

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

Laila Azize Souto Ahmad

**A MÚSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA MARIA:
DA ARENA LEGAL À ARENA PRÁTICA**

**Santa Maria, RS
2017**

Laila Azize Souto Ahmad

**A MÚSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA:
DA ARENA LEGAL À ARENA PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ahmad, Laila Azize Souto

A música no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática / Laila Azize Souto Ahmad.- 2017.

285 p.; 30 cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Curso de Pedagogia 2. Música e Educação Musical 3. Abordagem do Ciclo de Políticas 4. Processo de Recontextualização I. Bellochio, Cláudia Ribeiro II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Laila Azize Souto Ahmad. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: lailasoutoahmad@gmail.com

Laila Azize Souto Ahmad

**A MÚSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA:
DA ARENA LEGAL À ARENA PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

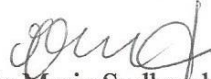
Aprovado em 30 de junho de 2017



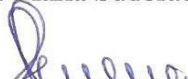
Claudia Ribeiro Bellochio, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Luis Ricardo Silva Queiroz, Dr. (UFPB)



Edite Maria Sudbrack, Dr^a (URI)



Liliana Soares Ferreira, Dr^a (UFSM)



Luciane Wilke Freitas Garbosa, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, RS

2017

Dedicatória

Dedico esta TESE...

À professora Claudia Ribeiro Bellochio, por acreditar na formação musical e pedagógico-musical no curso de Pedagogia.

*E a todos os estudantes do curso de Pedagogia da UFSM,
pela possibilidade de terem em sua formação acadêmico-profissional
as disciplinas de Educação Musical.*

Agradecimentos

“Sabe o que é gratidão?”

Gratidão vai além de dizer “muito obrigada,” ultrapassa gentilezas e é superior a qualquer interesse. Gratidão é virtude de quem reconhece em DEUS e no outro o valor que ele tem e que ele faz sem exigir nada em troca. Quem sabe AGRADECER está apto a crescer.”

Cecília Sfalsin

AGRADEÇO ...

... A DEUS, por tudo que tem me dado diariamente, pela SABEDORIA, MISERICÓRDIA e GRAÇA estendida a mim e aos meus, todos os dias da minha vida. Pela orientação espiritual e proteção a cada dia e noite, por não deixar eu esmorecer diante de todos os obstáculos e desafios enfrentados.

*“Esforça-te e tem bom ânimo, não temas por que o SENHOR teu DEUS é contigo por onde andares” (Josué, cap. 1, v. 5-9).
Obrigada!*

*... À minha orientadora, amiga, professora e guerreira, **Claudia Ribeiro Bellochio**, por acreditar em mim, pela oportunidade de conhecimento e crescimento intelectual, por ser meu exemplo de profissional dedicada e de excelência no que faz. Esta TESE é muito tua, ou seja, é a tua história sendo contada e revisitada por mim, obrigada por isso.*

*... À minha mãe, **Vera Souto**, pela incansável presença e exemplo na minha vida, por ser a minha PRINCIPAL incentivadora e pelas nossas viagens semanais às aulas do Doutorado que fazíamos juntas, pois estudar cansa né MÃE!!!*

*... Ao meu pai, **Taha Ahmad** (in memorian), que embora não soubesse muito bem o que eu fazia, por não participar muito da minha caminhada, se foi na trajetória do Doutorado.*

*... Ao meu amigo, companheiro, amor e marido, **Rodrigo Ramos**, que me dizia diariamente: “depois da defesa nos vamos conseguir viajar amada!”, obrigada pela tua espera, pela tua paciência, compreensão e, acima de tudo, respeito e orgulho que demonstrava a cada dia por eu estar fazendo um Doutorado.*

*... Às minhas pequenas, agora, grandes meninas **Cecília e Antônia**, obrigada por serem como anjos que abriram as asas e me carregaram para o lado de sua mãe, **Claudia Bellochio**, pois, através delas, pude conhecer e tornar-me conhecida pela minha orientadora de Mestrado e de Doutorado. Obrigada minhas pequenas, que Deus esteja sempre perto de vocês!*

*... À minha banca examinadora, Professor **Luis Ricardo Queiroz**, Professoras **Edite Sudbrack, Liliana Ferreira, Luciane Garbosa, Ana Lúcia Louro e Marilene Dalla Corte** por terem aceitado o desafio de construir comigo essa caminhada, pela paciência com as minhas limitações teóricas e metodológicas no decorrer da pesquisa e pelas valiosas contribuições durante o processo de qualificação da TESE.*

... Ao grupo de colaboradoras da pesquisa, professoras de música, professoras de estágio supervisionado e estudantes do estágio supervisionado do curso de Pedagogia diurno da UFSM, muito obrigada, a arena prática da pesquisa é escrita através das colaborações e ensinamentos de vocês.

*... À minha amiga querida **Kelly Werle**, que me incentivou a permanecer firme nessa caminhada e que me acolhia em sua casa quando eu necessitava ficar em Santa Maria.*

*... Ao FAPEM, grupo de pesquisa que me acolheu e ensinou-me os caminhos da pesquisa, e aos meus colegas **Kelly Werle, Aruna Noal, Zé Renato, Vanessa Weber, Zelmielen, Léo, Iara, Júlio, Dani Minelo, Daniela Dotto.***

... À minha instituição de trabalho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, e aos meus colegas, inicialmente do Campus Alegrete, e, atualmente, Campus Jaguari, pelo apoio e afastamento parcial concedido, para que eu pudesse realizar minhas atividades acadêmicas no Doutorado.

... À UFSM, ao PPGE e à coordenadora Liliana Ferreira, obrigada.

*... À minha english teacher **Graciela Bittencourt**, que me auxiliou e ensinou-me a compreender melhor as provas de Proficiência em Inglês.*

... E a todas e todos que, de algum modo, fizeram parte desta caminhada no Doutorado...

***“Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei.”***

Almir Sater

RESUMO

A MÚSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: DA ARENA LEGAL À ARENA PRÁTICA

Autora: Laila Azize Souto Ahmad
Orientadora: Claudia Ribeiro Bellochio

Esta tese foi desenvolvida no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4), e está vinculada ao grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – FAPEM. O objetivo geral da pesquisa foi compreender o lugar da Música na arena legal e os seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas (BALL, BOWE e GOLD, 1992; BALL, 1994) e dos processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996). Especificamente, objetivou-se (a) analisar o contexto de influência e produção do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - DCNP (2006), tendo por base a constituição dos conhecimentos a serem trabalhados na formação do pedagogo e o lugar da Música nessa formação; (b) entender as relações estabelecidas no âmbito macro das DCNP (2006) na construção e na produção do texto do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM/RS e os lugares da Música na matriz curricular do Curso; (c) conhecer na arena prática os processos de recontextualização ocorridos na disciplina de Música e Educação Musical no curso de Pedagogia, a partir de quatro contextos do ciclo de política (influência, produção do texto, prática e resultados/efeitos). A abordagem metodológica da pesquisa foi de cunho qualitativo, tendo como método o estudo de caso *intrínseco* (STAKE, 2007). Os instrumentos de produção dos dados foram documentos legais, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia DCNP (2006) e o Projeto Político Pedagógico do Curso – Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM (PPPC – 2007). Em conjunto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de Música, três professoras de Estágio Supervisionado e entrevista estruturada com vinte e cinco estudantes em Estágio Supervisionado. A análise dos dados foi composta pela análise documental dos contextos de influência e produção do texto das DCNP (2006) e contexto de produção do texto PPPC (2007) e análise de conteúdo (BARDIN, 1979) nas entrevistas semiestruturada e estruturada. O relatório de pesquisa da tese está organizado em quatro partes, a primeira é constituída pela abordagem teórica da pesquisa, o Ciclo de Políticas de Ball, Bowe e Gold (1992), Ball (1994), Mainardes (2006, 2007), Lopes e Macedo (2011), entre outros. Nessa parte também é trazido o conceito de recontextualização da teoria do Dispositivo Pedagógico de Basil Bernstein (1996). A segunda parte é composta por uma revisão de literatura das políticas educacionais que orientaram/organizaram o curso de Pedagogia no Brasil, a partir de autores como Bissolli da Silva (1999), Bellochio (2000), Aguiar et. al (2006), Saviani (2007), Scheibe (2007a e 2007b), Brzezinski (2007), Durlí (2007) e Cruz (2008). As políticas educacionais para o ensino de Música são apresentadas a partir de Penna (2008), Del Ben (2009), Queiroz (2014), Aquino (2016) e entre outros. Ao final, discute-se acerca da formação musical no curso de Pedagogia, partindo das pesquisas de Bellochio (2000, 2014, 2017), Figueiredo (2004), Aquino (2007), Furquim (2009), Fernandes (2011) e Nogueira (2012), entre outros. Na terceira parte, apresentam-se os caminhos metodológicos da pesquisa. Na quarta parte, realizou-se a análise dos dados, tendo como contexto a arena legal e a arena prática da Música no curso de Pedagogia diurno UFSM. Na arena legal, foi realizada a análise do contexto de influência e produção do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (2006), logo a análise da produção do texto do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM (2007). A arena prática do curso de Pedagogia diurno da UFSM ficou composta pela análise dos dados produzidos durante as entrevistas semiestruturadas com as professoras de Música, professoras de ES e, entrevista estruturada com estudantes do ES do Curso, sendo que, essa arena foi composta pelos quatro contextos iniciais do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (1992) e Ball (1994). Por fim, anuncio a tese a qual considera que a Música como disciplina no curso de Pedagogia da UFSM, constitui-se em lugares diferenciados de produção e relocações através das recontextualizações ocorridas da arena legal na arena prática, a partir dos discursos pedagógicos, que recompõem as práticas musicais e pedagógico-musicais na formação de professores, esses produzidos pelos sujeitos que compuseram a pesquisa.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Música e Educação Musical. Abordagem do Ciclo de Políticas. Processo de Recontextualização.

ABSTRACT

THE MUSIC IN THE PEDAGOGY COURSE FROM UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: FROM THE LEGAL ARENA TO THE PRACTICAL ARENA

AUTHOR: LAILA AZIZE SOUTO AHMAD
ADVISOR: CLAUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

This thesis was developed at the Doctorate degree in Education from the Postgraduate Studies in Education from the Universidade Federal de Santa Maria, in the Research Education and Arts research line (LP4), and it's linked to the group of research Formation, Action and Research in Musical Education – FAPEM. The general objective of this research was to understand the place of the music in a legal arena and its places in the practical arena in the daytime Pedagogy Course from UFSM, from the Approach of the Political Cycle (BALL, BOWE and GOLD, 1992; BALL, 1994) and from the recontextualization processes (BERNSTEIN, 1996). Specifically, it was aimed (a) to analyze the context, the influence and the National Curricular Guidelines text production to the Pedagogy Graduation Course – DCNP (2006), having as the base the constitution of the knowledge to be taught in the pedagogist formation and the music place in this formation; (b) understand the established relations in the macro scope DCNP (2006) in the construction and in the text production of the Political – Pedagogical Project of the Pedagogy Course – Daytime Full Degree in Pedagogy from the UFSM/RS and the Music places in the curricular matrix of the Course; (c) knowing the practical arena the recontextualization processes happened in the Music and Musical Education subject at the Pedagogy Course, from four contexts in the politician cycle (influence, text production, practice and results/effects). The methodological approach of this research was qualitative, having as the method the intrinsic case study (STAKE, 2007). The instruments of the data production were legal documents, specifically the National Curricular Guidelines of the Pedagogy Graduation Course-DCNP (2006) and the Political – Pedagogical Project of the Course – Full Degree Pedagogy of the UFSM (PPPC – 2007). It was accomplished, together, semistructured interviews with four Music teachers, three Supervised Internship teachers and structured interviews with twenty-five students in a Supervised Internship. The data analysis was composed by the documentary analysis from the influence contexts and the text production of the DCNP (2006), the context of the text production PPPC (2007) and the content analysis (BARDIN, 1979) in semistructured and structured interviews. The research report of the thesis is organized in four parts, the first is constituted by the theoretical approach, the political cycle of Ball, Bowe and Gold (1992), Ball (1994), Mainardes (2006, 2007), Lopes and Macedo (2011), among others. In this part it is also brought the recontextualization concept of the theory of the pedagogical device of Basil Bernstein (1996). The second part is composed by a literature review of educational policies that oriented/organized the Pedagogy Course in Brasil, from authors like Bissolli da Silva (1999), Bellochio (2000), Aguiar et. al (2006), Saviani (2007), Scheibe (2007a and 2007b), Brzezinski (2007), Durli (2007) and Cruz (2008). The educational policies for teaching Music are presented from Penna (2008), Del Ben (2009), Queiroz (2014), Aquino (2016) among others. In the end, it's discussed the musical formation in the Pedagogy Course, from the researched of Bellochio (2000, 2014, 2017), Figueiredo (2004), Aquino (2007), Furquim (2009), Fernandes (2011) and Nogueira (2012), among others. In the third part, it's showed the methodological research paths. In the fourth part, it's accomplished the data analysis, having as the context the legal arena and the practical arena of Music in the daytime Pedagogy Course at UFSM. In the legal arena, it was accomplished a context analysis of the influence and text production of the National Curricular Guidelines to the Pedagogy Graduation Course – DCNP (2006), then the analysis of a production of the Political – Pedagogical Project text of the Pedagogy daytime course Degree from UFSM (2007). The practical arena from UFSM daytime Pedagogy course was composed by the data analysis produced during the semistructured interviews with SI Music teachers and structured interviews with SI students of the Course, this arena was composed by four contexts of initial Ball and contributors Cycles of Politics (1992). Lastly, I announce the thesis which considers that Music as a discipline in the Pedagogy course of the UFSM, is constituted in differentiated places of production and relocações through the recontextualizations that have occurred of the legal arena in the practical arena, from the pedagogic discourses that recompose The musical and pedagogical-musical practices in teacher training, those produced by the subjects who composed the research.

Keywords: Pedagogy Course. Music and Music Education. Approach to the Political Cycle. Recontextualization Process.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Regras do Dispositivo Pedagógico elaborado por Bernstein (1996)	45
QUADRO 2 Dispositivo Pedagógico de Bernstein (1996) e a pesquisa de Tese	51
QUADRO 3 Proposição Curricular do curso de Pedagogia – Decreto-Lei nº 1190/39 ..	56
QUADRO 4 Proposição Curricular do curso de Pedagogia Curso de Didática – Decreto-Lei nº 1190/39	57
QUADRO 5 Professora de Música 1	88
QUADRO 6 Professora de Música 2	89
QUADRO 7 Professora de Música 3	90
QUADRO 8 Professora de Música 4	90
QUADRO 9 Professora de Estágio Supervisionado 1	91
QUADRO 10 Professora de Estágio Supervisionado 2	91
QUADRO 11 Professora de Estágio Supervisionado 3	92
QUADRO 12 Organização das entrevistas com as professoras de Música	96
QUADRO 13 Organização das entrevistas com as professoras de Estágio Supervisionado	97
QUADRO 14 Desafios da formação do estudante do curso de Pedagogia da UFSM	204

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas	38
FIGURA 2 Ementa da disciplina de Metodologia do Ensino de Música na Pré-escola – 1984	157
FIGURA 3 Ementa da disciplina de Metodologia do Ensino de Música no Currículo por Atividades – 1984	158
FIGURA 4 Ementa da disciplina de Educação Musical – I (Educação Infantil) – 2004	164
FIGURA 5 Ementa da disciplina de Educação Musical II (Educação Infantil) – 2004	165
FIGURA 6 Ementa da disciplina de Educação Musical – I (Anos Iniciais) – 2004	168
FIGURA 7 Ementa da disciplina de Educação Musical – II (Anos Iniciais) – 2004	169
FIGURA 8 Ementa da primeira disciplina de Educação Musical – 2007	175
FIGURA 9 Continuidade da Ementa da primeira disciplina de Educação Musical – 2007	176
FIGURA 10 Ementa da segunda disciplina Educação Musical para a Infância – 2007...	179

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

- ABEM** Associação Nacional de Educação Musical
- ADE** Administração escolar
- AIEF** Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- ANFOPE** Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE** Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPPON** Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- CBM** Conservatório Brasileiro de Música
- CEB** Câmara de Educação Básica
- CEDES** Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEEP** Comissão de Especialista de Ensino da Pedagogia
- CFE** Conselho Federal de Educação
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNPq** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONARCFE** Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CP** Conselho Pleno
- CRO** Campo Recontextualizador Oficial
- CRP** Campo Recontextualizador Pedagógico
- DCG** Disciplinas Complementares de Graduação
- DCN** Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEB** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
- DCNEF** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
- DCNEI** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- DCNEM** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DCNFP** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica
- DCNP** Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia
- DOM** Diretrizes Operacionalização para o Ensino de Música na Educação Básica

EB Educação Básica

EES Estudante de Estágio Supervisionado

EI Educação Infantil

EJA Educação de Jovens e Adultos

ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ES Estágio Supervisionado

FAPEM Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical

FORUNDIR Fórum Nacional de Diretores de Faculdades

FUE Fundamentos da Educação

GAP Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música

IES Instituições de Ensino Superior

LAMEN Laboratório de Metodologia do Ensino

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEM Laboratório de Educação Musical

LTV Línguas Tradicionais e Vernáculas

MEC Ministério da Educação e Cultura

MEN Metodologia do Ensino

MINC Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura

NAD Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

NB Núcleo de Estudos Básicos

NI Núcleo de Estudos Integradores

OCEM Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PED Práticas Educativa

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

PPPC Projeto Político-Pedagógico de Curso

PR Paraná

PUC Pontifícia Universidade Católica

RBPAE Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação

RCNEI Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

RS Rio Grande do Sul

SEB Secretaria de Educação Básica

SEF Secretaria de Ensino Fundamental

SESU Secretaria de Ensino Superior

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM Universidade Federal de Santa Maria

UNESP Universidade do Estado de São Paulo

UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

DELINEAMENTOS INICIAS	23
PARTE I	
ABORDAGEM TEÓRICA DA PESQUISA	33
1.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	35
1.1.1 Contextos do ciclo: influência, produção do texto, prática, resultados/efeitos e da estratégia política.....	38
1.2 O CONCEITO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DE BASIL BERNSTEIN.....	45
PARTE II	
CURSO DE PEDAGOGIA E MÚSICA	53
2.1 CURSO DE PEDAGOGIA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTEXTUALIZAÇÕES HISTÓRICAS.....	55
2.2 MÚSICA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	64
2.3 FORMAÇÃO MUSICAL E PEDAGÓGICO-MUSICAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES.....	72
PARTE III	
DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	83
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	85
3.2 MÉTODO DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO.....	85
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	87
3.4 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS	92
3.4.1 Entrevista	93
<i>3.4.1.1 Entrevista semiestruturada e estruturada</i>	<i>94</i>
3.4.2 Produção do dado na arena legal	95
3.4.3 Produção dos dados na arena prática.....	95
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	98
3.5.1 Análise documental – arena legal	99
3.5.2 Análise de conteúdo – arena prática	102
3.6 CATEGORIAS DA PESQUISA.....	104
PARTE IV	
ANÁLISE DOS DADOS: DA ARENA LEGAL À ARENA PRÁTICA	107
4.1 ARENA LEGAL	
CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DO TEXTO DAS DCNP (2006) E CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO PPPC (2007)	109
4.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia: notas acerca do contexto de influência.....	111
4.1.2 A produção do texto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - DCNP (2006)	119
4.1.3 Projeto Político-Pedagógico de Curso: a produção do texto no curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM	128
4.2 ARENA DA PRÁTICA	
O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM E A DISCIPLINA DE MÚSICA	141
4.2.1 Contexto de Influência: a inserção da disciplina Música.....	143
4.2.2 Contexto de produção do texto: os documentos do curso de Pedagogia e a Educação Musical.....	155
4.2.3 Contexto da prática: as disciplinas de Educação Musical na prática pedagógica	186

4.2.3.1 Contexto da prática: a Música no curso de Pedagogia a partir do olhar das professoras de Música.....	187
4.2.3.2 Contexto da prática: a Música no curso de Pedagogia a partir do olhar das professoras de Estágio Supervisionado	204
4.2.3.3 Contexto da prática: a Música no curso de Pedagogia a partir do olhar das estudantes de Estágio Supervisionado	214
4.2.4 Contexto dos resultados/efeitos: as implicações das disciplinas de Educação Musical na formação do pedagogo	228
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	255
APÊNDICE A Entrevista semiestruturada com Professores de Música.....	271
APÊNDICE B Entrevista semiestruturada com professores Estágio Supervisionado.....	173
APÊNDICE C Entrevista estruturada com Estudantes de Estágio Supervisionado	275
APÊNDICE D Carta de Apresentação Professores de Música e Professores de Estágio Supervisionado.....	276
ANEXO A Lei 11.769/2008	277
ANEXO B Lei 13.278/2016	278
ANEXO C Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica	279
ANEXO D Termo de consentimento livre e esclarecido – Professores de Música e Professores de Estágio Supervisionado.....	282
ANEXO E Termo de consentimento livre e esclarecido – Estudantes de Estágio Supervisionado.....	284

DELINEAMENTOS INICIAIS

Que os movimentos da investigação que negam as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já sabidos, também neguem e desmantelem nossas mais belas crenças, princípios e práticas estabelecidas. Que a dúvida não seja de ordem intelectual apenas [...] mas apanhe, para desmantelar, nossas mais queridas adesões, sólidas e consolidadas práticas teóricas e pedagógicas (CORAZZA, 2007, p. 111).

Na escrita de uma tese, muitos são os movimentos que compõem esse processo, as notas musicais, as melodias, os compassos, os ritmos, os silêncios que nos levam a pensar, questionar, duvidar e ter certezas. Certezas? Será que podemos ter certezas nos processos vividos, que nos desacomodam a cada leitura, a cada orientação, a cada parágrafo escrito? Bem, ao certo não sei se temos a certeza, ou a dúvida, de que há necessidade de continuar e permanecer pulsante neste processo de pesquisa. Parafraseando Corraza (2007), que esse movimento seja mais de negação do que já sei, ou ao menos penso que sei, do que de verdade ou certeza, que a dúvida traga-me a beleza da produção teórica que pretendi desenvolver ao longo da escrita da tese.

Diante do emaranhado de questões e problematizações que necessitam ser tecidas ao longo da tese, com elas vêm às escolhas, os objetivos, os caminhos metodológicos a serem seguidos, referenciais teóricos, análises, entre outros movimentos que fazem parte da construção de uma pesquisa. Esses elementos dão identidade para a pesquisa, a necessidade de afirmar em palavras as questões que inquietam, que trazem o desejo, a vontade de compreender melhor os processos que são vivenciados no cotidiano e que, para muitas pessoas, não são mais que episódios isolados de cenas cotidianas, mas, para os pesquisadores, são pedras raras, tão valiosas que necessitam ser lapidadas e protegidas, para que não deixem de brilhar e inquietar outras mentes, para que elas desvendem mais um pouco os seus mistérios.

Para tanto, “a” “escolha” que se realiza da temática de pesquisa diz muito sobre nós, os nossos olhares, o jeito de viver, o que nos toca e invade sem restar dúvida que a pesquisa da qual se constitui faz parte de nós, de nossos mais sensíveis olhares e sentimentos, pois a prática da pesquisa, de certo modo, torna-se uma prática de vida, uma grande parte de nossa vida, de nossa história, a pesquisa e a escolha de seu tema constituem-nos, e, é constituída por nós.

Desse modo, “falo de sentimento” (CORRAZA, p. 2007, p.109) falo de vida, que a pesquisa precisa estar diretamente relacionada com ser, fazer, sentir, viver, do pesquisador, agora falo de mim e do meu objeto de pesquisa... **MÚSICA no curso de Pedagogia da UFSM...**

Muitos perguntam-se, perguntam-me por que você elegeu a Música, para ser a “personagem central de sua pesquisa de dissertação e agora de tese? Você não é musicista? Não é instrumentista? Não é licenciada em Música? As perguntas são muitas e, muitas vezes, não tenho respostas aparentes, ou melhor, palavras que traduzam a sensação, o pulsar do coração, a emoção, sentimentos que, ao tocar de uma canção, desabrocham dimensões não explicadas com palavras, pois elas não são da ordem da objetividade, mas do subjetivo, da estética proporcionada pela Arte. As pessoas não sabem que a minha relação com a Música e a Educação Musical, existe pela opção que fiz, sou licenciada em Pedagogia e, por anos, trabalhei com crianças muito pequenas, as quais me desafiavam a compreender que existem múltiplas linguagens, as “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1994) na e da infância, linguagens que não são comunicadas apenas com a oralidade das palavras, mas com jeitos, gestos, sentimentos e sensações que as Artes produzem nos seres humanos.

As crianças. Ahhhh! As crianças, essas que todos os dias abrilhantavam os meus afazeres e tornavam-nos mais cheios de desejos e vontades, as crianças das quais fui professora durante três anos da minha recente trajetória profissional, elas que impulsionaram o desejo, e desafiaram-me, a continuar a estudar, para que elas pudessem ter uma professora melhor, não sei se é o termo, mas mais apaixonada por elas, certamente! Por elas e por mim, pelo desejo e pelo desafio de conhecer e pesquisar que fui ao encontro da tão almejada pós-graduação, a Especialização em Supervisão Educacional e, nesta, pesquisei acerca do papel do Supervisor Educacional na Educação Infantil. Contudo, a Especialização não supriu a inquietação que eu tinha com relação às diferentes linguagens produzidas pelas crianças e a sua relação tão próxima e real com a Arte¹. Para tanto, busquei nessa inquietação ter um olhar sensível aos desejos das crianças e de sua(s) infância(s), o que me fez compreender e buscar a Arte e, em especial, a Música como campo de pesquisa na pós-graduação, em nível de Mestrado em Educação.

Ao ingressar como aluna, no curso de Mestrado em Educação da UFSM, comecei a participar, semanalmente, das reuniões e de estudos do grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM)² e, assim, ter maior envolvimento com as questões

¹ Destaco, que as crianças com quem eu trabalhava, (faixa etária ente 2 a 4 anos) tinham uma relação muito forte com todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro a Música e a Dança), essas faziam parte do ser e viver delas a cada instante que permaneciam na sala de aula.

² Grupo de pesquisa vinculado ao CNPq, liderado pela professora Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, tendo como vice-líder a Professora Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa.

teóricas e práticas da formação musical e pedagógico-musical de estudantes e egressos do curso de Pedagogia, a partir das formações acadêmico-profissional³ e continuadas.

Na medida em que eu participava das reuniões e estudos do Grupo, as inquietações e as problematizações, que eu já tinha, iam relacionando-se a outras e mais outras, e o desafio de sistematizar um objeto de pesquisa tornava-se cada vez maior e mais próximo. Porém, a pesquisa precisava começar, para tanto, surgiu o anseio de investigar, em nível de Mestrado, como a Música estava presente/ausente nas práticas pedagógicas diárias das escolas de Educação Básica, especificamente, após a homologação da Lei nº 11.769/2008, a qual instituiu a obrigatoriedade do conteúdo Música em todas as etapas de Educação Básica, alterando o art. 26 da LDB 9394/96, com a inserção do § 6º (BRASIL, 2008).

Posteriormente, ao término do Mestrado⁴, como egressa do curso de Pedagogia da UFSM e dos desafios vivenciados na minha trajetória profissional, questões com relação ao ensino de Música foram se tornando mais inquietantes. Porque, no período, ao estar à frente da coordenação pedagógica de uma escola de Educação Infantil, que contava com praticamente 100% dos professores egressos do curso de Pedagogia da UFSM e estagiários do curso licenciatura em Música, eu notava, ao orientar o planejamento semanal, que as professoras referência⁵ não desenvolviam práticas musicais e pedagógico-musicais junto às crianças, ou seja, elas esperavam pelas aulas de Música, para que, as crianças tivessem experiências e vivências musicais e pedagógico-musicais.

Sobremaneira, com o resultado da pesquisa de Mestrado, pela observação realizada em minha prática profissional, e sabendo que, o curso de Pedagogia da UFSM é reconhecido nacionalmente por ser um dos pioneiros em ter em sua matriz curricular a disciplina de Música desde 1984 (SPANAVELLO, 2005, OESTERREICH, 2010), inquietou-me a possibilidade de compreender como essa área do conhecimento vem sendo pensada, ensinada, produzida e recontextualizada no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir dos olhares de professores de Música, professores de Estágio Supervisionado (ES) egressos do Curso e dos estudantes de Estágio Supervisionado.

Mediante o exposto, algumas reflexões começaram a permear os meus pensamentos, tais como: por que as práticas docentes das professoras licenciadas, egressas do curso de

³ Essa expressão foi cunhada por Diniz-Pereira (2008) para se referir a formação Inicial em nível de graduação.

⁴ A partir dos resultados encontrados na pesquisa de dissertação, do pequeno percentual apenas de 11,11% de escolas de Educação Básica que trabalhavam com a Música em suas práticas pedagógicas diárias.

⁵ Segundo Bellochio e Souza (2017) “[...] ser professor de referência envolve a compreensão de um docente que mantém elo entre a vida escolar e a possibilidade de o aluno que chega na escola ter alguém que o conhecerá de modo mais intenso, no processo de escolarização dos primeiros anos do ensino fundamental [e da Educação Infantil]” (BELLOCHIO e SOUZA, 2017, p. 14).

Pedagogia da UFSM, não traziam conhecimentos musicais e pedagógico-musicais para os seus planejamentos e práticas pedagógicas? Frente a essa inquietação, aceno que o grupo de pesquisa FAPEM vem desenvolvendo estudos a longos anos, acerca da temática Música, curso de Pedagogia e práticas musicais na escola básica, dentre os estudos, destaco: Bellochio (2000), Spanavello (2005), Pacheco (2005), Correa (2008), Werle (2010), Araujo G. (2012), Weber (2014, 2016 e 2017), Dallabrida (2013, 2015), Souza Z. (2017), entre outras. A partir dos resultados das pesquisas citadas, as inquietações e as observações ao longo da minha trajetória profissional, como professora de Educação Infantil, coordenadora pedagógica e, na atualidade, como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Jaguari/RS, potencializaram a tecer problematizações, não mais acerca das práticas musicais presentes/ausentes na escola básica de egressas do curso de Pedagogia da UFSM, mas buscar compreender como o Curso entende a formação musical e pedagógico-musical em seus movimentos formativos.

Diante disso, algumas questões disparadoras para a pesquisa de tese foram organizadas: Como os professores e os estudantes do curso de Pedagogia da UFSM compreendem as disciplinas de Educação Musical no movimento formativo? Por que é importante ter disciplinas de Educação Musical no Curso? Que funções e propósitos formativos têm o ensino de Música na Pedagogia? Como, ao longo desses anos, esse ensino vem sendo construído e recontextualizado no contexto da prática do Curso? Como o movimento das políticas educacionais influencia o processo de redefinição e organização do ensino de Música no curso de Pedagogia da UFSM? Qual(is) lugar(es) da Música no Curso?

Assim, a tese tem como objetivo geral *compreender o lugar da Música na arena legal e os seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização*. A presente pesquisa, não se reduz a compreender a Música no espaço de sua produção legal, em âmbito macro ou micro, ou a compreendê-la no curso de Pedagogia na perspectiva de ser uma área do conhecimento que instrumentalizará os estudantes em suas práticas de ensino na escola básica, mas visa entender os processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) que ocorrem dos discursos pedagógicos oficiais⁶ (BERNSTEIN, 1996), presentes nos documentos legais, neste caso, arena legal das DCNP (2006) e do PPPC (lugar/lugares da Música nesses

⁶ Em Bernstein (1996) Discurso Pedagógico Oficial seriam: “as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discurso), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização)” (BERNSTEIN, 1996, p. 272).

documentos) para o discurso pedagógico local⁷ instituídos e potencializados na arena prática, a partir do grupo de colaboradores da pesquisa (professores de Música, professores de Estágio Supervisionado e estudantes de Estágio Supervisionado) para a compreensão dos lugares da Música nesse movimento formativo.

Portanto, especificamente tem como objetivos: *(a) analisar o contexto de influência e produção do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - DCNP (2006), tendo como base a constituição dos conhecimentos a serem trabalhados na formação do pedagogo e o lugar da Música nessa formação; (b) entender as relações estabelecidas no âmbito macro das DCNP (2006) na construção e na produção do texto do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM/RS e os lugares da Música na matriz curricular do Curso; (c) conhecer, na arena prática, os processos de recontextualização ocorridos na disciplina de Música e Educação Musical no curso de Pedagogia, a partir de quatro contextos do ciclo de política (influência, produção do texto, prática e resultados/efeitos).*

A música é uma particularidade do curso de Pedagogia da UFSM, olhada em um processo histórico que antecede as DCNP (2006), a Lei nº 11.769/2008 e, também, as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica – DOM (2016). Na realidade a Música no Curso da UFSM não vem cumprir uma agenda da política educacional que foi instituída, ela vem antes disso, em meados de 1984. Frente ao exposto, e com base nos objetivos geral e específicos, tive, como problema de pesquisa:

Considerando a abordagem do ciclo de políticas e os processos de recontextualização que ocorrem a partir dos discursos pedagógicos oficiais (arena legal) que são reproduzidos, produzidos e relocados nas práticas pedagógicas (arena prática), de que maneira a Música constitui lugar na arena legal e lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM?

Para tanto, a partir dos estudos de Cunha (2008) e Schwan (2009), delinheiro que “[...] lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (CUNHA, 2008, p. 184). Assim sendo, compreendo o lugar da Música na Pedagogia a partir de um conjunto de recontextualizações (BERNSTEIN, 1996) ocorridas durante a produção do discurso pedagógico oficial das DCNP (2006) no PPPC (2007) e do discurso desse documento, na

⁷ Este discurso para Bernstein (1996) “[...] regula o processo de reprodução cultural ao nível da contextualização inicial da cultura [...]” (BERNSTEIN, 1996, p. 272), dos contextos, dos modos de viver e relacionar-se com os processos instituídos do seu grupo cultural e social.

prática pedagógica desenvolvida no curso de Pedagogia da UFSM, as relocações, readequações e produções que significam, tocam, mobilizam os sujeitos que estão imersos em determinados espaços⁸ e fazem-nos atribuir sentido e significado ao ensino de Música no processo formativo do Curso.

Dessa maneira, entendo que a Música, ocupa um espaço que está institucionalizado na matriz curricular do curso de Pedagogia diurno da UFSM, porém a sua constituição como lugar no Curso configurar-se-á, à medida que os processos de recontextualização vão sendo produzidos a partir da dimensão humana, dos sujeitos que fazem parte desse Curso, na atribuição e na relocação dos sentidos para “esse espaço” institucionalizado. Desse modo, o lugar de existência constituir-se-á como lugar de reconhecimento e pertença pelos sujeitos (CUNHA, 2008 e SCHWAN, 2009). No caso da produção da tese, considero a elaboração do conceito de lugar/lugares, a partir das recontextualizações produzidas pelos discursos pedagógicos oficiais do PPPC (2007) nas práticas pedagógicas e das ocupações diferenciadas da Música na formação do estudante no curso de Pedagogia, sendo que, a Música e o seu ensino, podem ser percebidos em outros momentos e movimentos formativos, além daqueles institucionalizados no currículo com as duas disciplinas.

O *locus* da pesquisa é o curso de Pedagogia diurno da UFSM⁹, o qual se localiza na cidade de Santa Maria, no bairro Camobi, Estado do Rio Grande do Sul/RS. O Curso foi criado com a Lei nº 3958/61, contudo, a primeira turma só ingressou na Pedagogia da UFSM no ano de 1966 (OESTERREICH, 2008). No ano de 1984, o curso de Pedagogia passou por uma reestruturação curricular, a qual inseriu, em seu perfil formativo, a formação de professores para as habilitações em Séries Iniciais, Pré-escola e Matérias Pedagógicas do 2º grau.

Esse Curso, atualmente, é parte do Centro de Educação – CE, estando localizado no prédio 16 da referida Universidade. As atividades acadêmicas são organizadas em oito (8) semestres, no período vespertino, de segunda à sexta-feira, no horário das 13h30min às 19h30min. Cabe ressaltar, também, que, nessa mesma instituição, é ofertado o curso Noturno de Pedagogia e o curso de Pedagogia na modalidade à Distância, os quais também possuem

⁸ Por espaço, compreendo, a partir dos estudos de Cunha (2008), que é “[...] sempre potencial abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante sua efetivação. [...] a universidade é identificada como espaço de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Mas o fato de ser espaço da formação não significa que, necessariamente se constitua em um lugar onde ela aconteça” (CUNHA, 2008, p. 184).

⁹ A UFSM foi criada em 1960 pelo professor José Mariano da Rocha, sendo a primeira universidade federal que não se localizava numa das capitais dos estados do Brasil (OESTERREICH, 2008).

disciplinas de Educação Musical¹⁰ em seus currículos. A opção por desenvolver a pesquisa no curso diurno de Pedagogia, deve-se ao fato de, o Curso ser um dos primeiros a ter, na sua matriz curricular, a formação musical e pedagógico-musical de estudantes do curso de Pedagogia (BELLOCHIO, 2000; SPANAVELLO, 2005 e OESTERREICH, 2010).

Pensar a Música no curso de Pedagogia da UFSM demanda reconhecer o Curso como espaço formativo de professores¹¹, compreender os seus movimentos e problematizar os conhecimentos que são organizados ao longo do Curso. A matriz curricular tem como base a Resolução nº 1/2006, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura – DCNP (2006), que contemplam inúmeras áreas do conhecimento, como pode ser visualizado no art. 5º: o egresso da Pedagogia deverá ser apto a: inciso IV – “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2).

A centralidade dessa investigação é constituída a partir do reconhecimento do curso de Pedagogia da UFSM que tem, em seu objetivo, formar preferencialmente professores para EI e AIEF como curso formativo de professores e da inserção da Música nesse Curso (PPPC, 2007), tendo como base da análise, na arena legal, as DCNP (2006) e o PPC (2007), já, para a análise da arena prática, teve-se entrevista semiestruturada com professores de Música, professores de Estágio Supervisionado e, entrevista estruturada com estudantes do Estágio Supervisionado.

Frente ao exposto, o pressuposto de Tese configura-se a partir da compreensão do *espaço para o ensino de Música, nas disciplinas da matriz curricular, em seus processos formativo musical e pedagógico-musical do curso de Pedagogia diurno da UFSM, em relação a sua constituição como lugar/lugares para além do espaço instituído. Entendo que a produção dos lugares da Música depende dos processos de recontextualização ocorridos dos discursos pedagógicos oficiais, da arena legal, neste caso, das DCNP (2006) e PPC (2007), na arena prática pelos sujeitos que as produzem, na atribuição de sentido, relocações,*

¹⁰ Observo que, as disciplinas de Educação Musical, ofertadas tanto no curso Noturno quanto na modalidade à Distância possuem ementas e cargas horárias semelhantes ao curso Diurno de Pedagogia da UFSM.

¹¹ Refiro-me ao curso de Pedagogia como um *locus* para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das DCNP (2006), as quais orientam a formação de professores em seu cerne constitutivo. Saliento que, desde os anos 30, a nomenclatura “Pedagogia” vem sendo utilizada de forma equivocada, voltando as suas atividades para a formação de professores no Brasil, sendo assim, o curso já nasce com o nome de Pedagogia e perpetua-se a existência de uma prática que forma professores para a EI e AIEF e, ao mesmo tempo, não é um Curso que pensa nas questões da educação de modo amplo e/ou macro para a produção de conhecimentos nessa área.

readequações potencializadas ao ensino de Música no processo formativo do curso de Pedagogia diurno da UFSM.

Desse modo, embora se reconheça as DCNP (2006) e as suas orientações, à constituição das áreas de conhecimento que estarão presentes na formação acadêmico-profissional dos estudantes do curso de Pedagogia, e a constituição de lugar/lugares também é influenciada por resistências e negociações, e ao que se compreende, como “relevante” para formação desses estudantes.

Para tanto, acredito que as lutas e as negociações legitimam 33 anos da Música no currículo escolar como disciplina específica da matriz curricular do curso de Pedagogia – Licenciatura Plena Diurno da UFSM, pois isso ocorreu em meio a influências de professores que ali estiveram imersos (ver OESTERREICH, 2010). Porém, por mais que a Música esteja instituída na matriz curricular do curso de Pedagogia, a sua constituição de lugares, a partir desta tese, ocorre através e, pelos processos de recontextualização, com relocações diferenciadas a partir dos discursos pedagógicos locais produzidos pelos professores de Música, professores de Estágio Supervisionado e estudantes dos Estágios Supervisionados no curso de Pedagogia¹².

Imbuída das questões entre o curso de Pedagogia e Música, busquei realizar análises documentais nos contextos de influência e produção do texto das DCNP (2006) e o contexto de produção do texto do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura Plena Diurno da UFSM, tendo como centralidade o lugar/lugares da Música nesses documentos. A análise na arena prática teve como categorias centrais os quatro contextos iniciais do ciclo de políticas, quais sejam: *contexto de influência, produção do texto, contexto da prática e resultados/efeitos* da Música no curso de Pedagogia Diurno da UFSM.

Para tanto, o referencial teórico que subsidiou a tese foi a abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992) e Ball (1994) e o conceito de recontextualização de Basil Bernstein (1996). O referencial do ciclo de políticas foi relevante para a pesquisa, pois orientou teórica e metodologicamente a organização das categorias de análises das arenas legal e prática da tese. Entendo que, o ciclo gera os movimentos de tensão entre as arenas/contextos¹³ das políticas e das práticas, nele, não existe a subordinação de um contexto sobre o outro, ou, sucessivo ao outro. Mas eles possuem conexões e articulam-se

¹² Ainda, entendo que os estudantes do Curso, recontextualizam e relocalam esses discursos posteriormente, em suas práticas de ensino durante, e depois, dos Estágios Supervisionados nas escolas de Educação Básica.

¹³ A palavra “arena”, será utilizada na pesquisa de tese, a partir da referência do ciclo de política de Ball e colaboradores (1992), o qual designa, em sua abordagem, como sinônimos contextos e/ou arenas.

para o acompanhamento e a análise da política elaborada, desde a sua formulação, até a sua implantação na prática. Já o conceito de recontextualização propiciou a compreensão das relocações, e dos posicionamentos dos discursos pedagógicos oficiais da arena legal na arena prática, os quais são produzidos e recontextualizados pelos colaboradores da pesquisa acerca da Música no curso de Pedagogia Diurno da UFSM.

Em relação à abordagem do ciclo de políticas e à temática de Música e Educação Musical, foram encontradas as teses de doutoramento de Wolffenbüttel (2009) e Sobreira (2012). Essas pesquisadoras utilizaram o referencial teórico-analítico do ciclo de políticas em suas pesquisas, a primeira para compreender o espaço da Música no Projeto Político Pedagógico em escolas de Porto Alegre, RS. Já a segunda, Sobreira (2012), para analisar o processo de inserção da Música como disciplina escolar obrigatória nos currículos da Educação Básica.

Sobremaneira, desenvolver uma tese que tenha como foco a Música no curso de Pedagogia em âmbitos macro e micro, em arenas legais e práticas, a partir das DCNP (2006), do PPC (2007), e da investigação na arena prática junto aos sujeitos que fazem parte desse contexto, gera em mim e para a área pesquisada grandes inquietações e problematizações.

A tese está organizada em quatro partes:

Parte I – está composta pela *Abordagem teórica da pesquisa*, a qual é constituída pela abordagem do ciclo de política de Ball, Bowe e Gold (1992) e pelo conceito de recontextualização de Bernstein (1996).

Parte II – apresenta um estado da arte acerca das políticas educacionais que organizam o curso de Pedagogia em suas contextualizações históricas e políticas educacionais que orientam o ensino de Arte/Música na Educação Básica. Ao final, discuto acerca da formação musical e pedagógico-musical no curso de Pedagogia, entre os limites e as possibilidades.

Parte III – constitui-se pelo *Desenho metodológico da pesquisa*, que tem uma abordagem qualitativa; como método, o estudo de caso *intrínseco* (STAKE, 2007), tendo, como instrumento de produção de dados, na arena legal, as DCNP (2006) e o PPC (2007), e, na arena prática, entrevistas semiestruturada com professoras de Música e professoras do Estágio Supervisionado, e entrevista estruturada com estudantes do Estágio Supervisionado. Os instrumentos de análise dos dados foram análise documental dos contextos de influência e produção do texto das DCNP (2006), e contexto da produção do texto do PPC (2007). A análise das entrevistas ocorreu através da análise de conteúdo de Bardin (1979).

As categorias de análise dos dados tiveram como referência os contextos da abordagem do ciclo de políticas, que é uma das estratégias de análise de políticas educacionais. Os

contextos do ciclo de políticas embasaram a análise de inserção, constituição, prática nos movimentos formativos e as implicações dos resultados/efeitos do componente curricular (Música), no movimento de relocação de um curso de graduação (Pedagogia), pois, a partir do cenário de que o ensino de Música não é recorrente em outros cursos de Pedagogia no país, e a UFSM, tem em sua matriz curricular este componente desde 1984, o referido referencial fez-se relevante para a análise. Para tanto, justifico a escolha pelo referencial da pesquisa em questão, pois, a cada modificação do componente curricular no curso de Pedagogia, existiu uma política educacional que impulsionou as mudanças ocorridas e, ainda, busquei dialogar com as políticas educacionais, assim como com os princípios, que são base para cada um dos contextos do ciclo de políticas.

Parte IV – é composta pela *análise dos dados da arena legal à arena prática*. A arena legal é formada pela análise dos contextos de influência e produção do texto das DCNP (2006) e pelo contexto de produção do texto do PPC (2007) do curso de Pedagogia diurno da UFSM. A arena prática do curso de Pedagogia da UFSM é composta pela análise do *contexto de influência* da inserção da disciplina de Música, o *contexto de produção do texto* dos documentos oficiais do Curso e a Educação Musical, o *contexto da prática* da Música, sendo que, esse é o único contexto que se subdivide em três subseções, nas quais são trazidas de modo separado, as entrevistas com professoras de Música, professoras de Estágio Supervisionado e, estudantes do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UFSM. O último *contexto dos resultados/efeitos* discute as implicações das disciplinas de Música e Educação Musical no curso de Pedagogia da UFSM.

Por fim, apresento os resultados, nos quais considero que, a Música como disciplina no curso de Pedagogia da UFSM constitui-se em lugares diferenciados de produção e relocações, através das recontextualizações ocorridas da arena legal na arena prática, a partir dos discursos pedagógicos locais, que recompõem as práticas musicais e pedagógico-musicais na formação de professores, produzidos pelos sujeitos que compuseram a pesquisa.

PARTE I
ABORDAGEM TEÓRICA DA PESQUISA

1.1 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Para investigar a Música no curso de Pedagogia da UFSM, buscando compreender a sua constituição de lugar/lugares nesse Curso e entender as relações entre tal campo do conhecimento no processo formativo e as políticas educacionais (DCNP – 2006), a pesquisa teve sustentação teórica na abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992). O ciclo tem como perspectiva a inter-relação de diferentes contextos para análise de políticas educacionais, desde a sua formulação até a sua inserção na prática educativa, porém não ocorrendo a hierarquização e nem a linearidade de um contexto ao outro (BALL, 2009a)¹⁴.

Ball e colaboradores formularam o ciclo de políticas visando compreender a problemática: o *que é política*, em sua concepção mais abrangente, sendo que, para Ball (2009b)¹⁵, existem três concepções de grupos distintos que definem o que é política. O *primeiro grupo* trata a política como processo de regulação e imperativos, a política é uma força, a qual age na vida das pessoas para mudar o seu comportamento. O *segundo grupo* tem uma concepção filosófica, a qual orienta que a política é constituída de valores e princípios. E o *último grupo*, trata que a política é os esforços coletivos em múltiplos níveis de interpretação e tradução ou como definições criativas (BALL, 2009b). O autor destaca que, para ele, a última concepção é mais coerente, porém ressalta que a política é todas essas perspectivas juntas, sendo um erro compreendê-la ou analisá-la em uma única perspectiva e concepção. Conforme Ball (2009b), quando ele buscava os referenciais tradicionais para a análise das políticas educacionais, percebia que elas eram “enquadradas” e tinham lugares rígidos e fixos, dos quais as políticas pertenciam e estabilizavam-se, sem uma discussão aprofundada de sua constituição, produção e implantação na prática.

Contudo, a partir da compreensão que as políticas são móveis e potencializam movimentos, tanto no momento em que são elaboradas quanto na prática, Ball, Bowe e Gold (1992) pensaram em uma possibilidade na qual a política pudesse movimentar-se e os “atores” da arena da ação inferirem mudanças, opiniões e resistências. Desse modo, o ciclo de

¹⁴ “Stephen J. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde é *Karl Mannheim Professor of Sociology of Education*. Ele é um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade. Suas pesquisas oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 303).

¹⁵ Esses conceitos foram extraídos da palestra conferida por Stephen Ball na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - PROPED, no dia 9 de novembro de 2009, intitulada Ciclo de Políticas/Análise de Políticas. “The PolicyCycle/policyanalysis”, disponível no link: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493> Acessada no dia 10 de março de 2015.

políticas é entendido como método de análise e compreensão sobre como as políticas circulam em determinados espaços, os quais Ball (2009b) denomina de arenas, lugares, contextos. Também com base no conceito de Ball (2009b), trago a referência conceitual de lugar/lugares da Música no curso de Pedagogia, tal conceito demanda mobilidade de posições, não compreendendo esse(s) lugar(es) como estanque e sem movimento, mas, ao contrário, a partir dos processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) mobilizados pelos discursos pedagógicos dos sujeitos que fazem a prática e que demandam a existência ou não dos lugares.

Assim, conforme Lopes e Macedo (2011), na abordagem do ciclo existem:

[...] elementos que contribuem para tornar a interpretação do ciclo contínuo menos hierarquizado, pois chama a atenção para a inter-relação dos contextos, definindo cada um deles como arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolvendo disputas e embates [...]. A própria concepção de circularidade sugerida pelo modelo analítico é então entendida como estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo. Desse modo, não se trata de um retorno ao mesmo lugar [espaço]. Ou melhor, mesmo que esse retorno aconteça, o ponto de retorno não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações [...] (LOPES e MACEDO, 2011, p. 255).

O ciclo de políticas tem como propósito analisar a trajetória através da qual se constituem as políticas educacionais desde o seu surgimento, a sua ação na prática educativa, bem como, os seus resultados/efeitos, destacando, assim, “[...] a natureza complexa e controversa da política educacional [...]” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Para Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), o ciclo de políticas precisa ser compreendido como um método e não como um processo de detalhamento, explicação das políticas, mais que isso é uma forma de “[...] pesquisar e teorizar a política” (BALL, 2009a, p. 304). Além disso, o autor destaca que não acredita que a política é implementada, pois a relação estabelecida entre as políticas e as práticas educativas é complexa, por possuir contextos diferentes de produção e elaboração, e essa relação, altera as “modalidades” das quais se constituem essas articulações (produção e ação), ou seja, para Ball (2009a), existem duas modalidades da política, a textual (texto) e a da ação (prática).

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é, algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação/*enactment*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta

com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL, 2009a, p. 304).

De acordo com o exposto, na prática, entre o “prescritivo” e o “realizado” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2011), há alterações e subjetivações, pois quando as leis ou as políticas educacionais são levadas à ação, as suas redefinições, reorganizações e recontextualizações aparecem e são necessárias mudanças para “acomodar”, ou melhor, adaptar a nova realidade diante da política construída, pois os sujeitos que “atuam” nesses contextos têm histórias, concepções e culturas próprias e, de alguma maneira, estabelecerão modificações não só nas políticas elaboradas, mas também nos micro contextos.

Portanto, para Ball (2009a):

Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais [...]. Políticas, principalmente educacionais são pensadas e em seguida escritas com relação às escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou capacidades locais (BALL, 2009a, p. 306).

Desse modo, entendo ser relevante para a elaboração e a ação de políticas educacionais as articulações entre os profissionais da educação (gestores, professores e demais profissionais que estão no espaço educativo em escolas, universidades) e as proposições de políticas educacionais, desde a elaboração até a sua compreensão e a ação no cotidiano educativo. Assim, poderá ser possível a interlocução entre os contextos macro, nos quais são pensadas e organizadas as políticas educacionais, com os contextos micro, como a universidade, a escola e a sala de aula.

Diante disso, destaco a importância do referencial teórico-analítico do ciclo de políticas, para *compreender o lugar da Música na arena legal e os seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização*, sendo que, esse referencial possibilitou as categorias das análises dos dados tanto em documentos oficiais, arena legal, neste caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), nos *contextos de influência e produção do texto* até os seus desdobramentos no *contexto de produção do texto* no Projeto Político-Pedagógico de Curso – PPC (2007). Ademais, na arena prática do curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir dos colaboradores da pesquisa que foram: (a) professoras de Música, (b) professoras de Estágio Supervisionado e (c) estudantes de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia Diurno da UFSM, visualizando ainda, os resultados/efeitos das DCNP (2006) nas práticas formativas do referido Curso.

Os contextos que fazem parte da abordagem do ciclo de políticas são: (a) *contexto de influência*, (b) *contexto da produção do texto*, (c) *contexto da prática*, (d) *contexto dos resultados/efeitos* e (e) *contexto da estratégia política*. Esses cinco contextos não devem ser compreendidos de modo isolado, são processos cíclicos e dinâmicos, portanto, articulados a uma prática social no campo das relações sociais (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

Para maior conhecimento e aprofundamento desse referencial, destaco que, no Brasil, existem diversos estudos, pesquisas e grupos de pesquisas que utilizam a perspectiva da abordagem do ciclo de políticas e as ideias teóricas de Stephen J. Ball. Dentre eles, destacam-se os de: Lopes (2004, 2005, 2007), Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2006, 2007, 2009), Mainardes e Gandin (2013), Dias (2007), Borborema (2008), Arosa (2008), Souza (2008), Wolffenbüttel (2009), Matheus (2009), Alferes (2009), Costa (2009), Dias (2009), Duso e Sudbrack (2010), Stremel (2011), Ahmad (2011), Gouveia (2011), Sobreira (2012), Cunha (2013), Oliveira G. (2013), Viegas (2014), Oliveira O. (2014), Cotrim (2015), entre outros.

1.1.1 Contextos do ciclo: influência, produção do texto, prática, resultados/efeitos e estratégia política

Os cinco contextos do ciclo estão organizados de modo que nenhum sobressaia-se ao outro, não são hierárquicos, mas articulados entre si (MAINARDES e MARCONDES, 2009), ou seja, “[...] inter-relacionados, não tendo uma dimensão temporal nem sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Figura 1 – Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborado pela Autora a partir da compreensão de circularidade da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (1992) e Ball (1994)

O *contexto de influência* refere-se ao lugar onde as “políticas são iniciadas e os discursos políticos construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). Nesse contexto, os grupos

interessados em formular uma política educacional unem-se e colaboram com os seus princípios de educação, de ensino e de aprendizagem. Na arena de influência, os “[...] conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 51), que está sendo formulada.

Esse contexto, conforme Ball (2009b) e Mainardes (2006) sofre influência dos órgãos internacionais multilaterais, os quais são constituídos pelo: Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e outras pessoas, dentre elas, os empresários, que têm interesse na elaboração de políticas no meio educacional. Diante disso, não se pode pensar as políticas educacionais sem refletir sobre os acordos que os grupos de influência tecem para compor e formular determinadas políticas.

A influência mais global¹⁶ segue no caminho de “empréstimo de ideias” (MAINARDES, 2006), “transferências de políticas”¹⁷ (BALL, 2014), ou seja, são pacotes de políticas já elaboradas e consolidadas em outros países, que são “transportadas”, “emprestadas” ou “vendidas” para serem implementadas no local onde está sendo gerada uma política, processo decorrente das micro e inter-relações de poder que se estabelecem entre os países, a partir dos organismos multilaterais. Esse processo ocorre através do financiamento desses órgãos para elaboração de políticas, como um modo de “solucionar” e “regular” determinados problemas da área educacional e, assim, esses organismos multilaterais passam a adquirir o controle acerca do que está sendo formulado (MAINARDES, 2006 e BALL, 2014). De todo modo, tais influências estão condicionadas às reinterpretações e às recriações locais, mais amplas nos micros contextos dos quais farão parte.

Portanto, de acordo com Lopes e Macedo (2011), a arena de influência:

É o território em que são hegemônicos os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas do governo, a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares, instituições e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses de diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (LOPES e MACEDO, 2011, p. 257).

¹⁶ Ball (2001) traz importantes considerações, tensões e reflexões acerca dos processos de globalização das políticas em âmbito internacional para o contexto nacional e, busca, demonstrar como as políticas e órgãos internacionais podem influenciar as políticas locais que estão sendo elaboradas.

¹⁷ De acordo com Ball (2014), “o termo transferências de políticas refere-se a um amálgama de ideias diversificadas que tentam capturar e modelar as formas pelas quais o conhecimento circula globalmente [...]. Ele se refere à “importação de políticas inovadora desenvolvida em outros lugares” (STONE, 1999, p. 52) pelas elites de elaboração de políticas nacionais; para imposição de políticas por agências multilaterais; e para processos de convergência estrutural” (BALL, 2014, p. 36).

O contexto de influência tem uma forte relação com o contexto da produção do texto. Contudo, essa relação não é explícita e visível, pois o contexto de influência tem, em sua base de elaboração, ideologias, acordos, poderes, interesses que geram uma política; e o texto produzido não traz essas relações de modo explícito. O texto até pode trazer nas entrelinhas, deixando para o leitor compreender e visualizá-las, mas, elas não são claras e objetivas, no momento que são elaborados os textos da política, pois eles geralmente são redigidos com uma linguagem acessível para a leitura do público em geral, e ao público a que se destina a política educacional (MAINARDES, 2006). Sobretudo, no panorama macro da política no micro contexto, tal perspectiva tende a não estar explícita.

O *contexto da produção do texto* é o momento em que “[...] são elaborados os textos que vão dar forma e norma à política pública, não apenas as leis, mas também decretos, documentos-base, diretrizes, até mesmo discursos governamentais” (OLIVEIRA G., 2013, p. 44). Desses “textos”, emergem os comentários formais e informais (MAINARDES, 2006) e todo o tipo de reação que possa ser subjacente ao contexto de influência, os textos políticos são a representação gráfica da política que está sendo elaborada.

No entanto, a política não pode ser finalizada no momento em que os textos são definidos, pois eles precisam ser “[...] lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52). Os textos são resultados de lutas e conflitos de interesses, pois os grupos que estão no momento de produção dos textos buscam um espaço de legitimação das suas ideias, interesses e ideologias na política como texto (BALL, 2009b).

Além disso, Cunha (2013) sinaliza que:

[...] os textos nem sempre são providos de uma lógica, eles também podem ser conflitantes. Embora muitas leis e documentos sejam produzidos nessa arena, a política não é finalizada no momento em que um texto é publicado ou aprovado. A política percorre um processo em que os textos serão experimentados/reinterpretados/recontextualizados no âmbito da prática, o que pode modificar o próprio objetivo da política (CUNHA, 2013, p. 60).

Mediante o exposto, quando o texto da política entra no contexto da ação ocorrem mudanças, pois, nessa arena, existem os profissionais que “[...] estão na escola [instituições de Ensino Superior e outros contextos educacionais] os quais enfrentam os textos da política amparados por suas histórias, experiências, valores e propostas podendo atribuir outros significados ao texto” (MATHEUS, 2009, p. 32), nesse contexto da prática, ocorrem os processos de recontextualização¹⁸ (BERNSTEIN, 1996).

¹⁸ O conceito de recontextualização será trabalhado, na próxima seção da parte I da tese.

O *contexto da prática* é compreendido como o momento em que as políticas são postas em ação, espaço, no qual “[...] elas ganham interpretações, recriações e ocorrem os resultados/efeitos e suas consequências, que podem trazer mudanças para a política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Nesse cenário, a política ganha “forma”, ela entra em ação junto aos seus “atores”, profissionais da educação dentro dos micros contextos das instituições educativas em seus projetos político-pedagógicos, planos de ensino, nas salas de aula, nas quais os professores não são seres passivos, mas ativos no processo de (re)construção e recontextualização das políticas educacionais.

Sobretudo, conforme Duso e Sudbrack (2010):

Os profissionais inseridos neste contexto [da prática] atuam na interpretação dos textos, elaboram sua compreensão acerca dos mesmos, levando em consideração suas histórias de vida, seus valores enquanto pessoa, os propósitos, as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória, não assumem uma posição ingênua para interpretá-las. Esses aspectos contribuem para que as políticas sejam analisadas tendo presente a possibilidade de reinterpretá-las e recriá-las, pois no momento em que os textos são lidos pelos indivíduos, os mesmos têm autonomia para dar o significado e o sentido que lhes convém. Os autores dos textos não podem controlar o seu significado, podem mascarar a linguagem, mas o sentido interpretado pelos leitores não podem interferir e nem manipular, já que o entendimento varia de acordo com suas histórias, experiências, valores e propósitos, cada um compreendendo de uma maneira diferente. Considerando que os autores não podem manipular ou controlar os sentidos dos textos, pode gerar rejeição de algumas partes da escrita, ou até mesmo diferentes interpretações e conclusões (DUSO e SUDBRACK, 2010, p. 72).

Diante do exposto, o contexto da prática pode ser caracterizado como um micro processo da política, no qual podem ser potencializados todos os contextos do ciclo dentro da prática, ou seja, os contextos de influência, produção do texto, prática, resultados/efeitos¹⁹. Esse contexto caracteriza-se não pela implementação, mas por espaços de resistências, diálogos, relocações, recontextualizações (BERNSTEIN, 1996) e modificações, pelas quais a política passa (BALL, 2009b).

Os dois últimos contextos: resultado/efeitos e estratégia política foram pensados, mais tarde, em relação ao processo de elaboração inicial do ciclo de políticas (BALL, 1994). O *contexto dos resultados/efeitos* por estar voltado às questões de “justiça social, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006a, p. 54) preocupa-se com os efeitos e as mudanças que as políticas propiciam na prática pedagógica. Nesse contexto, entendo que, ao invés das políticas gerarem resultados, elas precisam ser entendidas como geradoras de efeitos nos contextos em que estão imersas (MAINARDES, 2006). Assim, as políticas precisam ser “[...] analisadas em termos do seu impacto, suas implicações e das interações com as

¹⁹ Na análise dos dados da arena prática do curso de Pedagogia da UFSM, trabalhei com todos os contextos expressos anteriormente, para o alcance dos objetivos da tese.

desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p. 54). O contexto dos resultados/efeitos está articulado diretamente ao contexto da prática.

Por fim, há o *contexto da estratégia política*, o qual se refere ao conjunto de ações sociais e políticas que a nova política integrar-se-á, para a diminuição dos efeitos negativos que possam emergir da análise e da compreensão do quarto contexto de resultados/efeitos, envolvendo “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas” (MAINARDES, 2006a, p. 55), criadas ou produzidas pela política investigada. Essa arena da estratégia política está relacionada ao contexto de influência.

Os cinco contextos expostos anteriormente, são discutidos e organizados nos macro e micro contextos políticos e sociais. O macro contexto refere-se às teorias “estadocêntricas”, nas quais se integram as questões relacionadas à economia, ao sistema econômico, às relações sociais nacionais e internacionais, entre outras (POWER, 2011). Essas teorias “[...] procuram desvendar a relação emaranhada e contraditória entre o Estado, classe e capital [a qual se relaciona] com as políticas educacionais e as práticas escolares” (POWER, 2011, p. 58). Micro contexto, ou o “detalhe” (POWER, 2011), é o espaço, no qual as políticas educacionais são postas em ação, são contextos específicos, como as instituições de ensino, as universidades, as escolas, as práticas dos professores, etc.

A articulação entre macro e micro contextos poderá possibilitar a compreensão sobre como as teorias do Estado, a economia e o capital influenciam na elaboração e na constituição de políticas educacionais e práticas educativas, provocando a mobilização e/ou modificação em contexto específico. Frente ao exposto, compreender e localizar, dentro da análise de políticas, a relevância do papel do Estado, de suas teorias e dimensões como a econômica, a social e a educacional é importante, porém, conforme Lopes e Macedo (2011):

[...] qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal. As abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla [...] (LOPES e MACEDO, 2011, p. 253).

As autoras trazem essas considerações, pois existem outras influências que são geradas quando ocorre a elaboração de políticas educacionais, as quais não se limitam à exigência do Estado-Nação, uma vez que há grupos que influenciam e participam desse processo de elaboração, incluindo as resistências, as redefinições e as recontextualizações da arena prática.

Destaco que um dos aspectos que gerou críticas negativas ao método analítico do ciclo de políticas foi essa abertura em olhar para outras esferas sociais, as que eram apenas consideradas como *locus* de implantação das políticas, sendo que, no ciclo de políticas, a

formulação e a elaboração de políticas educacionais não são apenas de responsabilidade do Estado e de seus órgãos governamentais, mas trazem o poder de elaboração, modificação e readequação aos atores da prática. Essas críticas são de autores internacionais e são discutidas em estudos de Mainardes (2007).

Em síntese, o referencial do ciclo de políticas fez-se relevante para análise dos dados tanto na arena legal quanto na arena prática no curso de Pedagogia – Licenciatura Plena Diurna da UFSM. Por intermédio das análises realizadas, foi possível compreender em âmbito macro dos documentos legais (DCNP e PPC – 2007) e no micro do curso de Pedagogia diurna da UFSM, como a Música constitui lugar/lugares nesses movimentos formativos acadêmico-profissional do Curso.

1.2 O CONCEITO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DE BASIL BERNSTEIN

Diante da articulação e da discussão propostas na seção anterior, acerca dos diferentes contextos da abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (1992), destaco que o conceito de recontextualização elaborado por Bernstein (1996 e 1998) faz-se relevante para esta pesquisa, pois o referido conceito visa à compreensão das modificações ocorridas nos textos e nos discursos (Diretrizes e demais políticas estudadas) do contexto de influência ao contexto da prática e nos demais, tendo em vista, as modificações estabelecidas dentro dos campos de produção e reprodução dos textos e dos discursos das políticas educacionais.

Para tanto, saliento que pesquisadores da área de políticas educacionais e curriculares, tais como: Lopes (2006), Moraes e Neves (2006, 2007), Mainardes (2007), Dias (2009), Schneider (2007), Mainardes e Stremel (2010), Stremel (2011), Gouveia (2011), Cunha (2013), Lopes, Cunha e Costa (2013), entre outros têm trabalhado com o referencial teórico-metodológico do ciclo de políticas de Ball e colaboradores e desenvolvido os seus estudos, tendo como referência, o conceito de recontextualização para a análise das modificações ocorridas nos diferentes campos estabelecidos tanto por Ball, Bowe e Gold (1992) quanto por Bernstein (1996). Os campos para Bernstein (1996) seriam campos oficiais (políticas educacionais, discursos das políticas e seus textos) e campo pedagógico os quais compreendem os contextos da prática, onde esses discursos inserem-se.

Segundo Lopes, Cunha e Costa (2013), a ideia da recontextualização está no centro da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, sendo que, os processos de recontextualização estão localizados na “[...] ideia de transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializando a apropriação, interpretação e reinterpretção de sentidos

[...]” no contexto que ocorrerá a relocação (LOPES, CUNHA e COSTA, 2013, p. 393). O conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein (1996) na teoria do dispositivo pedagógico, é trabalhada no 4º volume da coleção código, classe e controle (BERNSTEIN, 1996)²⁰, especificamente no 5º capítulo, bem como, no livro *Pedagogía, control simbólico e identidad* (BERNSTEIN, 1998).

Essa teoria é elaborada para definir um modelo de análise do “[...] processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas.” (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 41). Frente ao exposto, conforme Bernstein (1996), o dispositivo pedagógico:

[...] tem regras internas que regulam a comunicação pedagógica que o mesmo torna possível. Essa comunicação opera de forma seletiva sobre o *potencial significativo* simplesmente o discurso potencial suscetível de receber forma pedagógica no momento. O dispositivo pedagógico regula fundamentalmente a comunicação que torna possível e, deste modo, atua de maneira seletiva sobre o potencial significativo. O dispositivo regula de forma contínua o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações (BERNSTEIN, 1996, p. 253, grifo do autor).

Para tanto, na constituição do dispositivo pedagógico, existem regras e contextos específicos, nos quais são alocados os campos²¹ específicos de produção e reprodução do conhecimento (BERNSTEIN, 1996). A exemplo, trago a área da Música, que é considerada uma área específica do conhecimento, contudo, para que ocorra a sua inserção no espaço da instituição educativa como uma disciplina do currículo, ela necessita ser “recontextualizada”, ou seja, essa área do conhecimento específico é modificada para o contexto no qual ela será inserida, sendo reorganizada a sua origem inicial, para ser relocada em um contexto diferente e específico, no caso, a educação na formação acadêmico-profissional de estudantes do curso de Pedagogia.

Sobretudo, o dispositivo pedagógico regula o que é conduzido de um contexto para o outro, modificando as suas regras de comunicação durante a *comunicação pedagógica* dependendo do contexto. Diante disso, para *compreender o lugar da Música na arena legal e os seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização*, problematizei o

²⁰ No livro *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*, Bernstein (1996) trabalha com conceitos de código, classe social, prática pedagógica, pedagogias visíveis e invisíveis, símbolo, controle simbólico, dispositivo pedagógico, discurso pedagógico e os processos de recontextualização.

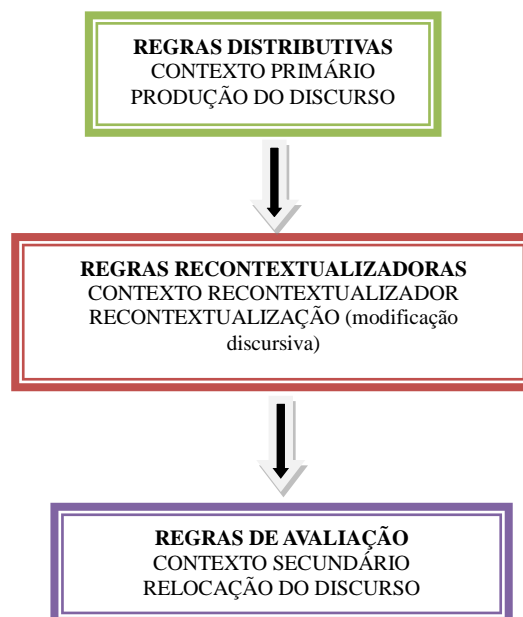
²¹ Bernstein (1996) compreende o conceito de campo inspirado na teorização realizada por Pierre Bourdieu, o qual define como noção de campo o processo de compreensão da “[...] produção cultural (literatura, ciências, etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre texto e o contexto” (BOURDIEU, 2004, p. 20).

processo de transposição que ocorre do contexto macro (Diretrizes e demais políticas educacionais) para o contexto micro, texto do Projeto Político Pedagógico de Curso e no contexto da prática do curso de Pedagogia.

Portanto, o conceito de recontextualização é relevante para a investigação e a análise dos dados que foram produzidos, sendo que, ele auxiliou na compreensão a partir das suas três regras a entender como os colaboradores relocalam os discursos e os textos das políticas educacionais e, demais, textos legais nas suas práticas pedagógicas cotidianas, os quais dependem dos conhecimentos, das experiências e das vivências que trazem ao longo de sua trajetória formativa.

As regras do dispositivo pedagógico são modificadas para ordenar e regular o que é transmitido de um contexto ao outro são chamadas de regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliativas. Elas são hierarquicamente ordenadas e uma é totalmente dependente da outra, sendo que, as regras distributivas regulam e regem as recontextualizadoras, que, por sua vez, regulam e regem as avaliativas (BERNSTEIN, 1996). Ademais, as regras internas são organizadas em três contextos, ordenados, por exemplo: as regras distributivas estão relacionadas ao contexto primário, que é o da produção do discurso; as regras recontextualizadoras estão localizadas no contexto recontextualizador e as regras avaliativas no contexto secundário, ou seja, no contexto da reprodução, relocação do discurso.

Quadro 1 – Regras do Dispositivo Pedagógico proposto por Bernstein (1996)



Fonte: Autora

As regras distributivas têm como característica a regulação da relação entre “poder, grupos sociais, formas de consciência, práticas e suas reproduções e produções” (BERNSTEIN, 1996, p. 254). A relação constitui-se através do controle acerca do que é produzido e, reproduzido, como conhecimento transmitido para os diferentes grupos sociais que se estabelecem, assim como a maneira da aquisição desse conhecimento.

Essas regras sinalizam para dois tipos de conhecimento: *pensável* e o *impensável*²² (BERNSTEIN, 1996). O conhecimento *impensável*²³ tem relação direta nos “[...] níveis superiores do sistema educacional, sobre aquela parte mais preocupada com a produção do que com a reprodução do discurso” (BERNSTEIN, 1996, p. 255). Esse conhecimento está ligado aos órgãos que produzem os discursos educacionais, ao campo da produção, ou seja, o Estado, órgãos multilaterais, órgão governamentais, como as instituições educacionais, entre outras. Já o pensável constituiu-se da recontextualização e é “[...] regulado pelo poder nos níveis inferiores dos sistemas educacionais, isto é, em seus níveis reprodutivos [...]” (BERNSTEIN, 1996, p. 255), ou seja, nas práticas pedagógicas que os sujeitos desenvolvem nas instituições de ensino.

Importante salientar que “as regras distributivas marcam e distribuem quem pode transmitir o quê, a quem, e sob quais condições e, ao fazê-lo, tenta estabelecer os limites exteriores e interiores do discurso legítimo” (BERNSTEIN, 1996, p. 258). Essa definição no contexto das políticas educacionais relaciona-se ao âmbito macro da elaboração, onde os sujeitos que formulam as políticas para educação têm o “poder” a partir de seus grupos de regularem, manterem e potencializarem o que desejam que seja produzido ou definido como conhecimento válido e apropriado para o contexto micro, no qual não por passividade, mas por necessidade de implantação os sujeitos tendem a relocar. Contudo, pensando no contexto da prática no ciclo de políticas, é possível notar que essa “passividade” não acontece, ou não deveria acontecer, pois, no micro-contexto, na arena da ação, as resistências e as redefinições ocorrem e, tornam-se evidentes em suas práticas.

Portanto, de acordo com Bernstein (1996), as regras distributivas:

[...] são um princípio classificatório básico, o qual regula a relação entre a distribuição de poder, a distribuição de conhecimento e a distribuição de forma de consciência. Sabe-se que, em geral, aqueles que *reproduzem* o conhecimento legítimo institucionalizam o “pensável”, enquanto aqueles que *produzem* o

²² Os termos conhecimento *pensável* e *impensável* foram retirados da tradução do livro A estruturação do discurso pedagógico de Bernstein (1996).

²³ Acredito que, seja atribuído o nome de “conhecimento *impensável*”, pois este fica localizado na produção discursiva em si, e não tem contato com o local de reprodução desse discurso, ou seja, “não pensa” no que poderá ocorrer com essa reprodução, as recontextualizações e, posteriormente, relocação discursiva.

conhecimento legítimo institucionalizam o “impensável” e que esses são dois grupos fortemente classificados no interior dos campos legítimos da produção e reprodução da educação (BERNSTEIN, 1996, p. 264, grifo do autor).

As regras distributivas são alocadas no contexto primário que institui a produção do discurso dentro da teoria do dispositivo pedagógico. Esse contexto tem como referência o desenvolvimento e o posicionamento de um texto na “*contextualização primária*” (BERNSTEIN, 1996, p. 268 grifos do autor). Essa contextualização tem relação com os processos de criação, modificação de novas ideias e pelo qual “[...] discursos especializados são desenvolvidos, modificados ou mudados” (Ibid, p. 268). Frente a isso, tem-se o contexto primário, o qual “cria o campo intelectual do sistema educacional” (ibid, p. 268-269), sendo que, esse contexto constitui-se através das “[...] posições, relações e práticas que surgem da produção e não da reprodução do discurso educacional e suas práticas” (BERNSTEIN, 1996, p.269). Neste sentido, esse contexto não teria explicitamente a preocupação com o que repercutirá na prática, ou melhor, na reprodução do discurso, pois ele tem apenas a preocupação com a sua produção, e não, com o que será relocado e reproduzido na prática pedagógica.

Na sequência, após as regras distributivas, tem-se as regras recontextualizadoras, as quais são ordenadas pelas regras distributivas. As regras recontextualizadoras constituem o discurso pedagógico, que “[...] consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados” (BERNSTEIN, 1996, p. 258). O discurso pedagógico é definido por Bernstein (1996) como aquele que embute e define dois discursos, os quais são denominados de *instrucional e regulativo*. O instrucional é aquele que transmite o discurso da competência e a sua mútua relação. O regulativo fica implicado no discurso da ordem social. O discurso instrucional está embutido no discurso regulador (BERNSTEIN, 1996).

Para Bernstein (1996):

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. [...] nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

A partir dessa relação estabelecida por Bernstein (1996), o discurso pedagógico tem forte relação tanto com as políticas educacionais como as DCNP (2006) quanto com as DOM (2016), pois ambas têm princípios e contexto próprios para a sua alocação e relocação. Contudo, na compreensão, influência e intersecção das políticas de ensino básico com o

Ensino Superior, as DOM (2016) sofreriam essa “deslocação e relocação” nos textos dos documentos oficiais dos cursos de Pedagogia, sendo que, são diretrizes estabelecidas para Educação Básica, porém trazem, em seu texto legal, implicações para o Ensino Superior como consta no Art. 1º § 3º inciso III.

Para tanto, esse deslocamento e relocação do discurso pedagógico de um contexto ao outro só é possível pelo princípio recontextualizador, o qual “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem [...]” (BERNSTEIN, 1996, p. 259) na relação social que se produz entre os contextos. Esse movimento do discurso de um contexto original para outro, é produzido pela influência ideológica, na qual está implicada “visões de mundo, interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização” (MAINARDES e STREMEL, 2010, p.43).

As regras recontextualizadoras preconizam a relocação do discurso, sendo assim, mobilizam os deslocamentos e os movimentos que são gerados no contexto primário da produção do discurso para o secundário, que propõe a reprodução discursiva (regras avaliativas) através do contexto recontextualizador. Para tanto, a sua função “[...] é a de regular a circulação de textos entre os contextos primário e secundário.” (BERNSTEIN, 1996, p. 269). Diante do exposto, esse contexto é estruturado por “*campos recontextualizadores*” (BERNSTEIN, 1996, p. 269 grifos do autor), quais sejam eles: campo recontextualizador oficial (CRO) e campo recontextualizador pedagógico (CRP).

Quanto ao campo recontextualizador oficial (CRO), ele tem a sua organização no macro contexto, o qual é ordenado e criado pelo Estado e pelas suas organizações, agências, departamentos e, demais grupos, que influenciam a produção do discurso pedagógico oficial em educação, sendo esse discurso constituído pelas “regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança no discurso, suas relações sociais de transmissão e aquisição (práticas) e organização de seus contextos (organização)” (BERNSTEIN, 1996, p. 272).

O campo recontextualizador pedagógico (CRP) é constituído por especialistas, em universidades, escolas e demais instituições de ensino, e por outros órgãos capazes de influenciar o Estado, como jornais, pesquisas, artigos, periódicos, revistas, entre outros. Esse campo tem “função decisiva de criar autonomia fundamental da educação” (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 43). Na pesquisa, ele representa a configuração das DCNP (2006) nas orientações e nas organizações estabelecidas no Projeto Político Pedagógico do Curso de

Pedagogia – PPPC (2007) e ainda, posteriormente, nas práticas pedagógicas que compõem o Curso em seu movimento formativo.

Esses campos recontextualizadores CRO e CRP têm atividades centrais na constituição e legitimação do discurso pedagógico, de um contexto ao outro, eles precisam mobilizar “criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 270).

Desse modo, um discurso ou texto²⁴ quando se torna ativo no processo educacional, ele sempre sofrerá uma reposição, relocação do seu formato original (BERNSTEIN, 1996) e, isso ocorre, de fato, nas práticas pedagógicas nas instituições educacionais, pois ali estão os outros sujeitos que fazem parte desse movimento discurso. Sendo assim, ele sofrerá essa transformação dentro do campo recontextualizador, ou seja, depois de já transformado e recolado na prática, de maneira que ele estará ativo no contexto secundário, onde esse discurso ou texto é relocado, na terceira regra interna, a avaliativa que está diretamente integrada à prática pedagógica. Portanto, “o campo recontextualizador gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica” (BERNSTEIN, 1996, p. 92).

Quanto aos campos recontextualizadores, a sua principal atividade é de:

[...] constituir o “quê” e o “como” do discurso pedagógico. O “quê” refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o “como” se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente, ao *enquadramento*. O “quê” implica uma recontextualização a partir dos campos intelectuais (física, história), dos campos expressivos (as Artes), dos campos manuais (artesanato), enquanto o “como” se refere à recontextualização de teorias das ciências sociais [...] (BERNSTEIN, 1996, p. 277, grifo do autor).

A terceira regra interna do dispositivo pedagógico constitui-se, nas regras avaliativas, as quais regulam a modificação do discurso pedagógico em prática pedagógica, ou seja, nesta pesquisa de tese, fica expresso quando os colaboradores da pesquisa²⁵ a partir das orientações documentais e oficiais dos dois campos recontextualizadores CRO e CRP modificam “o discurso oficial” em suas práticas pedagógicas, ou seja, eles deslocam o discurso oficial para relocarem em suas práticas a partir das suas concepções, experiências, vivências e conhecimentos. Essas regras regulam o discurso pedagógico dentro da prática pedagógica e

²⁴ Para Bernstein (1996), um texto representa “o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (BERNSTEIN, 1996, p. 243).

²⁵ Professores de Música, Professores de ES e Estudantes de ES.

têm o poder de definir os tempos, os espaços e textos (discursos) que serão efetivados na ação.

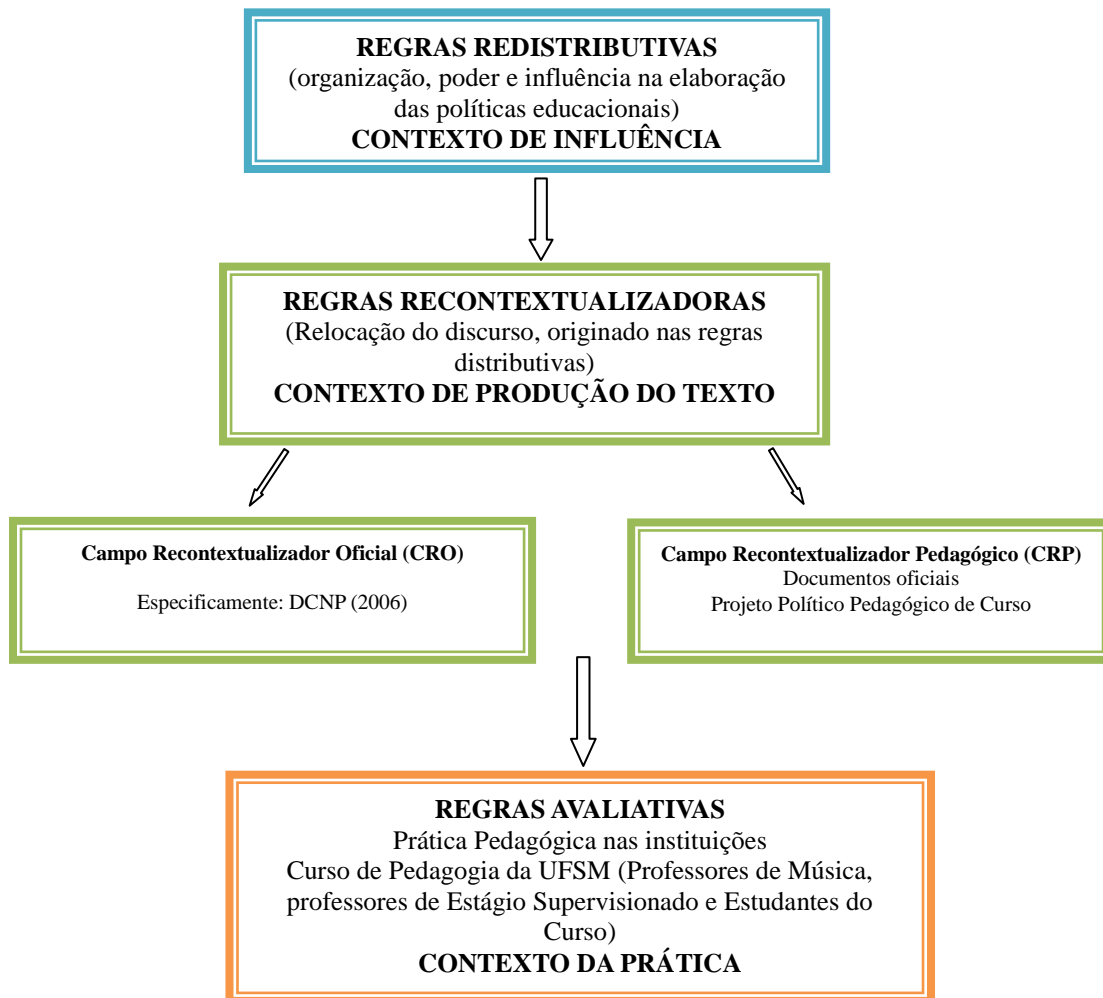
Compreendo que essas relações são estabelecidas por sujeitos que produzem e reproduzem essas modificações nos diferentes contextos, sendo assim, há dependência das relações de poder e controle que são postas em jogo a todo o momento. Assim, os sujeitos que regulam esses processos ficam condicionados ao seu próprio entendimento e compreensão das questões emergentes desses processos de produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico.

As regras avaliativas possuem contextos para a reprodução do discurso pedagógico, esse contexto é denominado de contexto secundário, o qual tem relação com os princípios de classificação (poder) e enquadramento (controle) (BERNSTEIN, 1996), pois se relacionam à prática pedagógica institucional, regulando, dessa maneira, “[...] as relações entre os níveis e dentro deles, bem como a circulação e localização dos códigos e suas modalidades” (BERNSTEIN, 1996, p. 269)

Portanto, as regras internas do dispositivo pedagógico têm um ordenamento sequencial e são hierárquicas, justamente pela ocorrência da estruturação interna da qual os discursos pedagógicos vão sendo produzidos, recontextualizados e, logo após, avaliados. Essas regras, após a recontextualização do discurso pedagógico, passam a alocar-se num contexto que não é o primário da produção, mas o secundário da reprodução do discurso pedagógico, entendo que, este fato ocorra com praticamente todas as áreas do conhecimento e políticas educacionais que são formuladas.

Partindo desse entendimento, organizei um quadro representando as três regras do dispositivo pedagógico com os elementos da pesquisa de tese.

Quadro 2 - Dispositivo Pedagógico de Bernstein (1996) e a pesquisa de Tese.



Fonte: Autora

Destaco que, o conceito teórico do dispositivo pedagógico permite uma análise das políticas educacionais desde os seus processos de formulação, no contexto de influência, até a sua efetivação na prática pedagógica (MAINARDES e STREMELE, 2010). Em sua obra, Bernstein (1996) buscou “[...] estabelecer uma ligação entre os micro-processos (linguagem, transmissão e pedagogia) e as questões macro-contextuais, como códigos culturais e o conteúdo, [...]” (MAINARDES e STREMELE, 2010, p. 45), os quais produzem os textos da política.

Por fim, na pesquisa, os conceitos trabalhados foram relevantes para a compreensão do lugar/lugares da Música nas DCNP (2006) e PPPC (2007) e no curso de Pedagogia Diurna da UFSM, pois mobilizaram uma orientação analítica desde o contexto de influência (regras distributivas) na ordenação e na compreensão das DCNP (2006) e demais políticas educacionais, passando pelo contexto de produção do texto, tendo como base as regras

recontextualizadoras, indo para o contexto prático no Curso com as regras avaliativas as quais representam a prática pedagógica, que traz a relocação do discurso pedagógico o qual é estabelecido no contexto primário da produção do discurso, que geram os processos de recontextualização no CRO e CRP, finalizando na reprodução e relocação do discurso.

Na parte II, discutirei acerca das políticas educacionais que organizaram e orientaram a constituição histórica do curso de Pedagogia no Brasil, em seguida apresento algumas políticas educacionais que orientaram o ensino de Arte e Música na escola básica. E por fim, busco dialogar acerca da formação musical e pedagógico-musical em cursos de Pedagogia, tendo como enfoque os limites e a possibilidade dessa formação para os estudantes do referido Curso.

PARTE II
CURSO DE PEDAGOGIA E MÚSICA

2.1 CURSO DE PEDAGOGIA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTEXTUALIZAÇÕES HISTÓRICAS

Escrever sobre as perspectivas que o curso de Pedagogia apresenta para o desenvolvimento do campo educacional brasileiro requer retomar o seu processo de construção e desenvolvimento, no qual é possível encontrar não apenas os subsídios para melhor compreender sua constituição atual, mas também suas potencialidades (SCHEIBE e DURLI, 2011, p. 80).

O curso de Pedagogia teve/tem²⁶ uma longa história de disputa por identidade e orientação formativa que, ao longo dos anos, rendeu debates tanto nos eventos, nas Instituições de Ensino Superior, junto a professores e pesquisadores da área, quanto nas associações como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE e Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, os quais têm influenciado a constituição de políticas para formação de professores da Educação Básica e do curso de Pedagogia.

Para tanto, destaco que pesquisadores como Bissolli da Silva (1999), Bellochio (2000), Aguiar et. al (2006), Saviani (2007), Scheibe (2007a e 2007b), Brzezinski (2007), Durli (2007), Cruz (2008), Dias (2009), Scheibe e Durli (2011), entre outros, têm trazido as discussões a respeito das políticas educacionais originadas para a formação de professores, tendo como ponto de referência o Decreto-Lei, Leis Orgânicas, Pareceres e Resoluções elaborados desde a década de 30 até a atualidade, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior curso de Licenciatura Plena – DCNF (2002)²⁷, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, e ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (2006).

Em seus estudos, os pesquisadores anteriormente citados, dialogam acerca da complexidade que a área possui, sobretudo no Brasil, e trazem pontos relevantes das políticas educacionais para formação de professores de modo geral e, em particular, a constituição do

²⁶ Justifico a utilização do “tem”, pois alguns pesquisadores como Pimenta (2006, 2011, 2015), Libâneo (2006, 2007), Marin (2015), Franco e Fusari, têm demonstrado ao longo desses anos, após a aprovação das DCNP (2006), que essa Diretriz aponta para questões amplas e genéricas da formação do pedagogo, tendo assim que ser revisitados os propósitos formativos e a organização desse Curso.

²⁷ No ano de 2015, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, a qual substituiu as Diretrizes de (2001, 2002).

curso de Pedagogia. Segundo Scheibe e Aguiar (1999), o curso de Pedagogia é iniciado no Brasil:

[...] como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Surgiu junto com as licenciaturas instituídas ao serem organizadas a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil pelo Decreto-lei nº 1190 de 1939. Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de Didática, conferia-se o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 223).

No seu modo constitutivo, em 1939, o curso de Pedagogia trouxe para o cenário brasileiro a formação em nível superior em curso de graduação, em bacharelado e licenciatura, no qual “[...] como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação [...]” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p. 223), de modo amplo, ficando indefinido o seu local de atuação, pois, de acordo com Cruz (2008), “o artigo 51, alínea “c” do Decreto-Lei [1190] que o instituiu sinaliza[va] que, só a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel em pedagogia para os cargos de técnico de educação” (CRUZ, 2008, p. 48). Formando-se em licenciatura, esses profissionais poderiam atuar como professores do curso Normal de Ensino Médio, contudo, não havia definição de disciplinas que o licenciado em Pedagogia poderia ministrar no curso Normal.

Frente ao exposto, apresento um quadro com a proposição curricular que organizava o curso de Pedagogia com duração de três anos, instituído pelo Decreto-Lei nº 1190/39, art. 19.

Quadro 3 – Proposição Curricular do curso de Pedagogia – Decreto-Lei nº 1190/39 (BRASIL, 1939).

	PRIMEIRA SÉRIE	SEGUNDA SÉRIE	TERCEIRA SÉRIE
MATÉRIAS	Complementos de matemática	Estatística educacional	História da educação
	História da filosofia	História da educação	Psicologia educacional
	Sociologia	Fundamentos sociológicos da educação	Administração escolar
	Fundamentos biológicos da educação	Psicologia educacional	Educação comparada
	Psicologia educacional	Administração escolar	Filosofia da educação

Fonte: Autora

Essa proposição curricular para a formação do bacharel em Pedagogia, tinha como centralidade o ensino dos Fundamentos da Educação, pois esses potencializariam conhecimentos acerca da profissão compreendida como técnico da educação, bem como na organização institucional de modo mais amplo. Para a obtenção do título de licenciado, ficou instituído com o Decreto-Lei nº 1190/39 que os bacharéis após três anos precisariam cursar mais um ano de disciplinas relacionadas à “seção especial”, curso de Didática, a proposição curricular da referida formação “Didática” fica expressa no quadro a seguir:

Quadro 4 – Proposição Curricular do curso de Pedagogia Curso de Didática – Decreto-Lei nº 1190/39 (BRASIL, 1939).

FORMAÇÃO DO LICENCIADO – CURSO DE DIDÁTICA	
MATÉRIAS	Didática geral Didática especial Psicologia educacional Administração escolar Fundamentos biológicos da educação Fundamentos sociológicos da educação

Fonte: Autora

Todos os cursos de graduação criados pelo Decreto-Lei nº 1190/39 tinham a formação inicial em três anos para o bacharelado, e esses estudantes deveriam cursar um ano do curso de Didática para ter a habilitação de licenciado. Portanto, como observa Durli (2007), o “[...] modelo de organização curricular então adotado, [destacava que] todo licenciado em Pedagogia era também, e *a priori*, bacharel em Pedagogia. Formava-se, assim, o professor no bacharel” (DURLI, 2007, p. 23 grifos da autora).

Diante da realidade expressa, é notável que os cursos criados, em 1939, precisariam de orientações mais específicas acerca do seu processo formativo inicial e de seu *locus* de atuação e inserção no mundo do trabalho. Dessa maneira, no ano de 1946, foram criados Decretos-Lei para a formação inicial em graduação, destacando-se o Decreto-Lei nº 8558 de 4 de janeiro de 1946, que determinou a criação de cargos isolados para o Ministério da Educação e Saúde, no art. 1º, assinalando que o cargo de orientador educacional, para o egresso do curso de Pedagogia, constituía o perfil de atuação como Técnico Educacional (BRASIL, 1946).

Além do Decreto-lei referenciado anteriormente, foi elaborado o Decreto-Lei nº 9092/46 de 26 de março de 1946, o qual definiu que a formação, tanto em bacharelado quanto

em licenciatura, deveria ser de quatro anos. Através desse Decreto-Lei, ficou instituído em seu art. 3º, que “nos três primeiros anos os alunos seguirão um currículo fixo de cadeiras [...]” (BRASIL, 1946), ainda no art. 4º, § 1º da Lei, observava que “para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação” (BRASIL, 1946). Essa formação buscava a extinção do esquema “3+1” “[...] pela obrigatoriedade de 4 anos de formação em Faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura” (DURLI, 2007, p. 23).

Para tanto, ainda no ano de 1946, foram criadas Leis Orgânicas para o Ensino Primário, a partir da Lei nº 8529 e Lei nº 8530, a qual instituiu as Leis Orgânicas para o Ensino Normal, ambas datadas de 2 de janeiro de 1946. A organização conjunta e simultânea dessas Leis Orgânicas visava à “[...] integralização entre esses dois sistemas de ensino [nível superior e escolas] [...]” (BELLOCHIO, 2000, p. 57), ocorrendo também a criação nesse período dos “[...] Institutos de Educação. Nestes Institutos, estariam congregados os cursos de formação docente, “jardim de infância” e o curso primário” (BELLOCHIO, op.cit., p. 57). Com a articulação da formação docente, conjuntamente com jardins de infância e o curso primário, nos Institutos de Educação, havia necessidade de verticalização “[...] entre as aprendizagens para a docência e a ação escolar no mesmo espaço de ensino, ou seja, no Instituto” (BELLOCHIO, op.cit., p. 57).

Mais adiante, na década de 1960, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4024/61, houve uma pequena modificação na estruturação e na organização do curso de Pedagogia, contudo, o esquema “3+1” permaneceu como modelo formativo. Mesmo buscando ser extinto com o Decreto-Lei nº 9092/46, esse não teve representatividade legal para conseguir romper com o que já vinha sendo posto na formação acadêmica da época. Com a LDB 4024/61, foram fixados currículos mínimos para a formação universitária, com o Parecer CFE nº 251/62, o qual teve como relator Valnir Chagas.

Em relação ao curso de Pedagogia bacharelado, as disciplinas que compunham o currículo mínimo eram: Sociologia Geral e da Educação, Psicologia da Educação (Evolutiva, Aprendizagem Diferencial), Filosofia da Educação, História da Educação e Administração Escolar (BRASIL, 1962a). No período, ficou instituído que duas disciplinas seriam escolhidas pelas instituições formadoras para a complementação do currículo. Já para a formação em licenciatura, o Parecer CFE nº 292/62 fixou as matérias pedagógicas, prevendo o estudo das disciplinas como Psicologia da Educação e Aprendizagem, Elementos da Administração, Didática e Prática de Ensino (em forma de Estágio Supervisionado) (BRASIL, 1962b).

Tendo como referência às orientações dos Pareceres CFE nº 251/62 e CFE nº 292/62, Durlí (2007) sinaliza que:

A mudança mais significativa implementada pela nova organização compreendia os princípios de hierarquia e da concomitância das matérias, e a duração das mesmas em semestres letivos. O princípio da concomitância, porém, que deveria garantir o oferecimento integrado da parte pedagógica com a parte de conteúdo, não chegou a se concretizar, permanecendo o oferecimento dos cursos fortemente vinculados a uma organização curricular consoante ao esquema 3 + 1: o bacharelado preparando o técnico em educação, e a licenciatura formando o professor para o magistério no ensino secundário e normal (DURLI, 2007, p. 26).

Desse modo, a autora destaca que, em 1962, buscou-se resolver os entraves gerados desde 1939 em relação ao processo formativo para o curso de Pedagogia. Porém, o que ficou evidenciado foi que a nova estrutura pouco se diferenciava da que fora estabelecida com o Decreto-Lei nº 1190/39, pois conforme Cruz (2008):

[...] o Curso de Pedagogia continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação ou administrador de educação ou profissional não-docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal (CRUZ, 2008, p. 51).

Mediante o exposto, ocorreram discussões que buscavam redefinir o perfil formativo e profissional do pedagogo, porém, esse quadro perdurou até meados de 1969 (SCHEIBE e AGUIAR, 1999). No final dos anos 60 e início dos 70, com o governo militar, houve a necessidade de inúmeras modificações no cenário da educação nacional, tendo em vista, as perspectivas que esse governo tinha em relação à formação de sujeitos. As principais modificações ocorreram com a elaboração de políticas educacionais em 1968, com a Lei nº 5540/68 da Reforma Universitária, que tratou de “fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média [...]” (BRASIL, 1968). E em 1971, com a Lei nº 5692/71, que instituiu o ensino de 1º e 2º graus, fixando “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971).

Com a aprovação da Lei nº 5540/68 da Reforma Universitária e do Parecer CFE nº 252/69, de autoria de Valnir Chagas, foi instituída a formação dos “especialistas em educação” nos cursos de Pedagogia, tendo como habilitações a inspeção, supervisão, orientação, administração e o planejamento escolar. Diante dos encaminhamentos dessa formação, ficava visível o caráter tecnicista da educação, havendo a divisão por especialidades e técnicas que deveriam ser desenvolvidas pelo profissional formado em Pedagogia, isso ocorreu a partir do contexto social no qual o Brasil estava vivendo, que tinha,

como modelo de Estado, o governo militar e um modelo de educação baseado em uma proposta de educação tecnicista.

Nesse período, o curso de Pedagogia tinha em sua organização curricular “uma parte comum”, que abrangia os “Fundamentos da Educação” (Filosofia, Sociologia e Psicologia da educação) e a disciplina de Didática. Na “parte diversificada”, eram ofertadas disciplinas e conteúdos dependendo da especialidade/habilitação escolhida pelo acadêmico, sendo aprofundados conhecimentos que potencializassem o desenvolvimento técnico desse estudante (AGUIAR e SCEIBE, 1999).

No referido contexto, segundo Brezezinski (2007), os egressos dos cursos de Pedagogia eram os:

[...] pedagogos “especialistas” que coordenavam frações do “organismo escolar” sem a devida articulação entre o pensar e o fazer. Ademais, no que concerne a qualquer reunião de dois ou mais “especialistas” para orientar pedagogicamente a escola básica e a Faculdade de Educação (tradicional *locus* de formação do pedagogo) pairava a suspeita de subversão ao regime militar, com ameaças e efetiva cassação dos direitos de ser professor, pedagogo, enfim, cidadão brasileiro (BRZEZINSKI, 2007, p. 238).

Na década de 80, mais especificamente em 1982, com movimentos civis organizados na luta em prol da abertura política para o fim do governo militar, o debate acerca da Pedagogia voltou à cena educacional. Educadores engajados na causa e, ainda, preocupados com o futuro do Curso e da sua especificidade formativa, trabalhavam com a ideia da constituição de identidade da Pedagogia ter a docência como base de sua formação (SHEIBE e AGUIAR, 1999). A mobilização dos educadores tensionava definições mais claras quanto à constituição e da identidade do curso de Pedagogia.

Scheibe (2007b) explica que:

[...] formalizou-se na Primeira Conferência Brasileira de Educação – I CBE/1980, sob o nome de Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, o qual converteu-se, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE, que por sua vez, em 1990, se transformou na atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (SHEIBE, 2007b, p. 281).

A partir de 1980, muitas instituições realizaram as reformas curriculares, visando à formação do estudante em cursos de Pedagogia tendo como perfil formativo a docência na Pré-escola, Séries Iniciais do Ensino de 1º grau e Matérias Pedagógicas do 2º grau²⁸ e, em

²⁸ Essas nomenclaturas foram instituídas, na época, pela Lei da reforma de 1º e 2º graus, Lei nº 5692/71. Desse modo, acredito ser pertinente utilizá-las no texto, tendo em vista o momento histórico pelo qual estou discorrendo a escrita.

algumas instituições, além das habilitações citadas, formavam o pedagogo para o exercício na administração, supervisão e orientação escolar (BELLOCHIO, 2000 e DURLI, 2007). O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, *locus* de investigação desta tese, teve a sua reforma curricular implantada no ano de 1984. As proposições derivadas dessa reforma perduraram até o ano de 2004 quando, em virtude da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica (2001²⁹, 2002³⁰), houve a criação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSM, bem como a reorganização curricular orientada pelas Diretrizes.

A última reformulação curricular ocorreu em 2007, em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006)³¹. Saliento que, provavelmente, se tenha outra reformulação curricular ou adequação no curso de Pedagogia da UFSM em função da Resolução CNE/CP nº 2/2015³² que orienta Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada aprovada no dia 1º de julho em 2015.

Chegada à década de 1990, foram iniciadas reformas educacionais³³ em âmbito nacional. Segundo Peroni (2003), passou-se “[...] a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade [na] busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de

²⁹ Parecer CNE/CP nº 9/2001 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

³⁰ Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

³¹ No meio do ano de 2003, ocorreu ampla discussão acerca da reformulação curricular que aconteceria no curso de Pedagogia da UFSM, tendo em vista a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica (2002). Naquele período, eu era acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM, estava no 3º semestre do curso. Lembro-me das discussões que foram balizadas pela então coordenadora, a Professora Rosane Carneiro Sarturi. Os debates eram sobre a modificação da matriz curricular do Curso, em assembleias direcionadas a todos os que faziam parte do curso de Pedagogia, ocorrendo no Audimax, do Centro de Educação da UFSM. Na segunda reunião, por exemplo, lembro que foi-nos perguntado se gostaríamos de retornar a semestres anteriores para poder acompanhar a nova matriz curricular que estava sendo elaborada a partir das orientações das Diretrizes. Eu optei por ficar no semestre que cursava, tendo em vista o currículo de 1984, sendo assim, minha formação em Pedagogia ficou com Habilitação em Pré-escolar e Matérias Pedagógicas do 2º grau, com apostilamento para as Séries Iniciais do Ensino de 1º grau.

³² Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

³³ De acordo com Sudbrack (2002), as reformas iniciadas na década de 1990 tinham como objetivo a modificação na direção das políticas educativas, com um caráter de “projeto transformação global” (SUDBRACK, 2002, p. 21). Assim, entre as “[...] causas imediatas, situa-se a redefinição do papel do Estado, reforçada na década de 90, com o Consenso de Washington. Nos países de capitalismo tardio, como o Brasil, as alterações na configuração e intervenção estatal projetam tendências na formulação de políticas públicas de educação, alargadas pelo aumento da crise fiscal e por sobrecarga de demandas que ficaram reprimidas no período do governo autoritário” (SUDBRACK, 2002, p. 21-22).

qualidade, descentralização de responsabilidades [do Estado] e terceirização de serviços” (PERONI, 2003, p. 75). Dentro desse cenário, situou-se a elaboração de políticas educacionais, as quais continham em sua orientação os pressupostos neoliberais citados anteriormente, como salientam Sheibe e Aguiar (1999), Peroni (2003), Sudbrack (2002), Durli (2007), Saviani (2007), Cruz (2008), Dias (2009), Stremel (2014), Aquino (2016), entre outros.

Essas mudanças ocorreram gerando forte impacto no movimento da homologação da LDB 9394/96³⁴, a qual vem para cumprir e fechar a agenda das políticas sociais de cunho educacional com a perspectiva neoliberal (SCHEIBE, 2007b). Assim, “à concepção de formação expressa nas reformas instituídas [...] na década de 1990, contrapôs-se o pensamento social crítico dos movimentos organizados pelos educadores em busca de uma formulação de políticas públicas de caráter democrático” (SCHEIBE, 2007a, p. 47).

Para tanto, Cruz (2008) entende que:

A LDB, nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, apresenta uma série de pontos conflitantes acerca da formação dos profissionais da educação. Vários atos normativos, que a sucederam, contribuíram para acirrar esses conflitos, dentre eles o Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, **que estabeleceu a exclusividade dos Cursos Normais Superiores para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal medida representou mais um golpe para o Curso de Pedagogia**, visto que boa parte deles se incumbia dessa formação. Em função do movimento das universidades e das entidades (ANPEd, ANFOPE, CEDES, FORUMDIR e ANPAE), esse decreto foi alterado e o termo *exclusivamente* foi substituído por *preferencialmente*. Ainda assim, o problema estava posto. O novo espaço institucional representado pelo Instituto Superior de Educação se configurou como uma fácil alternativa ao Curso de Pedagogia (CRUZ, 2008, p. 64, grifo meu e da autora).

Diante desse cenário, o curso de Pedagogia não foi encaminhado à época como *locus* da formação de professores em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse processo de constituição legal contrariava, conforme Sheibe (2007b), “[...] o que vinha ocorrendo desde 1980 no interior do amplo movimento pela reformulação dos Cursos de Pedagogia e licenciatura, no qual se estabeleceu o princípio da docência [...]” (SHEIBE, op.cit., p. 46) como orientação formativa. Além disso, o artigo 64³⁵ da LDB 9394/96 traz “[...]”

³⁴ Em âmbito macro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 é a política educacional que orienta e institui à Educação Nacional em níveis, etapas e modalidades educacionais. Contudo, a elaboração e o processo de aprovação da LDB 9394/96 foi tumultuoso e com impasses, trazendo, em seu texto legal, muitas orientações das políticas neoliberais que estavam sendo gestadas neste período (ver SAVIANI, 1998).

³⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, artigo 64, “[...] administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

para o curso de Pedagogia a condição de um bacharelado profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino” (SCHEIBE e DURLI, 2011, p. 99).

Sobretudo, de acordo com Scheibe (2007b):

A LDB/96, ao indicar a formação de nível superior para todos os professores da educação básica, criou os Institutos Superiores de Educação como local preferencial para esta formação, e os Cursos Normais Superiores como formadores exclusivos dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Com isto estabeleceu um modelo de formação dos profissionais para a área da educação com forte apelo a uma qualificação técnica, desvinculado da produção da pesquisa e consequentemente da produção do conhecimento. Cabe lembrar que os institutos superiores de educação foram definidos num contexto de alterações no ensino superior brasileiro, como a que decorreu do Decreto n. 2.306/1997, que regulamentou a existência de uma tipologia inédita para o sistema quanto à sua organização acadêmica (SHEIBE, 2007b, p. 280).

Frente à realidade, com relação às reformulações instituídas com a LDB em 1996, os grupos que operavam junto à formação de professores e ao curso de Pedagogia, como ANFOPE, ANPED, FORUNDIR, CEDES, entre outros, começaram a posicionar-se frente ao que estava sendo encaminhado, compreendendo que isso não caracterizaria a identidade profissional do licenciado em Pedagogia. Portanto, “o rompimento com o que já vinha sendo construído a partir da LDB 9394/96 provocou uma ampla resistência” (SCHEIBE, 2007b, p. 282), a qual gerou “a proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia articulada pela Comissão de Especialistas³⁶/SEsu/MEC, em 1999 [...]” (SCHEIBE, op.cit., p. 282). Acredito que os processos de tensões e resistências ocorreram pela negação ao que vinha sendo instituído, pois os profissionais e as entidades da área da Educação já vinham num movimento de reestruturação do curso de Pedagogia em âmbito nacional, desde a década de 1980. Contudo, pelo histórico de constituição e aprovação da LDB de 1996, isso não foi considerado.

Em síntese, compartilho com Bissoli da Silva (1999) a compreensão que o curso de Pedagogia foi se constituindo e está demarcado por três períodos. Primeiro, trata-se do “período das regulamentações”, o qual tem a sua história na constituição do curso de Pedagogia no Brasil de 1939 a 1972. O segundo período refere-se ao “período das indicações” que ocorre de 1973 a 1977 e o último configura o “período das propostas”, o qual vai de 1977 a 1999. Diante desses períodos, percebo que os movimentos não pararam e, na atualidade, pode-se pensar em um quarto “período da identidade formativa” que abarca os anos de 1999 a

³⁶ Para maior conhecimento acerca da Comissão de Especialistas e contexto de influência na constituição DCNP (2006), existe a tese de doutorado intitulada “O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa” do ano de 2007, de autoria de Zenilde Durli, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

2006, com aprovação e homologação das DCNP (2006), no qual se percebe a necessidade de definição de bases formativas e espaços de atuação desse profissional.

Por fim, ainda foram e são muitos os desafios enfrentados para formação do estudante dos cursos de Pedagogia no Brasil. Na atualidade, após a aprovação das DCNP (2006), tem-se os desafios da amplitude gerada por essas Diretrizes, sendo que, se forma o professor, no pesquisador e no gestor. Para tanto, ainda não foram resolvidos todos os conflitos e os entraves postos para a formação em cursos de Pedagogia e penso que não serão resolvidos, pois a formação acadêmico-profissional dos cursos de graduação é complexa e gera tensões, resistências, conflitos e lutas.

No movimento de organização da Pedagogia como Curso, em especial a partir das DCNP (2006), a formação de professores, a preocupação central da tese, constitui-se através do lugar da Música nas DCNP (2006) e no PPC (2007) e os lugares a partir da inserção, constituição e movimentos formativos da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM. Neste sentido, a próxima seção destina-se a discutir as políticas educacionais (Leis, Pareceres e Resoluções) que compõem o conjunto de normas e ações que instituem o ensino de Música no contexto educacional. Na sequência, dialogo com os estudos e pesquisas que tematizam sobre a formação musical, os seus limites e as possibilidades no curso de Pedagogia.

2.2 MÚSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais para o Ensino de Arte e de Música, especificamente decorrentes da reforma do ensino de 1971, a qual trouxe para o contexto escolar a disciplina de Educação Artística [...], e a LDB 9.394/96 que, por sua vez, traz o Ensino de Arte [...], possuem contextos políticos e econômicos de base diferenciados, haja vista o tempo histórico e conjuntura em que foram gerados. Todavia, no que se refere às práticas educativas em Música, ambas as leis são amplas e, na maioria das vezes, não potencializaram satisfatoriamente o desenvolvimento desta linguagem na escola (AHMAD, 2011, p. 49).

Por longos anos, tentou-se trazer as linguagens artísticas para o debate educacional, porém as legislações anteriormente citadas, apresentaram uma amplitude que não garantiu o trabalho com cada uma das linguagens artísticas na escola básica e, neste caso, em especial, com a Música. A maioria das legislações que orientou/orienta o ensino de Arte/Música não teve como centralidade o Ensino Superior, mas a Educação Básica³⁷. Neste sentido, apresento

³⁷ Embora o meu foco de pesquisa não seja a Educação Básica, mas um curso de graduação que compõe o Ensino Superior, acredito ser pertinente trazer essas leis para o debate nesta tese, para que se possa compreender que, a partir das modificações originadas também por elas, questões foram sendo pensadas para o curso de Pedagogia e, de modo específico, a Pedagogia da UFSM.

uma contextualização de algumas políticas educacionais (Leis, Pareceres e Resoluções) que estiveram inseridas no contexto escolar, as quais, de algum modo, trouxeram a Música para a prática pedagógica escolar.

As políticas educacionais do final da década de 60 e, início da década de 1970 com a Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) e a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1ª e 2º graus (Lei nº 5692/71), além de modificarem orientações para o curso de Pedagogia como visto anteriormente, alteraram a formação de professores para o ensino das linguagens artísticas, de modo geral. As reformas realizadas instituíram a criação do curso de Licenciatura de curta duração³⁸ que habilitava professores para exercerem a docência da 1º a 8º série do 1º grau e Licenciatura Plena³⁹ em Educação Artística⁴⁰, que habilitou a docência do 1º ao 3º ano do 2º grau. Esses Cursos passaram a formar profissionais para atuar com Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música e Desenho.

Neste sentido, embora se tivessem desafios postos ao ensino polivalente da Educação Artística, a Lei nº 5692/71 possibilitou a oportunidade “[...] de ampliar o alcance do Ensino de Arte [Educação Artística], historicamente restrito a grupos privilegiados e as poucas escolas especializadas, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar” (PENNA, 2010, p. 31). Contudo, Penna (2008) destaca que:

[...] a música não conseguiu se inserir de modo significativo neste espaço [curso de Educação Artística] e a prática escolar da Educação Artística [...] acaba[ou] sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. É essa a área em que maior parte dos cursos e conseqüentemente dos professores habilitados se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais (PENNA, 2008, p. 125).

Nesse contexto, pesquisas e estudos demonstraram o “esvaziamento” e o “desaparecimento” da Música na Educação Artística (PENNA, 2008). Para que se modificasse esse quadro, houve a necessidade de recuperar as especificidades das linguagens artísticas, processo ocorrido em discussões da área que passaram a orientar a legislação, as quais

³⁸ No art. 30 *alínea b* da Lei nº 5692/71, fica instituído que para atuar “no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração” (BRASIL, 1971).

³⁹ A Licenciatura Plena no art. 30 *alínea c* da Lei nº 5692/71 orientam que para “o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena” (BRASIL, 1971).

⁴⁰ De acordo com Penna (2008), no ano de 1973, foram elaborados o Parecer CFE nº 1284/1973 e a Resolução CFE nº 23/1973, os quais instituem o curso de Licenciatura em Educação Artística, “[...] a) Licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional deste nível de ensino, também chamada de licenciatura curta, em função da duração que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística” (PENNA, 2008, p. 122). Tinha-se, também, a Licenciatura Plena “[...] que combina essa habilitação geral a habilitações específicas [...] Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho [...]” (PENNA, 2008, p. 122).

instituíram as normativas para organização tanto da formação acadêmico-profissional quanto das práticas que seriam realizadas nas escolas de Educação Básica.

No movimento histórico, ocorreram articulações políticas e ideológicas para elaboração de uma nova LDB, sendo promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96. Segundo Aquino (2016), essa aprovação “[...] ocorreu em meio a jogos políticos nos quais diferentes forças, com diversas visões sobre os fundamentos da educação nacional, entraram em conflito, gerando um documento contraditório em termos de percurso histórico e conteúdo intrínseco” (AQUINO, 2016, p. 29). Essa Lei orienta no art. 26, §2º que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica⁴¹” (BRASIL, 2017).

A partir dos estudos de Bellochio (2000), cabe salienta que “quanto ao ensino de Arte na escola, não se pode deixar de mencionar a luta histórica de caráter político-educacional, que marcou sua inserção como componente curricular obrigatório na LDB 1996” (BELLOCHIO, 2000, p. 98). Conforme a pesquisadora, essa luta teve a participação de vários educadores da área de Artes, das entidades e das associações que representavam esse campo do saber, e uma das principais protagonistas desse movimento foi a professora Dra. Ana Mae Barbosa (BELLOCHIO, 2000).

Depois de instituída a LDB de 1996, trazendo o Ensino de Arte como componente curricular obrigatório, foram elaborados, em âmbito macro, no ano de 1997, documentos de orientação curricular pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil (Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, vol. 3 – RCNEI – 1999)⁴², Ensino Fundamental (Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental – PCN 1997,1998)⁴³ e Ensino Médio (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM 2006). Nesse contexto, também foram elaborados referenciais e parâmetros para o ensino nessas etapas da Educação Básica. Esses documentos apontaram as linguagens

⁴¹ Redação estabelecida pela Lei 13.415/2017, a qual traz a conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016 (Reforma do Ensino Médio).

⁴² O RCNEI em seu vol. 3, nomeado “Conhecimento de Mundo” apresenta a Música, como sendo uma “[...] linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e silêncio” (BRASIL, 1998d, p. 45).

⁴³ De acordo com Ahmad (2011) o PCN para o ensino de Arte em seus dois volumes divide-se em quatro linguagens artísticas, que são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esses documentos compreendem que a Arte na educação “[...] propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas” (PCN-ARTE, 1997, p. 19).

artísticas do componente curricular Arte a serem ensinadas na escola, dinamizando, no interior do documento, os conteúdos e as etapas, nos quais eles poderiam ser desenvolvidos.

Del Ben (2009) sinaliza que, nesses documentos, “[...] as diferentes linguagens artísticas não são tratadas como componentes, disciplinas ou conteúdos específicos, mas, sim, como modalidades da grande área Arte” (DEL BEN, 2009, p. 121). Frente ao cenário, em nenhum dos documentos curriculares, como vêm destacando os estudos de Bellochio (2000), Del Ben (2005, 2009), Del Ben et. al. (2006), Hirsh (2007), Penna (2008), Sebben (2009), Ahmad (2011), Sobreira (2012) e Aquino (2016), apresenta-se a obrigatoriedade do ensino de Música como parte efetiva dos currículos e práticas pedagógicas escolares.

Na complexidade instaurada, pela falta de espaço da linguagem Música nas práticas curriculares sequenciais nas escolas, visando à amplitude das políticas educacionais para o Ensino de Arte na educação, as quais não orientaram a singularidade dessa linguagem artística, em meados dos anos de 2004 a 2008, foi organizado um movimento através do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP⁴⁴, em conjunto com músicos de renome no cenário nacional, as associações da área, Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e a *Internacional Society for Music Education* (ISME), com o objetivo de “[...] discutir acerca de uma política para a educação musical no país [...]” (AHMAD, 2011, p. 53), a qual culminou com a elaboração e a homologação da Lei nº 11.769/2008 (ANEXO A), que instituiu, no art. 26, o §6º a obrigatoriedade do conteúdo Música na escola de Educação Básica (BRASIL, 2008).

A obrigatoriedade do ensino de Música na escola, determinada pela Lei nº 11.769/2008, é o resultado de um processo permanente de luta histórica e socialmente construído por músicos e educadores na busca pelo reconhecimento da importância do componente curricular Música para a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 7).

A Lei nº 11.769/2008 foi modificada novamente em 2016, o art. 26, §6º, apresenta nova redação, a partir da Lei nº 13.278/2016 (ANEXO B) que instituiu a obrigatoriedade das linguagens artísticas, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro que compõem o ensino de Arte. Através dessa Lei, uma nova redação é proposta ao § 6º, o qual define, na atualidade, que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

⁴⁴ Para maior conhecimento e aprofundamento acerca do contexto de influência da Lei nº 11.769/2008, sugiro os trabalhos de Pereira (2010), Ahmad (2011) e Sobreira (2012).

Destaco que, antes de ser aprovada a Lei nº 13.278/2016, já havia sido organizado, em âmbito nacional, um movimento para a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (ANEXO C). Frente a isso, o diálogo acerca da construção dessa Diretriz teve o seu início no final do ano de 2012 e a sua homologação quatro anos depois, no ano de 2016, com a Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016. Contudo, considero que apesar de estar aprovada e homologada as DOM (2016), com a Lei nº 13.278/2016 novamente a área, ou a linguagem artística Música, fica restrita nas escolas de Educação Básica, pois com a referida Lei, volta-se a obrigatoriedade do ensino de todas as linguagens das Artes, ficando certamente, a critério das escolas, o quê, como e quando irão trabalhar as linguagens que compõem o componente curricular Arte.

Com relação ao Parecer nº 12/2013 das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, Queiroz (2014) destaca que:

Trata-se de uma conquista histórica para a educação musical brasileira, considerando que, a partir das definições legais e mais precisas estabelecidas pelas Diretrizes, será possível estabelecer caminhos mais consistentes para a inserção do ensino de música em todas as escolas de educação básica do Brasil (QUEIROZ, 2014, p. 1).

Frente ao exposto, passo a contar à trajetória de organização do Parecer nº 12/2013 que originou as referidas Diretrizes. A constituição do Parecer inicia-se no dia 8 de novembro de 2012, sendo proposto pela conselheira Rita Gomes do Nascimento com indicação do CNE/CEB nº 6/2012, “[...] a constituição de comissão para realizar estudos sobre o ensino de Música nos currículos da Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 1).

Essa comissão foi composta por Malvina Tânia Tuttman (presidente), Rita Gomes do Nascimento (relatora), Luiz Roberto Alves e Nilma Lino Gomes (membros), por meio de Portaria do CNE/CEB nº 1/2013 (BRASIL, 2013), a qual teve como incumbência dialogar com a comunidade acadêmica (associações e pesquisadores da área de Música) e órgãos governamentais para a construção das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica.

As mobilizações em torno da discussão para a elaboração do Parecer das Diretrizes tiveram a sua organização em três momentos. O primeiro deles foi o Simpósio sobre o ensino de Música na Educação Básica, o qual ocorreu nos dias 17 e 18 de dezembro de 2012, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Esse evento teve como objetivo:

[...] ampliar o processo de construção coletiva de um documento que “subsidiar o CNE na regulamentação do ensino de Música, tendo em vista a implementação obrigatória do conteúdo Música no componente Arte dos currículos da Educação Básica, em cumprimento às determinações da Lei nº 11.769/2008.” Participaram

diversos profissionais ligados ao Conservatório Brasileiro de Música (CBM); à Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM); à Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro; à Decania do Centro de Letras e Artes e à Escola de Música da UNIRIO; ao Colégio Pedro II; ao Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro; ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP); ao Ministério da Cultura/FUNARTE; à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); à Universidade do Estado de São Paulo (UNESP); à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC); além dos membros da comissão da CNE/CEB e de diversos profissionais e estudantes (BRASIL, 2013, p. 2).

A segunda fase de discussões foi marcada pelas audiências públicas, ao total, foram quatro audiências realizadas com as comunidades acadêmicas e comunidade em geral, que acreditavam e defendiam o ensino de Música na Educação Básica.

A primeira, [audiência foi realizada] em 7 de junho de 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); a segunda, em 24 de junho de 2013, na Universidade Federal do Pará (UFPA); a terceira, em 1º de julho de 2013, na Universidade de Brasília (UnB), e a quarta, nos dias 14 e 15 de julho de 2013, na Universidade Estadual de Londrina (UEL) (BRASIL, 2013, p. 2).

A população em geral e os representantes de associações, que não puderam participar pessoalmente das audiências, tiveram a possibilidade de participar dos debates *online*, pois a maioria das audiências⁴⁵ foi transmitida na internet (BRASIL, 2013).

Desse modo:

O processo democrático e de escuta pública das audiências reafirmou e evidenciou a necessidade de se consolidar o papel da Música como conteúdo curricular capaz de potencializar o processo formativo dos estudantes e contribuir para a promoção da qualidade social da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 3).

O momento final para a elaboração do documento que orientou a construção do Parecer das Diretrizes culminou com as reuniões técnicas⁴⁶. A primeira delas ocorreu em julho de 2013 e, teve como centralidade a discussão do papel da Música no processo de desenvolvimento cerebral dos seres humanos, buscando subsídios de discussão nos estudos e nas pesquisas da neurociência, apresentados pela Dra. Elvira de Souza Lima (BRASIL, 2013).

⁴⁵ Frente ao o Parecer CNE/CEB 12/2013 “As audiências contaram com a participação presencial de representantes de diferentes Estados do Brasil, a saber: Amazonas, Pará, Acre, Tocantins, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Brasília, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Além disso, os poucos Estados da Região Norte (Amapá, Rondônia e Roraima) e Nordeste (Maranhão e Alagoas)” (BRASIL, 2013, p. 2).

⁴⁶ De acordo com o Parecer CNE/CEB 12/2013: “Nessa reunião, tomou-se conhecimento de alguns documentos produzidos por especialistas da área do ensino de Arte, sobretudo os que atuam diretamente com o ensino de Música, congregados em eventos promovidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC, que objetivaram contribuir com orientações para a implementação do conteúdo Música nos currículos das escolas de Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 3).

No dia 18 de outubro de 2013, ocorreu a segunda reunião, a qual tinha como objetivo a discussão do documento preliminar das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica – DOM. Nessa reunião, estiveram presentes representantes da ABEM nacional e da região Norte, bem como a Secretaria de Educação Básica do MEC, a Diretoria de Educação e Comunicação para Cultura da Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura (MinC) e a Dra. Elvira Souza Lima, neurocientista que pesquisa acerca das contribuições da Música para o desenvolvimento cerebral humano. Na reunião, foram trazidas as mobilizações, os movimentos e as ações tanto dos setores governamentais quanto da sociedade civil, a qual teve como objetivo demonstrar o processo que culminou com a elaboração e a homologação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2013).

De acordo com Queiroz (2014), é possível:

[...] considerar que as expectativas da área de educação musical e os eixos centrais enfatizados pelos educadores, músicos, gestores e demais profissionais interessados no ensino de música (que participaram ativamente das audiências públicas promovidas pelo CNE em parceria com a ABEM) estão devidamente contemplados no projeto de Resolução das Diretrizes. Tal fato pode ser atestado em oito eixos centrais que foram destaque durante as audiências e que estão devidamente contemplados no Documento: 1) a definição de competências e estratégias para os diferentes segmentos educacionais, o que exigirá um trabalho conjunto, em rede, para a operacionalização do ensino de música em todas as escolas; 2) a necessidade da atuação do professor específico da área, formado em cursos específicos de licenciatura em música; 3) a abertura para a participação, em projetos musicais da escola, de mestres da cultura popular, músicos e outros profissionais relacionados à prática musical; 4) **a inclusão do ensino de música em cursos de pedagogia**, a fim de habilitar os docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; 5) a inserção da música no projeto pedagógico da escola como conteúdo curricular, oferecido a todos os alunos; 6) a necessidade de adequação estrutural das escolas, para que possam contemplar as demandas da área de música; 7) a realização de concursos específicos para a contratação de Licenciados em música, em todo o território nacional; 8) a proposição, implementação e avaliação de Planos Estaduais, Distrital e Municipais para implementação do ensino de música nas diferentes redes de ensino (QUEIROZ, 2014, p. 6, grifo meu).

A partir do cenário exposto, foi organizado o Parecer CNE/SEB nº 12/2013⁴⁷, o qual foi homologado no dia 10 de maio de 2016 e instituiu a Resolução nº 2/2016 das Diretrizes

⁴⁷ Em relação à análise epistemológica dos conteúdos mobilizados e discutidos no Parecer nº 12/2013 do DOM, olhar a tese de Aquino (2016). A autora destaca que “a supervalorização de aspectos técnicos é algo que está sempre à espreita ao tratarmos do ensino de música. Contudo, perceber que a lógica tecnicista, além de fazer-se marcante nas práticas pedagógico-musicais, vem se estendendo para o modo pelo qual são construídas as normas legais para o campo é uma constatação desconcertante. Uma diretriz comprometida com a operacionalização do ensino de música na educação básica precisa estar atenta à dimensão funcional de suas prerrogativas, mas não pode restringir-se a isso: somados ao cuidado em delimitar espaços de ação deveriam estar dispositivos operacionais com conteúdo ético. Pormenorizá-los, longe de conferir um tom prescritivo e fechado ao documento, fortaleceria o compromisso em garantir que o saber musical seja trabalhado de forma a contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes no interior de uma sociedade paulatinamente menos desigual”. (AQUINO, 2016, p. 59)

Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Essas Diretrizes, em seu art. 1º, apontam que:

Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades (BRASIL, 2016, p. 1).

A Resolução nº 2/2016, que institui as DOM (2016), ficou organizada em dois artigos, o art. 1º, o § 1º, traz a competência das escolas para a sua implementação. O § 2º compete às Secretarias de Educação. O § 3º destaca as competências das instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional e, trata especificamente, da formação musical em cursos de Pedagogia e, ainda, a formação continuada para os egressos do referido Curso. No § 4º, traz a competência do Ministério da Educação e o último, o § 5º, trata da competência dos Conselhos de Educação. Quanto ao art. 2º, ele contempla a entrada em vigor da referida Diretriz.

Para tanto, a Resolução nº 2/2016, no art. 1º § 3º incisos III e V, menciona que: III - “incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;” (BRASIL, 2016, p. 2), e inciso V - “ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;” (BRASIL, 2016, p. 2), a partir desses dois incisos pode ser que mais cursos de Pedagogia venham a inserir em suas matrizes curriculares a Música como conteúdo obrigatório ou como componente curricular, bem como as outras linguagens da Arte. Contudo, sabe-se que as instituições têm autonomia e, a partir das recontextualizações realizadas em suas práticas pedagógicas, podem ou não trazer a Música como área a ser discutida e problematizada na formação do pedagogo.

Em relação às orientações das DOM (2016), compreendo que a Música como área de conhecimento e conteúdo escolar destina-se à formação musical, pedagógico-musical, estética, humana e integral dos estudantes tanto da Educação Básica quanto o Ensino Superior (curso de Pedagogia). Para tanto questiono saber: Em que medida pode ser estabelecidas relações entre Música e Pedagogia? Como a Música é potencializada no contexto do curso de Pedagogia? A formação musical e pedagógico-musical não seriam âmbitos necessários e fundamentais aos estudantes do curso de Pedagogia? Que contribuições à formação musical e pedagógico-musical trazem para o processo formativo do estudante do curso de Pedagogia?

A partir do exposto, Pacheco (2014) explica que:

Pensar a formação em educação musical de professores pedagogos é também problematizar a Educação como um todo. Propor a formação em música de professores não especialistas é eleger a Arte, e, nesse caso, em especial, a música como traço importante não só da formação dos próprios professores em formação, mas também daqueles que serão as pessoas que vão compartilhar das escolhas feitas por estes futuros professores e seus alunos (PACHECO, 2014, p. 85).

Mediante o excerto que destaca a relevância de “eleger a Arte” e a Música como importantes para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia, o curso de Pedagogia da UFSM, ao longo dos anos, vem potencializando, problematizando e trabalhando com o componente curricular Música, antes das Leis específicas de 2008 e, atualmente, de 2016, as quais institucionalizaram, de algum modo, o ensino de Música. Diante disso, desde 1984, a Música faz parte da matriz curricular do curso de Pedagogia e a sua inserção ocorreu mais por intermédio dos profissionais que atuavam no contexto do Departamento de Metodologia do Ensino do que pelas Leis que inseriam a Música nesse Curso.

Para tanto, entendo a partir dos estudos de Aquino (2016) que a Música no curso de Pedagogia poderá ser compreendida como “[...] conteúdo curricular interdisciplinar, na medida em que dialoga com outras áreas de conhecimento, sem secundarizar a necessidade de que os professores mobilizem técnicas e metodologias específicas e atualizadas no campo da educação musical e da pedagogia” (AQUINO, 2016, p. 26).

Por fim, após essa apresentação do conjunto de políticas educacionais que compõem a área da Música no âmbito educacional, especialmente na Educação Básica, que culmina com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que institui a Música como conteúdo obrigatório em todas as etapas da Educação Básica e das DOM (2016) que foram homologadas em 10 de maio de 2016. Busco discutir, na seção seguinte, os estudos e as pesquisas que vêm sendo produzidos nos contextos nacional e da UFSM na defesa da formação musical e pedagógico-musical de estudantes da Pedagogia. Proponho esse diálogo entre Música/Educação Musical e o curso de Pedagogia, tendo em vista, compreender os lugares da Música no Curso da UFSM.

2.3 FORMAÇÃO MUSICAL E PEDAGÓGICO-MUSICAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Acredito na música na Pedagogia, sendo este um lugar de aprendizados que movimenta e produz sentidos a partir das experiências musicais realizadas que envolvem ouvir e fazer, tocar e cantar, sons melódicos e ruídos, músicas permitidas e músicas proibidas (BELLOCHIO, 2014, p. 61).

Diálogo sobre a Música como uma das áreas que compõem os conhecimentos de um projeto formativo de professores no curso de Pedagogia, especificamente na Universidade

Federal de Santa Maria – UFSM. Entendo a necessidade de formação musical e pedagógico-musical nesse espaço formativo, pois essa área possibilita ao estudante do Curso uma compreensão e a formação estética, cultural, social, humana e integral, visibilizando experiências e vivências musicais e pedagógico-musicais que podem possibilitar a esses estudantes uma apropriação de conhecimentos acerca da Música e da Educação Musical.

Compreendo que a formação musical de um pedagogo envolve, no mínimo, duas dimensões, como vem sendo apontada por Bellochio e Figueiredo (2009), formação musical e formação pedagógico-musical. A formação musical implica o estabelecimento de “[...] relações diretas com músicas, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras” (BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009, p. 40) e a formação pedagógico-musical refere-se às “relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido” (BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009, p. 40). Acredito que se essas duas dimensões forem potencializadas, ao longo do processo formativo no curso de Pedagogia, muitas experiências e vivências musicais poderão transformar-se em apropriação de conhecimentos musicais junto aos estudantes do Curso, sendo que, desse modo, eles poderão compreender a relevância da área da Música em sua formação acadêmico-profissional, podendo instituir lugares para a Música no curso de Pedagogia da UFSM.

A relação entre Música e curso de Pedagogia vem sendo discutida, estudada, pesquisada e debatida ao longo dos anos. Nesse contexto, os estudos de: Bellochio (2000, 2001, 2003, 2008, 2012, 2014 e 2017) têm sido propulsores para pensar e construir a presença da Música em cursos de Pedagogia. A pesquisa de doutorado de Bellochio data de 2000 e analisou como os professores das Séries Iniciais entendiam, dinamizavam e organizavam o conhecimento musical em suas práticas pedagógicas diárias. Naquele trabalho, defendeu que o curso de Pedagogia é o *locus* de formação acadêmico-profissional dos professores de Séries Iniciais nas universidades, compreendendo tal espaço como a articulação do ensino, pesquisa e extensão e, sobretudo, para formação musical e pedagógico-musical. Ainda nessa perspectiva, a pesquisadora tem se referido ao curso de Pedagogia:

[...] como um espaço no Ensino Superior, orientado por tempos que acionam, organizam e potencializam conhecimentos para a formação acadêmico-profissional de professores. Por ser um espaço/tempo de formação acadêmico-profissional de professores é que enfatizo a importância/necessidade de disciplina(s) de Educação Musical em matrizes curriculares da Pedagogia (BELLOCHIO, 2014, p. 58).

Outras pesquisas no contexto nacional foram sendo desenvolvidas acerca da formação musical e pedagógico-musical dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, das quais destaco: Loureiro (2001 e 2010), Figueiredo (2004), Aquino (2007), Duarte (2010), Nogueira (2012), Barbosa (2011), Esperidião (2011), Salgado (2013), Antunes (2013), Correa (2013), Henriques (2011), entre outras.

As pesquisas sinalizam as experiências já existentes com relação à Educação Musical na formação dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais e, buscam defender a formação musical nos cursos de Pedagogia. Torna-se necessário que a Música seja articulada às demais dimensões que compreendem a formação humana desses estudantes, sendo assim, essa formação, de acordo com Werle (2010), implica que acadêmicos do curso de Pedagogia “[...] se familiarizem e internalizem conhecimentos musicais que, grande parte das vezes, não tiveram acesso de modo formal na sua escolaridade básica” (WERLE, 2010, p. 46). Portanto, há um desafio aos cursos de Pedagogia que envolve possibilitar:

[...] vivências e experiências musicais e pedagógico-musicais significativas para que [estes estudantes] possam desenvolver, em sua docência, um trabalho pedagógico que envolva todas as áreas do conhecimento, incluindo assim, a educação musical, não concebida e planejada como mera atividade recreativa ou instrumento metodológico para o aprendizado de outras áreas (WERLE, 2010, p. 47).

A partir da compreensão de Werle (2010), ainda destacaria que os estudantes do curso de Pedagogia pudessem mobilizar uma apropriação de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, possibilitando, assim, uma compreensão da Música como área de conhecimento, que transcende a ideia que a Música constituiu-se de atividades a serem desenvolvidas e executadas nas escolas.

Conforme Gaspareto (2017):

[...] essa formação específica [em Música] construída no decorrer do curso de Pedagogia deve proporcionar uma visão coerente sobre o ensino de música junto às crianças e potencializar a implementação de alternativas práticas para o trabalho com música, dentro das possibilidades críticas e reflexivas do professor e de seu contexto (GASPARETO, 2017, p. 145).

Diante do cenário da formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia, há, nas DCNP (2006), no art. 5º, inciso IV, o trabalho com o componente curricular, Arte, o qual é constituído por quatro linguagens artísticas, dentre elas, a Música, o Teatro, as Artes Visuais e a Dança, as quais também precisam compor a base curricular da formação acadêmico-profissional do Curso.

Entretanto, como salientam Traverzim e Henriques (2015):

[...] é importante destacar que, mesmo que a disciplina Arte – que compreende as quatro expressões artísticas: artes visuais, artes cênicas [teatro], música e dança – tenha sido inserida nos currículos escolares e nos cursos de Pedagogia, o espaço destinado a música ainda é muito restrito, podendo ser considerado potencial, mas não real (TRAVERZIM e HERNANDES, 2015, p. 99).

Tendo como referência o excerto, apresento algumas pesquisas que incidem acerca da presença/ausência de disciplinas específicas de Música nos currículos dos cursos de Pedagogia, como é o caso dos estudos desenvolvidos por Figueiredo (2004), Aquino (2007), Furquim (2009), Henriques (2011) e Nogueira (2012), os quais pesquisaram determinadas regiões do país, buscando encontrar, de forma sequencial nas práticas curriculares desses Cursos, disciplinas que trabalhassem com a Música.

Em seu estudo, Figueiredo (2004) investigou dezenove (19) universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil a respeito da formação musical disposta nos cursos de Pedagogia. O autor verificou que em todos os Cursos investigados havia presença da formação artística, porém em apenas três (3) universidades essa formação contemplava a Música, pois era ministrada pelo professor formado em Música. Assim, constatou que a formação musical dos estudantes dos cursos de Pedagogia das universidades investigadas demonstrou ser frágil, uma vez que, em grande parte dos Cursos, a carga horária era insuficiente, em torno de 60 horas, e abarcava todas as linguagens artísticas, sendo ministrada por um único professor que, muitas vezes, organizava a aula para uma única linguagem.

A pesquisa de Aquino (2007) investigou a presença da Música na formação acadêmico-profissional do pedagogo em setenta e seis (76) cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste. Como resultado, destacou que “[...] o ensino musical possui presença marginal nos currículos pesquisados. Muitas instituições nem contemplam a Arte; outras, embora a considerem, acabam por deixar de lado a música [...]” (AQUINO, 2007, p. 105). Esse resultado soma-se ao que Figueiredo (2004) havia encontrado em sua pesquisa.

Por sua vez, Furquim (2009) objetivou, em sua pesquisa, investigar a Educação Musical na formação de professores em cursos de Pedagogia Diurno, na modalidade Presencial, em cinco (5) universidades públicas do Rio Grande do Sul. A pesquisadora constatou que apenas em duas (2) universidades a área da Música estava presente no currículo como disciplina específica. Em outra instituição, a referida área estava inserida na disciplina de Arte, contudo, o foco da disciplina centrava-se nas Artes Visuais. Nas outras duas (2) universidades, existiam disciplinas de Arte, porém a Educação Musical não estava presente na proposta da disciplina.

Henriques (2011) também desenvolveu a pesquisa acerca da formação musical e pedagógico-musical em duzentos e sessenta (260) cursos de Pedagogia nas universidades Paulistas e, como resultado de sua pesquisa, aponta que, das cento e noventa e nove (199) disciplinas de Artes ofertadas nesses cursos de Pedagogia em São Paulo, em apenas vinte sete (27) delas, ou seja, com um percentual de 13,57%, têm a Música como disciplina específica.

Diante disso, a autora identificou que “[...] [há] pouco espaço destinado a essa linguagem [Música] nos cursos analisados, muitas vezes, subordinada a outras linguagens artísticas [...] já que a música ficava em segundo plano no caso das disciplinas ‘polivalentes’” (HENRIQUES, 2011, p. 309).

Com situação semelhante, da ausência da Música nos currículos do Ensino Superior dos cursos de Pedagogia, Nogueira (2012) investigou quatro (4) universidades da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisadora identificou que em uma (1) das instituições, no ano de 2007, disponibilizou-se uma disciplina de Arte-Educação com carga horária de 45 horas para o trabalho com todas as linguagens artísticas. E, recentemente, inseriu uma disciplina optativa acerca da linguagem musical na Educação Básica com 60 horas. Em duas (2) universidades, as disciplinas de Arte-Educação e Educação Estética não contemplavam de modo significativo, nas ementas, a presença da linguagem musical no trabalho com a disciplina. Na última universidade investigada, existia uma disciplina de 60 horas que trabalhava a linguagem musical no componente curricular de Arte-Educação. Assim, como resultado de sua investigação, a pesquisadora confirma “a pequena presença da música nos currículos da Pedagogia” (NOGUEIRA, 2012, p. 26). Isso vem ao encontro, do que os demais pesquisadores sinalizaram em seus estudos a respeito dos currículos dos cursos de Pedagogia abarcarem a Música na formação acadêmico-profissional dos estudantes⁴⁸.

Sobremaneira, o que é identificado nessas pesquisas diz respeito às linhas tênues pelas quais as áreas em disputa nos currículos escolares passam, as suas lutas e resistências para sobreviverem no espaço educacional, sendo que, quem tem mais “poder”, ou seja, professores com formação na área específica, ganha a possibilidade de estar inserido nos currículos, pois esses “são conhecimentos negociados de alguém para alguém, por algum sentido que se deseja produzir em um dado momento e espaço” (BELLOCHIO, 2014, p. 48). Mediante o cenário, considero que a formação musical em cursos de Pedagogia, ainda é um grande desafio, pois, na maioria dos Cursos investigados, não existe a presença formal de uma disciplina da área de Música.

⁴⁸ Em relação ao cenário internacional, a respeito do ensino de música e os professores de unidocentes, Weber (2016), realizou um estudo da Arte acerca dessas produções. A autora registra que “[...] a revisão inclui trabalhos publicados desde 1989” (WEBER, 2016, p. 35). A pesquisadora organizou a revisão através de seis eixos temáticos, quais sejam: “trabalho pedagógico-musical do professor unidocente; a importância deste professor ensinar música; a questão do unidocente ter que ensinar diversas áreas do conhecimento; a formação para o ensino de música; o valor da música enquanto área do conhecimento e a confiança deste professor para ensinar música” (WEBER, 2016, p. 35). Diante das temáticas propostas pela autora, indico que, tendo em vista o foco da tese, não encontrei estudos que se relacionam ao assunto da formação acadêmico-profissional desse professor e a Música nessa formação, pois essa temática é a que tenho tecido reflexões ao longo desta seção.

Diante disso, compartilho umas das problematizações tecidas por Bellochio (2014) “se [o curso de] Pedagogia não assumir a música e as artes em geral como um de seus campos formativos para onde vai a compreensão das crianças e suas necessidades criativas e expressivas nos processos escolares?” (BELLOCHIO, 2014, p. 56). E a própria formação acadêmico-profissional dos estudantes do curso de Pedagogia que não terão a possibilidade de experiências e vivências com essa linguagem artística. A partir disso, considero que o curso de Pedagogia, *locus* formativo, tem como uma de suas atribuições possibilitar aos estudantes as apropriações de conhecimentos de todas as áreas referidas em suas Diretrizes, e ainda, possibilitar ao estudante experiências e vivências que os auxiliem na produção e na construção dos conhecimentos não apenas com a Música, mas com todas as linguagens das Artes.

Desse modo, a partir de estudos de Dallabrida, Souza e Bellochio (2014), os cursos de Pedagogia poderão viabilizar a “[...] construção de conhecimentos e de vivências musicais para que esse [estudante] entenda as funções da Música [seus propósitos formativos] no contexto educacional [...]” (DALLABRIDA, SOUZA e BELLOCHIO, 2014, p. 162). A partir do estudo das referidas autoras, assinalo que a Educação Musical na formação acadêmico-profissional dos estudantes da Pedagogia:

[...] não tem como propósito desenvolver uma formação substituta a do professor especialista dessa área, ou seja, licenciado em Música. Neste horizonte de compreensão, sublinhamos a importância de haver, quando possível, o professor especialista em Música mediando o processo de aprendizagem musical dos alunos, sem que isto signifique a ausência do professor unidocente nos momentos em que aquele profissional esteja na sala de aula. Neste sentido atentamos para a relevância da presença do professor unidocente nas aulas de Música, compartilhando conhecimentos e participando das atividades propostas pelo professor especialista nesse componente curricular, a fim de qualificar suas práticas e refletir acerca das propostas que a educação musical tem a oferecer. Isso possibilitará o trabalho colaborativo, e poderá incentivar o pedagogo na busca pela construção do conhecimento musical para si, para, então construí-lo conjuntamente com os alunos (DALLABRIDA, SOUZA e BELLOCHIO, 2014, p. 162).

Entendo que existe uma complexidade formativa que é potencializada ao estudante da Pedagogia, que tem instituído na sua formação acadêmico-profissional uma multiplicidade de áreas do conhecimento, as quais precisam ser desenvolvidas, para que se tenha um trabalho significativo e intencional em sua trajetória formativa acadêmico-profissional. Porém, acredito que o professor da Pedagogia não é um “profissional especialista” na área da Música, tampouco na área da Matemática, Língua Portuguesa e outras linguagens. Todas as áreas do conhecimento têm as suas especificidades.

A esse respeito, Araújo, A. (2015) comenta que:

O pedagogo é responsável pela fundamentação das bases gerais do conhecimento escolar; sua especialidade não está nos conteúdos específicos, mas no ensino/aprendizagem dos fundamentos deles. Dessa forma, ele não necessita de um conhecimento extenso de matérias específicas, mas, sim, da compreensão de quais são seus princípios e como deve trabalhá-los de acordo com seu aluno. Seu verdadeiro trabalho está em compreender as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensar e realizar a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (ARAÚJO, A., 2015, p. 56).

Frente ao exposto, entendo que há necessidade do conhecimento global de todas as áreas do saber por parte dos estudantes do curso de Pedagogia, pois para estabelecer as relações e as vinculações com o mundo, a sociedade, o ser humano, as suas formas de agir e pensar, esse estudante, precisa inicialmente, compreender e apropriar-se de conhecimentos, elaborá-los para si, para conseguir, posteriormente, construí-lo junto a outros sujeitos. Assim, na formação acadêmico-profissional do curso de Pedagogia, os estudantes necessitam conhecer, vivenciar e ter experiências longitudinais com as áreas do saber, especificamente com a Música, para que se possa ter um conhecimento elaborado e significativo.

Sobretudo, Aquino (2007) destaca que:

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

Dessa maneira, não só a carência de disciplinas de Música na formação do estudante dos cursos de Pedagogia que gera essa “falta” de sistematização, conteúdos, metodologias específicas, como destaca Aquino (2007). Considero que, por mais que se tenham disciplinas de Música, Educação Musical, na formação acadêmico-profissional, se esses estudantes não compreenderem essa área como importante e com conhecimentos significativos que tenham que ser construídos, apropriados e elaborados, provavelmente eles não conseguirão realizar um trabalho com Música que seja significativo em seus espaços de atuação.

Para tanto, ainda que pesquisas apontem a carente realidade nacional em relação à formação musical e pedagógico-musical nos cursos de Pedagogia, existem universidades que, ao longo de anos, vêm potencializando essa formação, de modo sequencial e formal, em sua matriz curricular. Uma dessas Instituições de Ensino Superior (IES) é a Universidade Federal de Santa Maria que, desde 1984, possui disciplinas específicas de Música/Educação Musical

em sua matriz curricular, sendo pioneira na formação musical e pedagógico-musical de estudantes da Pedagogia (SPANAVELLO, 2005 e OESTERREICH, 2010).

Diante do cenário da formação musical e pedagógico-musical no curso de Pedagogia da UFSM, muitas pesquisas têm sido produzidas pelo grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical – FAPEM, dentre elas, destacam-se as pesquisas de: Bellochio (2000), Spanavello (2005), Pacheco (2005), Correa (2008), Werle (2010), Storgatto (2011), Araujo, G. (2012), Sperb (2014), Dallabrida (2013 e 2015), Weber (2016 e 2017) e Souza, Z. (2017). No ano de 2017, a professora Claudia Ribeiro Bellochio, líder do grupo de pesquisa FAPEM, organizou o segundo livro que tem como título “Educação Musical e Unidocência: Pesquisas Narrativas e Modos de Ser do Professor de Referência”, o qual foi elaborado a partir de pesquisas e estudos que foram, e estão sendo, produzidos no espaço do FAPEM e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Linha de Pesquisa Educação e Artes, ainda, com a colaboração de outros autores.

De acordo com Bellochio e Souza (2017):

Nossos esforços de pesquisa junto ao grupo “Fapem” têm nos levado a pensar nesses modos de ser unidocente e a Música, em seus processos de educação musical, nas práticas dos professores. Parte-se do pressuposto de que a natureza da ação profissional desse professor constrói-se pela unidocência, a partir do trabalho com diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Música. No Fapem problematizamos a partir do mundo vivido desses profissionais e seus desafios diários, envolvendo questões do curso de Pedagogia, da formação continuada, das práticas formativas esporádicas, do trabalho entre os estagiários de música e os pedagogos, do cotidiano de sala de aula, entre outros (BELLOCHIO e SOUZA, 2017, p. 16).

Nesse contexto da UFSM, além das disciplinas de Educação Musical, na matriz curricular do Curso, há espaços extracurriculares, onde os estudantes podem vivenciar e ter experiências com práticas musicais, como o projeto de extensão “Programa LEM: Tocar e Cantar”⁴⁹, o qual possibilita uma formação musical em formato de oficinas de Música para estudantes da UFSM de todos os cursos, servidores Técnico-Administrativos em Educação, Docentes e pessoas da comunidade externa a UFSM.

Os espaços das oficinas podem ser considerados, a partir de Bellochio (2014):

[...] como relevantes no processo formativo institucional e que, portanto, existam para além da organização de uma matriz curricular única e para todos. Fazer e ouvir música(s), independentemente de ser exigência, é potência para ampliar conhecimentos (BELLOCHIO, 2014, p. 58).

⁴⁹ Para um maior conhecimento do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, indico a dissertação de mestrado intitulada “Programa LEM: Tocar e Cantar”: um estudo acerca de sua inserção no processo musico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM, de autoria de Aruna Noal Correa, defendida no ano de 2008. E ainda, a dissertação intitulada “Programa LEM: Tocar e Canta: um lugar de formação e atuação acadêmico-profissional” de autoria de Ivan Carlos Schwan (2009).

Em relação às oficinas, Correa (2014) define que elas são:

Uma proposta que organiza e constrói metodologias de formação musical que se faz com a comunidade de forma geral e com os professores em formação e atuantes, que disponibilizam espaços gratuitos em horários alternativos aos das aulas para trabalhar com as diversas áreas da música, construindo instrumentos e materiais alternativos, produzindo música através do canto coral, do violão, da flauta doce, dentre outras (CORREA, 2014, p. 175).

Oportunizar possibilidades, vivências musicais e pedagógico-musicais nos cursos de Pedagogia, que sejam da ordem da experiência musical, faz-se necessário para uma formação que visa contemplar o sujeito em sua integralidade, pois a articulação entre a teoria e prática ocorre ao passo que, o estudante visualize a sua ação na compreensão dos conceitos que estão subjacentes à prática educativa. Contudo, para Bellochio (2014), “[...] o fato da presença da Música não garante que os estudantes e egressos tenham as mesmas condições de atuação profissional, visto que processos formativos são eivados de potencialidades e não formatações” (BELLOCHIO, 2014, p. 59).

Frente a isso, Momoli e Egas (2015) observam que:

[...] a arte [música] na formação do pedagogo não pode ser parte apenas de componente curricular interessado no ensino especializado do conteúdo. É importante propor a essa formação [curso de Pedagogia] uma dimensão estética, de modo a permitir a produção de sentidos e experiência estética ao longo do percurso formativo [...] (MOMOLI e EGAS, 2015, p. 71).

Partindo dessa compreensão das autoras, entendo que o egresso da Pedagogia não é um especialista em uma única área conhecimento, concebo esse profissional como um especialista nos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana, isto é, como observa Werle (2010), “possui conhecimentos pedagógicos para compreender as características específicas das diferentes fases do desenvolvimento do ser humano, o que possibilita promover a aprendizagem” (WERLE, 2010, p. 49) dos sujeitos.

Diante disso, o Pedagogo tem como premissa compreender e desenvolver um trabalho significativo com os campos do conhecimento que permeiam os currículos das escolas, potencializando, assim, nas crianças, um conhecimento integralizado. Para tanto, a sua especificidade não se reduz a um conhecimento específico, mas na multiplicidade de áreas que compõem esses diversos conhecimentos.

De acordo com Pimenta (2014):

A formação desses professores [educação infantil e anos iniciais] deve abranger diferentes saberes, dos quais se destacam: o domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, os meios e as possibilidades de

ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares, sobretudo em escolas públicas que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa (PIMENTA, 2014, p. 2-3).

Portanto, considero que a Música, entendida como formação musical e pedagógico-musical, torna-se fundamental para a trajetória formativa dos estudantes dos cursos de Pedagogia, visando à complexidade e à potencialidade do desenvolvimento estético, social, do “vir ao mundo” cultural, cognitivo, afetivo dos seres humanos.

Nessa perspectiva Bellochio e Souza (2017), sublinham que o professor unidocente, ou melhor, ser o professor de referência⁵⁰:

[...] implica ao mesmo tempo, ser referência humana para os alunos e possibilitar que eles desenvolvam suas potencialidades como seres únicos e singulares. Essa tarefa profissional envolve a construção de um jeito profissional do professor, de modos de ser na docência. Modos que exigem comprometimento com as particularidades da unidocência, na qual se misturam os campos do conhecimento que potencializam aprendizagens diversas que impulsionam o desenvolvimento, sobretudo de crianças, estudantes dos primeiros anos de escolarização (BELLOCHIO e SOUZA, 2017, p. 15).

Em síntese, busquei, nessa seção, dialogar com as questões que vêm sendo discutidas com relação à formação musical e pedagógico-musical no curso de Pedagogia, partindo de algumas pesquisas que sinalizaram a relevância da área na formação acadêmico-profissional da Pedagogia, sendo que essa é a temática central desta tese, os lugares da Música no curso de Pedagogia da UFSM.

Na parte III da tese, discutirei o desenho metodológico da pesquisa de tese que foi composta por uma abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso intrínseco (STAKE, 2007). Os colaboradores da pesquisa foram os professores de Música, professores de Estágio Supervisionado e os estudantes de Estágio Supervisionado.

⁵⁰ As autoras compreendem um professor de referência: “[...] esses são referência para os estudantes, [...]. São esses professores, atuantes tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais, que acompanharão os alunos no início de sua escolarização, convivendo com eles a maior parte de seu tempo escolar” (BELLOCHIO e SOUZA, 2017, p. 14).

PARTE III
DESENHO METODOLÓGICO DA
PESQUISA

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A partir dos objetivos da pesquisa, os quais tiveram como centralidade compreender o lugar da Música na arena legal e os seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização, das problematizações produzidas, orientei-me pela abordagem de pesquisa qualitativa, tanto para a produção dos achados quanto para a análise desses.

Nessa abordagem, o sujeito-pesquisador e os sujeitos-pesquisados não são “objetos” distintos dos fenômenos sociais, estão imbricados no mundo social estabelecendo relações. Assim não se pode ficar “a parte” desse processo, pois o pesquisador irá, de modo central, ponderar as suas considerações e posições no momento da pesquisa, claro que, de modo a não “influenciar” ou motivar a determinados resultados. Para tanto, Flick destaca que (2009) “[...] a maior parte dos fenômenos não [podem] ser estudados de forma isolada é uma consequência da complexidade destes fenômenos na realidade” (FLICK, 2009, p. 23). Desse modo, a abordagem qualitativa configurou-se como a mais adequada à pesquisa, pois representa e respeita a complexidade dos fenômenos sociais e não busca generalizações, causas e efeitos para a sua compreensão, ainda não visa à quantificação dos dados produzidos.

3.2 MÉTODO DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO

O estudo de caso “focaliza um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**” (ANDRÉ, 2013, p. 97, grifos da autora). Através do estudo de caso, busquei compreender o lugar da Música na arena legal e os seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização.

Assim, a unidade de caso delinea-se a partir do lugar na arena legal e dos lugares da Música no curso de Pedagogia diurno da UFSM, em dimensões documentais, formativas e práticas, pois “um caso é uma situação complexa e/ou intrigante, cujo, a relevância justifique o esforço de compreensão” (MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Para Stake (2007), o estudo de caso é um método que abrange um evento em particular e, para que isso torne-se possível, o pesquisador precisa ter um interesse especial acerca do “caso” que será estudado. Esse estudo tem como premissa a particularidade e a complexidade de um acontecimento singular para a compreensão das especificidades do caso que está sendo estudado (STAKE, 2007).

Para tanto, em qualquer estudo de caso, concentram-se os esforços de pesquisa no “caso uno”, pois “o caso é algo específico, complexo e em funcionamento” (STAKE, 2007, p. 15-16, tradução minha). O seu objetivo principal não é a compreensão ou a relativização a outros fatos, mas, em primeira instância, à compreensão do caso que está sendo investigado, estudado.

Desse modo, os estudos de caso são métodos adequados quando o foco de pesquisa centra-se em “fenômenos contemporâneos inseridos em contextos da vida real” (YIN, 2005, p. 19), buscando pesquisar esses fenômenos em sua globalidade, como uma unidade integrada, ou seja, um estudante, uma escola, uma instituição de ensino ou um fato ocorrido. De acordo com Yin (2005), “[...] a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2005, p. 20).

Os estudos de caso são classificados por Stake (2007) em três tipos: *instrumental*, *coletivo e intrínseco*. Na tese, optei pelo estudo de caso *intrínseco*, o qual teve como foco estudar um caso em particular (STAKE, 2007), ou seja, a constituição de lugar nos documentos legais e lugares da Música no curso de Pedagogia Diurno da UFSM. Diante disso, tem-se um interesse *intrínseco* no evento, pois ele, por si só, apresenta as suas peculiaridades e especificidades. Nesse tipo, o caso já está pré-selecionado (STAKE, 2007), sendo que o estudo de caso *intrínseco* é definido “[...] porque o pesquisador pretende conhecê-lo em profundidade [...]” (GIL, 2010, p. 118).

O estudo de caso *intrínseco* tem sido utilizado por pesquisadores em Educação Musical, dentre os quais, destaco os estudos de Wolffenbüttel (2009) e Lopardo (2014). As duas pesquisadoras, em suas teses de Doutorado, buscaram compreender a inserção da Música nos contextos escolares da Educação Básica. A pesquisa desenvolvida por Wolffenbüttel (2009) teve como foco a inserção da Música no Projeto Político Pedagógico da rede municipal da cidade de Porto Alegre/RS, e Lopardo (2014) centrou sua pesquisa na inserção da Música em uma escola da rede privada da cidade de Porto Alegre/RS. Esta pesquisa de tese, pela centralidade, soma-se aos estudos de caso *intrínseco* na compreensão de lugar/lugares da Música no curso de Pedagogia Diurno da UFSM.

O estudo de caso *intrínseco* é o método que se adequou à pesquisa, pois a partir da compreensão do lugar e dos lugares da Música no curso de Pedagogia da UFSM, não se quer investigar, de modo geral, a Música em cursos de Pedagogia, mas compreender, de modo particular, como ocorreram as influências, produções de documentos, práticas pedagógicas, as implicações e os movimentos desse componente curricular no Curso da UFSM. Frente ao exposto, o caso é o curso de Pedagogia da UFSM e a sua unidade de caso é o lugar/lugares da Música no Curso.

3.3 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

A escolha dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa tem uma relação direta com o objetivo geral proposto. Desse modo, para compreender o lugar da Música na arena legal e os seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização, tenho como sujeitos de pesquisa (a) *professores de Música* que atuam/atuaram de 2006 a 2016 no Curso, (b) *professores de Estágio Supervisionado* egressos do Curso e efetivos do quadro da UFSM, que estão atuando na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado por mais de dois anos consecutivos, e (c) *estudantes do 8º semestre que estão cursando o componente curricular de Estágio Supervisionado*.

Justifico a escolha dos professores e dos estudantes por compreender que o contexto da prática do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) ocorre, geralmente, em instituições de ensino e os “atores”, em geral, são os professores e demais sujeitos que fazem parte da prática pedagógica, sendo o contexto da prática na pesquisa, o curso de Pedagogia Diurno da UFSM. Desse modo, pode-se entender os movimentos formativos gerados ao longo desses anos, para essa constituição de lugares da Música no Curso.

Pensando na atribuição e produção de sentido que os seres humanos precisam potencializar a um espaço, para que, ele transforme-se em lugar e lugares, acredito ser necessário certo tempo para que essa constituição ocorra. Diante disso, entendo que os professores de Música e os professores de Estágio Supervisionado que desenvolvem/desenvolveram a sua atividade docente no curso de Pedagogia, e os estudantes de Estágio Supervisionado foram os sujeitos indicados para a compreensão dos lugares da Música no contexto da prática no curso de Pedagogia, pois os professores de Música estão “expostos” a essas vivências e apropriações da área da Música.

Os professores de Estágio Supervisionado egressos viveram a disciplina de Música, como acadêmicos, e, na atualidade, vivem o outro lado da formação, como orientadores de Estágio. Eles orientam seus estudantes na perspectiva de trabalho com as diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a Música e as Artes em geral. Por sua vez, os estudantes do último semestre do Curso, por já terem experienciado e vivenciado as duas disciplinas de Educação Musical e, estarem em práticas de ensino nos Estágios Supervisionados, podem, assim, refletir e posicionar-se com relação às vivências nas disciplinas, as quais podem ou não impactar, implicar em apropriações de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais.

Frente às escolhas, apresento as quatro professoras de Música e as três professoras de Estágio Supervisionado que fizeram parte da pesquisa. Inicialmente, falarei da formação acadêmico-profissional, depois da formação musical e, por fim, suas experiências profissionais. Estas informações serão organizadas em quadro individuais, ou seja, um para cada professora.

Quadro 5 – Professora de Música 1

PROFESSORA DE MÚSICA 1:

A professora tem sua **formação acadêmico-profissional** no curso de Música – Bacharelado. É Mestre em Educação, e no período em que foi realizada a pesquisa cursava Pedagogia – Licenciatura Plena, uma especialização em docência no Ensino Superior, ambas na modalidade EaD e era estudante do curso de Doutorado em Educação.

Formação musical: começou a estudar Música aos sete anos de idade, através de oficinas que eram realizadas por uma instituição de sua cidade natal. Nessas oficinas ela estudou: flauta, teclado, técnica vocal e teatro. Posteriormente, no Ensino Médio, na escola em que estudou tinha um conjunto instrumental e ela participava.

Experiências profissionais: Logo que se formou no curso de Música, a professora dava aulas particulares de Flauta, em seguida, começou a lecionar Música em uma escola de Ensino Fundamental no interior da cidade de Santa Maria. E no ano de 2013 e 2014 ministrou aulas no curso de Pedagogia da UFSM.

[...] eu continuei estudando e muito para dar aula na Pedagogia, indo em ABEM, eu comprei muito material, eu tenho muito material, eu li muito eu estudei muito [...] (PROFESSORA DE MÚSICA1, CE1, 2016, p. 4).

Fonte: Autora – Caderno de Entrevista 1

Quadro 6 – Professora de Música 2**PROFESSORA DE MÚSICA 2:**

A **formação acadêmico-profissional** da referida professora é em Educação Especial. É Especialista em Educação Especial, na qual desenvolveu um trabalho acerca da Música e o Autismo. Possui Mestrado em Educação, e no período no qual foi realizada a pesquisa cursava o Doutorado em Educação.

Formação musical: começou a ter contato com Música na escola a partir da pré-escola, nesta etapa cantava no coral. A professora destaca que durante sua formação investiu na formação musical com o violão e canto. Participou informalmente de vários corais de jovens e adultos, e ainda, cantou na igreja.

[...] participei como adulta de um coral aqui de Santa Maria, e depois toda essa parte de formação no mestrado e doutorado, eu acho que foi bastante forte e esclarecedora de diversas formas para mim
(PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, p. 21).

Experiências profissionais: É professora de Educação Especial da rede Estadual de Ensino e já atuou em todas as etapas da Educação Básica. Trabalhou como formadora no PACTO para a Alfabetização na Idade Certa, na época da entrevista, era professora da Educação à Distância, na entrevista ela não especificou a disciplina que ministrava na EaD. E estava desenvolvendo as atividades de docência no curso de Pedagogia da UFSM nas disciplinas de Educação Musical desde o início do ano de 2015, já estava há um ano e seis meses como professora.

Fonte: Autora – Caderno de Entrevista 1

Quadro 7 – Professora de Música 3**PROFESSORA DE MÚSICA 3:**

A **formação acadêmico-profissional** da professora é em Música – Bacharelado. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Mestre e Doutora em Educação Musical.

Formação musical: iniciou seus estudos com Música aos seis anos de idade no conservatório de Piano, nesse mesmo período estudou Teoria Musical. A professora observou que ao longo de sua escolarização básica, teve aulas de instrumentos musicais com professores particulares de Música, essas são as experiências formais em relação à Música. As experiências não formais foram em coros de igrejas.

Experiências profissionais: Foi professora do curso de Música, trabalhou como professora de Música em escolas de Educação Infantil, a professora relata que este trabalho foi bastante significativo para ela, pois pode vivenciar e ter experiências em relação ao ensino de Música para a infância. Salienta que, antes de iniciar a docência com as crianças realizou um curso sobre Educação Musical com a professora Josette Feres que tem muita experiência e conhecimento em relação à Música para bebês. Desde 2003 é professora da UFSM.

Destaca uma experiência que teve no período de oito (8) meses que esteve nos Estados Unidos, na Universidade de Indiana, em que participou de inúmeros espetáculos, e o que mais chamou sua atenção era que as pessoas que os produziam não tinha formação específica em Arte, ou seja, eram profissionais de outras áreas que reconheciam a importância da área e buscavam estudar e produzir Arte.

[...] verifiquei que todo este trabalho [nos Estados Unidos] só é possível porque tem um professor “generalista”, como é nomeado por lá, que não só apoia, mas compreende, toca, canta e conhece Música muitíssimo bem. É ele o responsável direto por apoiar, por manter, por auxiliar na sustentação do trabalho do professor de Música, mas ele não é o professor de Música (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 36).

Fonte: Autora – Caderno de Entrevista 1

Quadro 8 – Professora de Música 4**PROFESSORA DE MÚSICA 4:**

A professora possui **formação acadêmico-profissional** em Música – Bacharelado e Licenciatura e é Mestre em Educação.

Formação musical: sua formação musical iniciou-se na infância com o estudo de Piano e Violão. Estudou instrumento em conservatório e tocava em uma orquestra.

Experiências profissionais: Trabalhou como professora de Música em escolas de Educação Básica, foi professora do curso de Pedagogia da UFSM entre os anos de 2009 a 2010. Atualmente, é professora de Música de uma escola pública de Educação Básica.

[...] durante o curso de Música eu sempre gostava de dar aula, eu sempre gostei muito de dar aula, e sempre gostei mais de dar aula do que tocar em uma orquestra (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 56).

Fonte: Autora – Caderno de Entrevista 1

Quadro 9 – Professora de Estágio Supervisionado 1**PROFESSORA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1:**

A professora possui **formação acadêmico-profissional** em Pedagogia – Licenciatura. Especialista em Gestão Educacional e tem Mestrado e Doutorado em Educação.

Formação musical: a formação musical da professora foi na disciplina de Metodologia do Ensino de Música na graduação em Pedagogia, e algumas experiências cotidianas e livres, nada muito aprofundado.

[...] eu tenho aquela experiência [com Música] que é cotidiana livre, experiências cotidianas e hoje eu consigo analisar que uma experiência empobrecida, eu tive essa experiência que é cotidiana e que não possibilita tu ter um olhar, tu tomar aquilo como um objeto de análise de forma mais intensa e sistemática.

Isso eu não tive, eu tenho clareza disso, apesar de ter tido a minha mãe que sempre esteve vinculada a Música, tocava piano, participou de corais. Tive experiências enriquecidas assim, no sentido de participar de determinados eventos com a minha mãe (PROFESSORA DE ES 1, CE2, 2016, 3).

Experiências profissionais: a professora possui experiências profissionais mais vinculadas ao Ensino Superior do que propriamente com a Educação Básica. Foi duas vezes professora substituta do curso de Pedagogia da UFSM, e em 2014 ingressou como professora efetiva no Curso.

Fonte: Autora – Caderno de Entrevista 2

Quadro 10 – Professora de Estágio Supervisionado 2**PROFESSORA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO 2:**

A **formação acadêmico-profissional da professora** é Pedagogia – Licenciatura, possui Mestrado e Doutorado em Educação.

Formação musical: a formação musical que possui foi com a disciplina de Metodologia do Ensino de Música no curso de Pedagogia da UFSM.

De formação musical, não, mas quando eu era criança eu queria ser cantora, acho que esse foi o grande problema, cheguei a participar de concursos, lá no interior onde eu morava, mas eu não cantava nada. Acho que a partir daqueles lugares eu nunca mais, eu não canto em público, eu não faço nada que seja vinculado a Música em público, nada (PROFESSORA DE ES 1, CE2, 2016, 18).

Experiências profissionais: Trabalhou como professora substituta no curso de Pedagogia da UFSM durante um semestre. E desde 2009 é professora efetiva do Curso.

Fonte: Autora – Caderno de Entrevista 2

Quadro 11 – Professora de Estágio Supervisionado 3**PROFESSORA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO 3:**

A **formação acadêmico-profissional da professora** é Pedagogia – Licenciatura, possui Mestrado e Doutorado em Educação.

Formação musical: a formação musical foi com a disciplina de Metodologia do Ensino de Música no curso de Pedagogia da UFSM.

[...] eu lembro que na disciplina de Música a Claudia, inclusive foi nossa homenageada, foi nossa paraninfa, e na disciplina de Música existia uma abordagem muito legal da Música, do cantar, da voz, eu tenho materiais inclusive da disciplina de Música, coisas que eu quis guardar [...] (PROFESSORA DE ES3, CE2, 2016, p. 25).

Experiências profissionais: Trabalhou como professora no curso de Pedagogia de outra universidade e, em 2006, ingressou como professora efetiva do curso de Pedagogia da UFSM.

Fonte: Autora – Caderno de Entrevista 2

Os outros colaboradores da pesquisa foram vinte e cinco (25) estudantes de Estágio Supervisionado que responderam e retornaram as entrevistas estruturadas. Observo que, nas disciplinas de Estágio Supervisionado no 2º semestre de 2016, havia mais estudantes matriculados. Porém, obtive o retorno de vinte e cinco entrevistas, todas as estudantes eram do sexo feminino e já haviam cursado as disciplinas de Educação Musical do 6º e 7º semestre do curso de Pedagogia diurno da UFSM.

3.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Partindo dos objetivos da pesquisa, da escolha dos colaboradores e do método de pesquisa, foram sendo organizados os instrumentos de produção dos dados. O método de estudo de caso indica a possibilidade de utilizar diferentes instrumentos de produção dos dados. Portanto, o estudo de caso integra uma variedade de dados, os quais podem ser produzidos a partir de observações, análise do contexto (STAKE, 2007), entrevistas, revisão de documentos e outros (YIN, 2005, STAKE, 2007 e ANDRE, 2013) que os pesquisadores julgarem necessários para as suas investigações.

Mediante o exposto, com base na referência teórica do ciclo de políticas e do conceito de recontextualização, os instrumentos que compuseram a produção dos dados foram:

Arena Legal:

Documentos Oficiais analisados:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (2006) foram analisados os contextos de influência e produção do texto, buscando visualizar o lugar da Música na base dos conhecimentos que compõem a formação do pedagogo;
- Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena Diurno da UFSM - PPPC, análise do contexto de produção do texto, buscando conhecer as relações estabelecidas no âmbito macro das DCNP (2006) na construção e na produção do texto do PPPC (2007) e o lugar da Música na matriz curricular formativa do Curso no documento;

Essa parte da análise, a arena legal, possibilitou subsídios para a análise da arena prática, pois, na arena prática, existem as recontextualizações (BERNSTEIN, 1996), as reproduções e a relocação dos discursos dos textos oficiais no contexto da prática, a partir dos sujeitos que estão imersos nesses contextos, como explicitado na parte I da tese.

Arena da prática:

- *Entrevista semiestruturada* com as professoras de Música e professoras de Estágio Supervisionado;
- *Entrevista estruturada* com as estudantes de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia Diurno da UFSM.

3.4.1 Entrevista

A entrevista é um instrumento que possibilita ao pesquisador um contato pessoal com os sujeitos participantes da investigação, no campo empírico, e, quando bem formulada e organizada, gera dados importantes e significativos que mobilizam a responder os objetivos da pesquisa.

Na tese, trabalhei com dois tipos de entrevistas: a semiestruturada que foi utilizada para dialogar com maior profundidade junto às professoras de Música e professoras de ES do curso de Pedagogia Diurno da UFSM (APÊNDICES A e B respectivamente). As entrevistas semiestruturadas, já apresentavam previamente as categorias de análise, as quais foram construídas visando respeitar as orientações do ciclo de políticas, referencial teórico-metodológico da pesquisa de tese.

A entrevista estruturada foi desenvolvida com as estudantes de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia diurno da UFSM. Como o número de sujeitos era expressivo, em torno de mais ou menos quarenta (40) estudantes, mas retornaram vinte e cinco (25 estudantes), optei pela entrevista estruturada (APÊNDICE C).

3.4.1.1 Entrevista semiestruturada e entrevista estruturada

A entrevista semiestruturada foi um dos tipos de instrumentos de produção de dados escolhidos durante a realização da pesquisa de tese, por possibilitar a interlocução do sujeito-pesquisador com o sujeito-colaborador da pesquisa, e também, porque esse tipo de entrevista não está estruturada a ponto de o pesquisador não poder trazer outros questionamentos pertinentes para o diálogo, que possam emergir no momento da entrevista, estando, portanto, com organização semiestruturada e não fechada. De acordo com Flick (2009), a entrevista semipadronizada como o autor conceitua a entrevista semiestruturada, possui um guia de “[...] entrevista [que] menciona diversas áreas e tópicos, sendo cada uma delas introduzida por uma questão aberta [...]” (FLICK, 2009, p. 149).

Ademais, esse tipo de entrevista possibilita ao pesquisador um contato direto com os colaboradores e com o contexto pesquisado no momento da entrevista, podendo esclarecer e questionar acerca dos assuntos que estão sendo mobilizados. Segundo May (2004), “[...] isso permite que ele tenha mais espaço para sondar além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado” (MAY, 2004, p. 148). Com relação à entrevista realizada com as estudantes, ela foi do tipo entrevista estruturada, a qual teve uma organização mais fechada das questões.

Na entrevista estruturada, conforme May (2004):

[...] o papel do entrevistador é direcionar o respondente de acordo com a sequência de perguntas no esquema da entrevista, e, se for buscado algum esclarecimento, pouca ou nenhuma variabilidade em quaisquer elaborações deveria ficar aparente para não influenciar as respostas [...] é enfatizada a neutralidade do papel do pesquisador (MAY, 2004, 146).

Para a entrevista estruturada com os estudantes, foram selecionadas três questões, as quais tiveram como premissa as disciplinas de Educação Musical, as suas aprendizagens, vivências e experiências, e ainda, com relação à Música, Educação Musical, nas práticas de ensino desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado nas escolas de Educação Básica.

3.4.2 Produção dos dados na arena legal

A produção dos dados na arena legal contou com a escolha dos documentos legais, que pudessem auxiliar na compreensão do lugar da Música nessa arena. Diante disso, busquei as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (2006), pois essas trazem orientações legais quanto à estruturação e à organização dos cursos de Pedagogia no Brasil, sendo que potencializam, em seu texto legal, o perfil dos egressos e os conhecimentos que estão na base formativa dos Cursos.

Após, selecionei o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Diurno da UFSM – PPC (2007), o qual orienta a organização formal do Curso e as suas áreas de conhecimentos. Esses documentos foram selecionados e analisados entre os meses de março e junho de 2015, para o exame de qualificação da tese, que ocorreu ao final do mês de agosto de 2015. Novamente, foram analisados entre os meses de março e abril de 2017 para a versão final da tese.

3.4.3 Produção dos dados na arena prática

Nessa subseção, apresentarei como ocorreu a produção dos dados na arena prática, partindo do contato inicial com os colaboradores. O primeiro contato ocorreu com os seis (6) professores de Música, dentre os quais, cinco (5) foram professores substitutos e uma (1) professora efetiva que ministraram/ministram as disciplinas de Educação Musical no curso de Pedagogia Diurno da UFSM. O contato ocorreu através de uma carta de apresentação (APÊNDICE D) enviada por e-mail e *facebook*, no dia 16 de maio de 2016. Esse contato teve o objetivo de convidá-los a participarem da pesquisa.

Os colaboradores da área da Música foram selecionados a partir do ano que ministraram aulas no curso de Pedagogia, foram professores que trabalharam no Curso entre os anos de 2006 a 2016. Justifico a escolha por esses anos, tendo em vista a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (2006), as quais foram aprovadas e homologadas em 2006. Dos colaboradores convidados, quatro (4) professores aceitaram a participar da pesquisa e, dois (2) colaboradores não responderam ao convite. Após o retorno dos colaboradores, foi-lhes encaminhado o termo de consentimento livre esclarecido (ANEXO D) e o pedido para marcarem a entrevista semiestruturada.

As entrevistas semiestruturadas tiveram início no dia 24 de maio de 2016 e foram finalizadas no dia 22 de junho de 2016, como pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 12 – Organização das entrevistas com as professoras de Música

Colaborador	Dia da entrevista	Horário da entrevista	Tempo de entrevista	Local da entrevista
Professora de Música 1	24/05/2016	14h	1h18 min	Sala 3332B – CE/UFSM
Professora de Música 2	24/05/2016	15h50min	51 min39 seg	Sala 3368 – CE/UFSM
Professora de Música 3	10/06/2016	9h30min	1h41 min	Residência da professora Santa Maria/RS
Professora de Música 4	22/06/2016	9h	1h15seg	Skype Santiago/Florianópolis

Fonte: Autora – Caderno de Entrevista 1

Depois de realizadas as entrevistas, escutei-as e transcrevi, na íntegra, todas elas. Após esse processo, foram encaminhadas para as professoras, para que elas pudessem ler, alterar e aprovar o conteúdo de sua entrevista, poderiam, além disso, acrescentar ou retirar informações caso julgassem necessário.

Saliento que obtive retorno de três (3) das quatro (4) professoras com relação às transcrições, apenas uma (1) não retornou, mas me enviou um e-mail dizendo que eu poderia utilizar a entrevista como estava. De posse desses retornos, organizei as entrevistas para comporem um Caderno de Entrevistas (CE1), que ficou composto por sessenta e seis páginas (66), organizadas por ordem de realização das entrevistas.

Após essa organização do CE1, iniciei a leitura flutuante, a qual se constitui em primeira etapa da análise de conteúdo. Na sequência, selecionei as falas mais significativas para comporem os quadros organizacionais, que foram compostos por três colunas e cinco linhas. Na primeira coluna, coloquei o pseudônimo (ex: professora de Música 1); na segunda, excertos da entrevista e páginas de onde foram retiradas do CE1 (ex: 2016, p. 4) e, na terceira coluna, destaquei minhas compreensões acerca desses excertos, e algumas problematizações que iam surgindo ao longo da releitura. Esses quadros organizacionais com as falas mais significativas das professoras de Música resultaram em noventa e oito (98) páginas.

Observo que todas as entrevistas semiestruturadas com as professoras de Música foram realizadas pela autora, em contato pessoal com as colaboradoras da pesquisa. Ao iniciar cada entrevista, eu tinha expectativas e perspectivas com relação às respostas e ponderações que seriam realizadas pelas professoras. As entrevistas transcorreram tranquilamente, todas as professoras responderam aos questionamentos realizados, bem como, as perguntas que não

contavam no roteiro de entrevista, mas que eu acreditava que seriam importantes e interessantes serem realizadas a partir do que estávamos dialogando. As entrevistas tiveram singularidades e particularidades, principalmente, pela formação das professoras, espaço de atuação, e pelo que elas acreditavam que fosse importante o estudante do curso de Pedagogia saber, conhecer e compreender acerca do ensino de Música na escola básica.

Após a realização desses quadros, comecei a contatar com o outro grupo de colaboradores, agora, professores de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UFSM. O contato inicial ocorreu no dia 20 de julho de 2016, via e-mail. Para essa parte da pesquisa, foi realizado contato com três (3) professoras do Estágio Supervisionado, as quais eram egressas e do quadro efetivo de professores da UFSM.

As entrevistas com os professores de Estágio Supervisionado iniciaram no dia 05 de setembro de 2016 e terminaram no dia 27 de setembro de 2016.

Quadro 13 – Organização das entrevistas com as professoras de Estágio Supervisionado

Colaborador	Dia da Entrevista	Horário da entrevista	Tempo de Entrevista	Local da entrevista
Professora de ES1	05/09/2016	11h20min	1h 34 min24seg	Sala 3356 – CE/UFSM
Professora de ES2	05/09/2016	14h	1h3min34seg.	Sala 3181 – CE/UFSM
Professora de ES3	27/09/2016	13h30min	57min34 seg.	Sala 3181 – CE/UFSM

Fonte: Autora – Caderno de Entrevista 2

Depois de realizadas todas as entrevistas com as professoras de Estágio Supervisionado, seguiram-se os mesmos procedimentos descritos anteriormente, referentes à organização dos dados da entrevista das professoras de Música.

As entrevistas semiestruturadas com as professoras de ES ocorreram de modo tranquilo, todas as entrevistas foram realizadas pela autora. Observei que as professoras estavam preocupadas com a formação musical dos estudantes do ES, bem como, com a formação articulada a todas às áreas de conhecimento, pois elas compreendem que a formação do pedagogo demanda uma multiplicidade de áreas que, por vezes, ocorre um esvaziamento, para o aprofundamento e apropriação de conhecimentos durante a realização do Curso e nas práticas de ES.

Terminada essa fase, iniciou-se a fase de produção dos dados junto aos estudantes de Estágio Supervisionado. Nessa fase, contei com o auxílio dos professores orientadores de Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia Diurno. No 2º semestre de 2016, os Estágios contavam com cinco (5) professores orientadores, os quais foram contatados previamente para autorizarem a realização dessa etapa da pesquisa com os seus orientandos de Estágio.

Essa etapa constituiu-se por entrevistas estruturadas com três questões, nas quais os estudantes dissertaram sobre as disciplinas de Educação Musical. A etapa de produção dos dados com as estudantes teve início no dia 18 de outubro de 2016 e findou em dezembro de 2016. Para essa etapa, contei com o auxílio dos professores de Estágio Supervisionado, que, no 2º semestre de 2016, eles distribuíram para os estudantes os roteiros das entrevistas estruturadas e recolheram ao final das orientações. Justifico que precisei do auxílio dos professores, pois as orientações eram agendadas com horários para cada um dos estudantes, inviabilizando a minha presença em todas as entrevistas.

Depois de realizadas as entrevistas com os estudantes e de posse do retorno de vinte e cinco (25) entrevistas, busquei organizar o Caderno de Entrevista 3 (CE3) e cada estudante recebeu, como pseudônimo, estudante de Estágio Supervisionado 1, 2, 3, (ex: EES1, 2, 3) por ordem de entrega das entrevistas, as questões foram organizadas levando em conta a categoria três (3) da análise dos dados, a qual é composta pelo contexto da prática.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados na pesquisa, constituiu-se como um dos momentos mais complexos para a compreensão da globalidade dos resultados que emergiram dos instrumentos de produção de dados. Nesse momento, o pesquisador precisa olhar, examinar, classificar e, categorizar, tudo que foi produzido no *locus* da investigação. Desse modo, a categorização dos dados precisará dialogar com o que já vinha sendo produzido – *a priori* – na pesquisa, com o referencial teórico, as revisões de literatura realizadas, entre outros estudos, isso tudo para a interpretação do fenômeno social que está sendo pesquisado em um estudo de caso *intrínseco*.

A análise dos dados ocorreu em duas arenas, da arena legal à prática. Para a arena legal, utilizei a técnica de análise documental e, na arena prática, a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas e estruturadas.

3.5.1 Análise documental – arena legal

A análise documental foi uma das primeiras análises realizadas na fase inicial da construção da tese⁵¹. Essa “análise consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais [...] com as quais podem estar relacionados os dados” (RICHARDSON *et. al.*, 1999, p. 230).

Segundo Bardin (1979), análise documental é:

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. [...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 1979, p. 46).

Na pesquisa, a análise documental inicial foi realizada a partir do mês de março do ano de 2015, nas DCNP (2006), para conhecer o seu contexto de influência e produção do texto da política, contextos pertencentes à abordagem do ciclo de política e, foi revisada, entre o final do mês de março e início do mês de abril de 2017. Para análise de tais contextos, algumas questões⁵² foram organizadas, a fim de orientar a análise referente ao contexto de influência.

As questões orientadoras que permearam a análise do contexto de influências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (2006) foram: *Quais influências geraram a formulação e a produção das DCNP (2006)? Por que ela emergiu em 2006? Houve influências nacionais/locais? Influências globais/internacionais? Como os discursos acerca da política elaborada foram sendo construídos? Que elites influentes participaram de sua elaboração, e a que grupos pertencem? Outros grupos têm tentado exercer influências?*

Para análise do contexto da produção do texto das DCNPs (2006) foram organizados outros questionamentos: *Quando foi iniciado o processo de construção do texto da política? Que grupos manifestaram interesses para a produção do texto da política? Ocorrem espaços para a participação dos profissionais envolvidos na construção do texto? Alguns grupos podem ser considerados excluídos na produção do texto? Por que foram excluídos? Que discursos são predominantes e as ideias-chave do texto? Quais foram as intenções, os valores*

⁵¹ As análises iniciais dos documentos DCNP (2006) e PPPC (2007) do curso de Pedagogia da UFSM foram realizadas entre os meses de março e maio do ano de 2015 e apresentadas no exame de qualificação de tese em agosto de 2015. Para a versão final da tese, outras questões de análise da Abordagem do Ciclo de Políticas (Contexto de Influência e Produção do Texto) somaram-se a essas análises, para que se pudesse analisar com mais profundidade os documentos mencionados.

⁵² As questões foram elaboradas a partir das perguntas tecidas por Mainardes (2006, p. 66-67), o qual traz problematizações específicas para cada contexto da Abordagem do Ciclo de Políticas.

e os propósitos? Para quem se dirige este texto (leitores)? O texto do documento é acessível e compreensível?

A análise documental possibilitou o conhecimento das arenas de lutas, resistências, tensões e silenciamentos ocorridos no debate para a constituição da identidade formativa nacional em cursos de Pedagogia, os quais culminaram na aprovação das DCNP (2006). Para buscar reflexões aos questionamentos traçados na análise dos contextos de influência e produção do texto das DCNP (2006), foram selecionados documentos oficiais como: Pareceres e Resoluções, artigos, dissertações e teses, dossiês de revistas da área, em que se destaca a Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação – RBPAE da ANPAE, entre outros materiais.

Os documentos utilizados traziam a história do curso de Pedagogia e a luta da área pela aprovação de Diretrizes específicas para o Curso, as quais instituem como base formativa a docência. Para tanto, as características que encontrei, a partir da análise do texto preconizadas nos documentos e nas DCNP (2006), são:

- (a) amplitude da docência como base formativa: constituindo essa formação para o professor, gestor e pesquisador;
- (b) relação teoria e prática para a formação acadêmico-profissional;
- (c) generalização dos processos formativos; resultando em,
- (d) generalização dos contextos de atuação do pedagogo; e,
- (e) constituição da identidade profissional do pedagogo em âmbito nacional.

Na análise do documento oficial, busquei verificar o lugar da Música nas linhas e entrelinhas do texto dos Pareceres CNE n° 5/2005 e 3/2006 e na Resolução CNE n° 1/2006 que institui as DCNP (2006). Nos documentos analisados, a Música fica articulada ao campo maior do componente curricular Arte, o que, de certa forma, já era esperado, tendo em vista que, pela LDB 9394/96, é o Ensino de Arte que se torna componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica.

No entanto, a Música em 2008, com a Lei n° 11.769/2008, tornou-se conteúdo obrigatório no componente curricular Arte. Em 2016, essa Lei foi substituída pela Lei n° 13.276/2016, a qual altera o referido artigo e parágrafo para: art. 26, § 6° da LDB 9394/96 “As artes visuais, a dança, a música e o teatro, são as linguagens que constituirão o componente curricular que trata o § 2° deste artigo” (BRASIL, 2016). Com essa alteração, todas as linguagens artísticas são obrigatórias na escola.

Outro documento analisado foi Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (2007). Essa análise foi realizada no final do mês de maio e início do mês de junho de 2015 e para a versão final da tese, no mês de abril 2017.

Para análise, foram utilizados os questionamentos do contexto da produção do texto das DCNP (2006), os quais contaram com algumas adaptações para a análise do PPPC (2007). Os questionamentos foram: *Quando foi iniciado o processo de construção do texto do PPPC? Que grupos manifestaram interesses para a produção do texto? Ocorrem espaços para a participação dos profissionais envolvidos na construção do texto? Que discursos são predominantes e as ideias-chave do texto? Quais foram as intenções, os valores e os propósitos? Para quem se dirige este texto (leitores)? O texto do documento é acessível e compreensível?*

Além dessas questões, foi possível visualizar no documento:

- (a) a proposta formativa do curso de Pedagogia da UFSM;
- (b) o Perfil profissional objetivado pelo curso de Pedagogia diurno da UFSM;
- (c) a Matriz Curricular do Curso;
- (d) as relações estabelecidas no âmbito macro das DCNP (2006) na construção e na produção do texto do PPPC (2007); e,
- (e) os lugares da Música na Matriz Curricular do Curso no documento legal.

Em relação a essa análise, fica explícita a grande influência das DCNP (2006) na produção e na orientação desse documento legal, o qual começou a ser produzido no ano de 2006, após a aprovação e a homologação das DCNP, tendo como participante de sua construção professores do Centro de Educação – CE de todos os Departamentos de Ensino localizado no CE. O foco do curso de Pedagogia da UFSM é a formação de professores para a Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Conforme já sinalizado, esse documento conta, em sua matriz curricular, com duas disciplinas de Educação Musical, uma no Núcleo de Estudos Básicos (6º semestre) e outra no Núcleo de Estudos Diversificados e de Aprofundamento de Estudos (7º semestre) (UFSM, 2007).

Assim, a análise desse documento possibilitou conhecer as relações estabelecidas no âmbito macro das DCNP (2006), na construção e na produção do texto do PPPC (2007). Porém, o documento contempla um discurso pedagógico local, respeitando as peculiaridades e as singularidades – locais e regionais – para a formação do pedagogo e, objetiva a formação de professores/profissionais para atuarem no exercício da docência em Educação Infantil e

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como organização curricular a centralidade dos processos de ensinar e aprender nessas etapas da Educação Básica.

3.5.2 Análise de conteúdo – arena prática

A análise de conteúdo foi o método empreendido para compreensão das entrevistas semiestruturada e estruturada, as quais representam a arena prática da pesquisa. Assim, com base nas transcrições e na organização dos dados das entrevistas, passei para a análise de modo mais aprofundado.

Para tanto, a análise de conteúdo apresentou-se como um instrumento relevante para observar “[...] a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis. Não trabalha somente com o texto, mas também com detalhes do contexto” (MARTINS, 2006, p. 35). Assim, foi importante a minha observação atenta desde o momento da entrevista, para a compreensão e a articulação do contexto com os materiais escritos, produzidos a partir dos colaboradores da pesquisa, como as entrevistas, os documentos e outros materiais.

A análise de conteúdo tem importantes ferramentas para a interpretação dos dados nas pesquisas qualitativas. Para Bardin (1979), análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42, grifo da autora).

Segundo a autora, análise de conteúdo é composta por três grandes fases, que são: *pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* (BARDIN, 1979).

A fase da *pré-análise* foi à etapa da organização dos materiais produzidos nas entrevistas semiestruturada e estruturada, sendo composta pela leitura flutuante, que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos [materiais da investigação] a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1979, p. 96), composta por hipóteses e objetivos, além de elaboração de indicadores que auxiliarão na interpretação final. Na tese, esse momento ocorreu durante e, depois, da realização das entrevistas semiestruturadas e estruturadas, pois a pesquisadora, ao escutar, transcrever e organizar as entrevistas teve esse contato inicial e leitura flutuante com os dados.

A segunda fase é a da exploração dos materiais, que consiste “[...] essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1979, p. 101). De acordo com Bardin (1979), essa fase é longa e minuciosa, sendo que, dela é extraída a codificação das unidades de análise. Na tese, essa fase ocorreu através da organização dos Cadernos de Entrevistas (CE), um para cada grupo de colaborador, exemplo: Caderno de Entrevista – CE1 (professoras de Música); Caderno de Entrevista – CE2 (professoras de Estágio Supervisionado); Caderno de Entrevista – CE3 (estudantes do Estágio Supervisionado).

As codificações foram organizadas da seguinte maneira: professora de Música 1, 2, 3 e 4; professora de Estágio Supervisionado (ES) 1, 2 e 3; estudantes de Estágio Supervisionado (EES) EES1, EES2, EES3. Essas codificações de números tiveram relação com a ordem das entrevistas, ou seja, professora de Música 1 foi a primeira entrevistada e, assim, por diante. Depois de organizados os Cadernos de Entrevistas, foi realizada novamente uma leitura minuciosa, a qual possibilitou a pesquisadora, elaborar os quadros com as falas mais significativas de cada uma das colaboradoras, e das categorias da pesquisa. As unidades de análise foram selecionadas a partir dos contextos da abordagem do ciclo de políticas, os quais foram: *contexto de influência, produção do texto, contexto da prática e resultados/efeitos*.

O tratamento dos resultados obtidos e interpretação é a última fase da análise de conteúdo, a qual consiste em organizar e categorizar os dados, de modo que as correspondências que se assemelham fiquem agrupadas. Nessa fase, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e validos” (BARDIN, 1979, p. 101).

Na pesquisa de tese, esse momento ocorreu, após a organização e a codificação dos dados. Iniciei a organizar a escrita e a análise dos resultados a partir das respostas semelhantes e, passei a agrupá-las durante a escrita das quatro seções da arena prática, exemplo: professoras de Música que tinham convergências de respostas juntas, professoras Estágio Supervisionado e, assim, por diante. Apenas a seção três, foi dividida em três subseções, uma para cada grupo de colaboradora (primeira subseção, professoras de Música; segunda, professoras de ES e, terceira estudantes de ES). Tendo em vista, que esse contexto é o da prática e cada grupo de colaboradora compreende essa prática de uma maneira diferenciada, pois, naquele momento, as suas histórias, vivências e experiências, a partir da orientação do ciclo de políticas, devem ser respeitadas as particularidades e singularidades de cada sujeito na prática.

Como forma de organização dos dados semelhantes e que se complementam na análise, tem-se o processo de categorização dos dados, ele é definido como “[...] uma parte

crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221).

Na análise de conteúdo, a categorização é compreendida como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento [...] com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1979, p. 117), sendo que, as categorias são “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esses efetuados em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1979, p. 117).

3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

As categorias de análise da pesquisa foram organizadas, considerando a arena legal e a arena prática, a partir dos contextos do ciclo de política. As categorias da arena legal tiveram como base os dois contextos iniciais da abordagem, as quais foram nominadas de:

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia: notas acerca do contexto de influência;
- A produção do texto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - DCNP (2006);
- Projeto Político-Pedagógico de Curso: a produção do texto no curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM.

As categorias de análise da arena da prática foram organizadas, a partir dos quatro contextos da abordagem do ciclo de políticas, sendo que, como destaca Ball (2009b), no contexto da prática, todos os outros contextos podem mesclar-se desde o da influência até o da estratégia política, para tanto, as categorias de análise são as seguintes:

- Contexto da influência: a inserção da disciplina de Música
- Contexto da produção do texto: os documentos do curso de Pedagogia da UFSM e a Educação Musical
- Contexto da prática: as disciplinas de Educação Musical na prática pedagógica
- Contexto dos resultados/efeitos: as implicações das disciplinas de Educação Musical na formação do pedagogo

Em síntese, na Parte III, discorri acerca dos caminhos metodológicos pelos quais segui na construção da tese, tendo como abordagem de pesquisa, a qualitativa; como método, o estudo de caso *intrínseco* (STAKE, 2007); instrumento de produção de dados, entrevistas

semiestruturada e estruturada, por fim, análise dos dados, a análise documental e análise de conteúdo de Bardin (1979).

Na parte IV, apresento e analiso as arenas: legal e prática. Inicialmente, realizo a discussão dos contextos de influência e produção do texto nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 e, ainda, das DCNP (2006). Logo depois, a análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia diurno da UFSM (2007). Na arena prática, discuto os achados nas entrevistas semiestruturadas e estruturadas, sendo que, essa seção é composta pelos quatro contextos do ciclo de políticas.

PARTE IV
**ANÁLISE DOS DADOS: DA ARENA
LEGAL À ARENA PRÁTICA**

ARENA LEGAL

**CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO
DO TEXTO DAS DCNP (2006) E CONTEXTO
DA PRODUÇÃO DO TEXTO PPC (2007)**

4.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia: notas acerca do contexto de influência

As diretrizes, assim como outros documentos legais e normativos, são vistas como definições de determinados grupos influentes na política, nos mais diversos âmbitos, especialidades e escalas (DIAS, 2009, p. 162).

Tendo como referência o ciclo de políticas, percebo que as questões que têm sido legitimadas nas arenas de constituição das políticas educacionais são marcadas por influências, tensões, resistências e contradições de grupos que almejam que as suas ideias e seus ideais sejam tomados como orientações e, de outros grupos, que são contrários a esses movimentos. Isso não foi diferente no processo de elaboração, aprovação e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (2006).

As resistências, tensões e lutas são processos emergentes que caracterizam a organização da política no contexto de influência (BALL, 2009b). Para a compreensão e a análise desse contexto, defini algumas problematizações: *Quais influências geraram a formulação e a produção das DCNP (2006)? Por que elas emergiram em 2006? Houve influências nacionais/locais? Influências globais/internacionais? Como os discursos acerca da política elaborada foram sendo construídos? Que elites influentes participaram de sua elaboração e a que grupos pertencem? Outros grupos têm tentado exercer influências? Existem grupos que não concordaram com a elaboração? Quem são eles?*⁵³

Para iniciar o diálogo, destaco estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de explicitar movimentos no contexto de influência para a constituição das DCNP (2006), entre esses: Aguiar et. al. (2006), Scheibe (2007b), Durlí (2007), Frangella (2006), Brzezinski, (2007 e 2011), Castro (2007), Vieira (2007), Saviani (2007), Carvalho (2011), entre outros.

No processo inicial de constituição das DCNP (2006), existiam dois grupos, demarcados por ideias contrárias, que movimentaram discussões acerca de políticas para a formação de professores em nível superior, em especial, para a constituição das Diretrizes que orientariam a formação em curso de Pedagogia no Brasil (DURLI, 2007). O primeiro grupo defendia a proposição de ter-se, como base formativa, a docência, “[...] tal defesa deriva de uma posição construída desde a década de 1980 pelo Movimento Pró-formação dos Educadores reunidos em torno da ANFOPE” (VIEIRA, 2007, p. 88). Esse grupo teve como

⁵³ As problematizações foram elaboradas a partir das questões tecidas por Mainardes (2006, p. 66-67), o qual traz perguntas específicas para cada contexto da Abordagem do Ciclo de Políticas.

representação associações da área como ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUNDIR e as Instituições de Ensino Superior.

O segundo grupo, que se vinculava ao poder governamental junto ao Conselho Nacional de Educação, representado pela Comissão Bicameral em uma articulação entre as Câmaras de Educação Básica e Ensino Superior, tinha como proposta “[...] à consecução do projeto de formação de professores em andamento na esfera governamental desde o início da década de 1990 e aprofundado após a aprovação da LDB 9.394/1996” (DURLI, 2007, p. 153). Esse projeto trazia como premissa que “[...] o Curso de Pedagogia formaria os especialistas em educação, reservando a formação de docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental aos ISEs [Institutos Superiores de Educação], no Curso Normal Superior” (DURLI, 2007, p. 163).

Diante disso, o movimento pela constituição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foi iniciado em âmbito macro no ano de 1998 (AGUIAR et. al. 2006), tendo em vista, ações que pudessem ir na contramão da LDB 9394/96, que fora construída com um perfil que não reconhecia o movimento de ações e estruturas que vinham ocorrendo no cenário nacional desde 1980 no Brasil. Essa ação iniciou com a constituição de uma Comissão de Especialistas para o Ensino da Pedagogia – CEEP⁵⁴, a qual contou com a presença de professores e pesquisadores da área, como Leda Scheibe (Presidente da Comissão – UFSC), Celestino Alves da Silva (UNESP/Marília), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (USP), Zélia Mileo Pavão (PUC/PR)⁵⁵. Essa comissão foi instituída pela Portaria

⁵⁴ A partir dos estudos de Durlí (2007), foi possível visualizar que a primeira Comissão de Especialistas de Ensino da Pedagogia (CEEP) teve seu início no ano de 1996-1998. Os representantes dessa comissão foram: Daisy Freire Garcia, Edil Vasconcellos de Paiva – UFRJ, Helena Costa Lopes de Freitas – UNICAMP, Leda Scheibe – UFSC, Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos – UFMG. Durlí (2007) destaca que esse dado não foi encontrado nas pesquisas realizadas nos Atos Oficiais da União, sobretudo foi disponibilizado pela Profa. Dra. Leda Scheibe, a qual tinha “[...] cópias dos registros de algumas reuniões então realizadas com esta comissão. Tais registros foram efetivados no formato de ata e/ou relatório” (DURLI, 2007, p. 161). Ainda, depois da segunda CEEP, constituída em 1998, ocorreu a instituição da terceira CEEP em 2000, a qual trabalhou na “[...] produção do “Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia”, socializado em 02 de fevereiro de 2001 (CEEP, CNFP, 2001), e a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”, de abril de 2002 (CEEP, 2002), na qual são reiteradas as posições assumidas pela comissão anterior” (DURLI, 2007, p. 169), a constituída em 1998. Por esse motivo, balizarei discussões tendo por base as lutas, resistências, tensões e documentos propostos pela “segunda” CEEP de 1998. Saliento que, as portarias que instituem as duas primeiras CEEP não foram encontradas em meios virtuais, apenas em textos e pesquisas desenvolvidas na área da Educação, em especial da Pedagogia.

⁵⁵ Os professores e pesquisadores que fizeram parte da Comissão tinham como formação, em sua maioria, graduação em Pedagogia, alguns (Bacharelado e Licenciatura), exceto Leda Scheibe que é graduada em História, todos com Mestrado e Doutorado em Educação. A Professora Zélia Mileo Pavão, além da graduação em Pedagogia, possui graduação em Matemática – Bacharelado, pela Universidade Federal do Paraná, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Doutora em Estatística pela Universidade Federal do Paraná, Pós-doutorado pela *University of Southern Califórnia* e Pós-doutorado pela *Université de Paris IV* (Paris-Sorbonne).

Ministerial nº 146, de 10 de março de 1998 (SCHEIBE, 2007b; VIEIRA, 2007; DURLI, 2007).

As Comissões de Especialistas do Ensino têm como incumbência a tarefa de “[...] elaborar padrões de qualidade para cursos de graduação e contribuir na execução e nos procedimentos de avaliação de curso e instituições de ensino superior [...]” (SCHEIBE, 2007b, p. 282), além do exposto, elas necessitam “[...] organizar, as diretrizes gerais do currículo para os respectivos cursos, a serem submetidas depois ao CNE, para aprovação” (SCHEIBE, 2007, p. 282). A Comissão de Especialistas para o Ensino da Pedagogia – CEEP, em 1998, tendo como representantes professores e pesquisadores das Universidades do Brasil, buscou auxílio junto aos órgãos competentes da área para a elaboração e a organização dos documentos que ficaram sob a sua responsabilidade. Assim, de acordo com Durli (2007):

Dentre as incumbências definidas para as comissões, aquela que notabilizou o trabalho deste grupo [CEEP] foi, sem dúvida, a construção de uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, apresentada à SESu/MEC e à comunidade acadêmica em 6 de maio de 1999. Em ata da reunião realizada nos dias 17 e 18 de junho de 1998, a comissão organizava uma consulta diagnóstica a ser enviada às IES com o objetivo de subsidiar as discussões referentes às DCNP. Neste mesmo mês, a ANFOPE envia à SESu/MEC sua Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, construída no contexto do IX Encontro Nacional, realizado em Campinas. No documento, a associação reafirma a necessidade de constituição de uma base comum nacional, considerando nela a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (DURLI, 2007, p. 164).

Para tanto, o documento que balizou orientações acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia foi organizado conjuntamente com os coordenadores dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior, “[...] as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia” (AGUIAR et. al., 2006, p. 825). Desse modo, percebo que a influência da arena prática foi forte na orientação da proposição do documento. Esse é um dos momentos que caracteriza o contexto de influência das DCNP, em que os especialistas na área, instituições, associações e estudantes corroboram com os seus ideais, conhecimentos e influências para a elaboração de um documento legal (BALL, 2009b).

Considero relevante o processo citado, pois, como salienta Ball (2009b), nem todas as políticas e as leis são formuladas no contexto de influência, em âmbito macro Estatal (Secretarias e Ministérios vinculados ao Estado), elas podem ser emersas e potencializadas de outros contextos, como o da prática, a partir das Instituições de Ensino. Embora se tivesse um grupo responsável pela formulação das Diretrizes, a elaboração do documento legal passa da arena prática para a discussão na arena de influência.

Contudo, conforme Durli (2007):

O elevado grau de consenso alcançado pela CEEP junto às entidades da área da educação no concernente à definição de uma proposta de diretrizes, contemplando a questão da docência como base, não fez diminuir, no entanto, a complexidade de sua tarefa. O cenário normatizador dos cursos de formação de professores pós LDB 9.394/1996 conflitava frontalmente com essa perspectiva [...]. Ademais, o próprio aparelho de Estado, no sentido de defender os interesses que representava, dificultava o trabalho da comissão com medidas restritivas. A primeira delas referia-se ao fato de não poder integrar sua tarefa no panorama mais abrangente da formação de educadores para a educação básica, pois havia comissões específicas com essa atribuição, cujos trabalhos desenvolviam-se desarticulados das comissões instituídas por área de conhecimento específico. Ademais, exercendo seu poder coercitivo, o MEC criara uma comissão interna para elaborar a proposta de DCNFP [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores]. A segunda situação conflituosa configurava-se pela intermediação entre as determinações da legislação, que definia o Curso de Pedagogia como destinado à formação do bacharel, e as experiências vivenciadas e fortalecidas no campo prático-institucional, em que o curso se destinava à formação de professores (DURLI, 2007, p. 165-166).

Assim, de um lado, existiam as pressões exercidas pelos órgãos governamentais, neste caso, a Comissão Bicameral, tendo como base de seu projeto a LDB 9394/96, e, do outro, as comunidades acadêmicas, representadas pelas associações da área, professores, pesquisadores das Instituições de Ensino Superior e demais pessoas que, de algum modo, tinham relação com o curso de Pedagogia.

Nesse cenário, a Comissão de Especialistas para o Ensino de Pedagogia tinha uma árdua tarefa que seria abarcar as informações e as reivindicações das Instituições de Ensino Superior e das associações da área que tinham como perspectiva, para a base formativa do curso de Pedagogia, a docência, indo de encontro à perspectiva que era trazida pela LDB 9394/96, defendida pela Comissão Bicameral. Cabe ressaltar que a proposta desenvolvida e apresentada pela CEEP teve como foco, conforme destaca Sheibe (2007b) que:

[...] o egresso do curso de pedagogia fosse habilitado para atuar tanto na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. [...] incorporava, portanto, uma visão ampliada de docência, na qual as funções do professor se estendem para além da prática do ensino, abrangendo também atividades de gestão e pesquisa (SCHEIBE, 2007b, p. 284).

Diante das proposições estabelecidas pela CEEP, elas geraram processos de resistências e influências no âmbito macro governamental, pelo contraponto instaurado entre LDB 9394/96 e a proposta que fora estabelecida pela Comissão dos Especialistas para o Ensino da Pedagogia. A proposta da CEEP, após ser enviada aos órgãos competentes, não foi sequer examinada. O Ministério da Educação – MEC não encaminhou a proposta ao Conselho

Nacional de Educação – CNE, tendo em vista que essa proposição não condizia com a Lei Nacional que havia sido homologada⁵⁶ (SCHEIBE, 2007b e BRZEZINSKI, 2007).

Desse modo, compreendo que não são apenas os profissionais da prática, neste sentido, as Instituições de Ensino Superior e as associações da área que exercem resistências e geram conflitos frente às políticas elaboradas, pois os órgãos governamentais também exercem as suas influências, provocando redefinições e adequações, deixando no silenciamento e obscurecidos os assuntos que não lhes interessavam. Somado a esse fato, existia um pacote educacional que estava sendo consolidado pelas políticas neoliberais, que rondavam a educação, na sua globalidade, com a LDB de 1996.

Segundo Brzezinski (2007):

[...] essa foi uma grande tensão instalada no percurso de elaboração das DCNP, por certo, iniciada pela Comissão de Especialistas quando encaminhou ao CNE o “Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”, em 06/05/1999. A tensão entre o instituinte e o instituído se acirrou outra vez, visto que a SESu e a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) resistiram terminantemente ao envio desse documento ao CNE, pois o interesse maior das duas secretarias do MEC era estabelecer diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela Lei n. 9.394/1996 (BRZEZINSKI, 2007, p. 240-241).

Foi um longo período de espera para obter-se uma resposta. Esse tempo foi marcado por mobilizações das comunidades acadêmicas, das associações e das entidades da área (BRZEZINSKI, 2007). O assunto da proposta era debatido em eventos e fóruns da área da educação, tendo em vista que:

Tais manobras da SESu e SEF instigaram as associações a formarem uma **rede de resistência ativa**: realizavam seus encontros nacionais simultaneamente, nos mesmos espaços e tempos e, publicizavam documentos reveladores da solidez de seus posicionamentos conjuntos. Exemplar foi o ato de todas as entidades, em 07.11.2001, durante consulta aos representantes da academia no CNE acerca da “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Nesta ocasião, foi entregue o documento “Posicionamento Conjunto das Entidades”, reafirmando as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia de 1999. Esse ato simbolizou o fortalecimento dos “nós da rede da resistência” tecida pelo conjunto de proposituras das entidades no Movimento Nacional de Educadores. **A tensão se instalou mais uma vez** (BRZEZINSKI, 2007, p. 241 grifos meus).

Desse modo, é visível observar que o curso de Pedagogia “não estava encontrando espaço de sobrevivência no projeto da reforma educacional em andamento” (SCHEIBE, 2007b, p. 286). E também é “possível interpretar que este silêncio como efetiva dificuldade de

⁵⁶ “Nesse período, estava em discussão no CNE a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, razão pela qual a SESu/MEC não encaminhou a proposta da CEEP para apreciação e deliberação, aguardando as normatizações em curso. Enquanto as propostas da CEEP estavam em “estado de espera”, as discussões sobre as DCNFP caminhavam a passos largos, contando com ampla participação dos intelectuais ligados ao aparelho de Estado” (DURLI, 2007, p. 166).

consensuar, no próprio âmbito do CNE, uma posição defensável a respeito do curso” (SCHEIBE, 2007b, p. 287).

Esse cenário configura-se pela falta de um posicionamento frente ao documento enviado das diretrizes e o seu engavetamento por parte do Ministério da Educação, o qual elaborou outro documento e enviou ao CNE, que foi aprovado em 2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN (2002)⁵⁷ (AGUIAR, *et. al*, 2006).

O contexto de influência na elaboração das DCNP (2006) é marcado por muitos impasses e disputas por parte das comunidades acadêmicas em contraposição ao conjunto de políticas educacionais elaboradas no âmbito macro governamental e, também, por representantes da área, sendo que as tensões e as resistências geradas só demonstraram a complexidade que são marcados os processos de constituição das políticas educacionais.

O silêncio por parte do CNE com relação ao documento enviado pela CEEP foi rompido no dia 17 de março de 2005, quando aquele órgão, por meio eletrônico, disponibilizou “uma minuta de diretrizes, convidando os educadores, em geral, para darem sugestões” (BRZEZINSKI, 2007, p. 241). A minuta⁵⁸ elaborada pelo CNE não contemplava o que as comunidades acadêmicas compreendiam ser importante para o curso de Pedagogia, assim mais um processo de resistências e tensões foi instaurado.

Contudo, o CNE acabou cedendo e, conjuntamente, cada uma das partes (grupos favoráveis à proposta da CEEP e da Comissão Bicameral do CNE), com as suas ressalvas e necessidades, encontraram uma “solução negociada”⁵⁹ (BRZEZINSKI, 2007). A partir de

⁵⁷ Na atualidade, especificamente no dia 1º de julho de 2015, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores para Educação Básica. Resolução CB nº 2/2015 que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015).

⁵⁸ A minuta elaborada pelo CNE, em março de 2005, tinha como concepção “o princípio da docência como base do curso, porém num sentido restrito de docência. O percurso curricular apresentado visava uma formação idêntica àquela já apresentada para o curso normal superior, em consonância com uma perspectiva reducionista e pragmática de formação” (SCHEIBE e DURLI, 2011, p. 103). Desse modo, essa concepção e princípio foram rejeitados pela comunidade acadêmica que estava acompanhando o debate no âmbito nacional.

⁵⁹ Essa “solução negociada”, agora, encontra resistências de grupos que fazem parte das comunidades acadêmicas, porém se manifestaram contrários às propostas estabelecidas tanto pela CEEP, quanto do CNE. Diante disso, um grupo de educadores “[...] liderados por José Carlos Libâneo, encaminharam ao CNE o “Manifesto de Educadores Brasileiros”, opondo-se tanto à proposta do CNE quanto àquela defendida pela ANFOPE e entidades parceiras, na defesa do Curso de Pedagogia como um bacharelado, em 20/09/2005” (DURLI, 2007, p. 177), esse grupo contava com a presença de pesquisadores como “José Carlos Libâneo – USG, José Cerchi Fusari – USP, Maria Amélia Santoro Franco – UNISANTOS, Selma Garrido Pimenta – USP” (DURLI, 2007, p. 171).

então, ocorreram às construções dos Pareceres CNE/CP n° 5/2005⁶⁰ e CNE/CP n° 3/2006⁶¹ e a aprovação e a homologação da Resolução MEC/CNE n° 1/2006⁶².

Diante desse cenário, Durlí e Scheibe (2011) sinalizam que:

As diretrizes aprovadas constituíram o resultado de um processo que envolveu comissões internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades e associações da área da Educação (ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, entre outras). Esse processo envolveu, portanto, intelectuais como mediadores dos diferentes interesses presentes na arena de confrontação em que se constitui o Conselho Nacional de Educação. Nessa arena, estiveram mais direta e fortemente representados dois projetos de formação de professores/educadores: a proposta de formação construída e defendida pelo amplo movimento coordenado pela ANFOPE, nas últimas duas décadas, a proposta de formação de professores articulada no contexto das reformas da Educação Básica e do Ensino Superior, implantadas pelo governo desde a década de 1990⁶³ (SCHEIBE e DURLI, 2011, p. 99-100).

Entendo que a “formulação oficial” (SCHEIBE e DURLI, 2011), a partir das DCNP (2006), para o Curso é um documento de relevância e ganho para a área, pois foram intensas as discussões, elaborações iniciadas na década de 1980, para a orientação do curso de Pedagogia no Brasil, representando, dessa maneira, “[...] um avanço histórico no campo da formação de profissionais da educação [...]” (ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, FORUNDIR, 2007, p. 1361). Destaco que existem “grandes desafios para sua organização, que precisam ser considerados pelos projetos pedagógicos de curso” (SCHEIBE e DURLI, 2011, p. 101).

Em síntese, buscando responder as problematizações postas para a compreensão e a análise do contexto de influência no início desta seção, entendo que as influências que geraram a formulação das DCNP (2006) estiveram relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior, desde 1982, e a perspectiva formativa almejada pelas associações da área, especialmente pela ANFOPE, a qual visava à docência, sendo assim, as principais influências geradas foram em âmbito nacional. Porém, existem

⁶⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Esse parecer trata do conteúdo elaborado para a Resolução das DCNP (2006), já reexaminado pelo Parecer CNE/CP n° 3/2006, homologado pelo Despacho do Ministro no Diário Oficial da União, de 15 de maio de 2006.

⁶¹ Reexame do Parecer CNE/CP n° 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer homologado pelo Despacho do Ministro no Diário Oficial da União, de 11 de abril de 2006.

⁶² Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006.

⁶³ A década de 1990 foi um período de ascensão do Neoliberalismo e com isso, as políticas neoliberais acerca do Ensino Superior. Observo que nesse período, houve a elaboração da “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação 1998” (UNESCO, 1998). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso agosto de 2017.

influências internacionais, a partir da experiência de outros países, dentre eles, destaca-se a França, a qual tem um projeto semelhante a este da docência para os cursos de Pedagogia (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011).

Os grupos participantes na elaboração desse documento foram a Comissão de Especialistas para o Ensino da Pedagogia – CEEP, as comunidades acadêmicas, professores, pesquisadores, estudantes e, de algum modo, os representantes dos órgãos governamentais, buscando negociar as orientações que seriam postas. Elas emergiram em 2006, pois, após alguns anos de discussões acerca do que representariam essas Diretrizes em nível nacional para os cursos de Pedagogia, os órgãos governamentais em nível macro, ou seja, as comissões e os conselhos ligados ao governo, a exemplo a CNE e o MEC, resolveram “respeitar” as orientações produzidas pelas CEEP e entraram em um consenso para a sua elaboração, aprovação e homologação.

Mediante o exposto, ainda ocorreram outras resistências e tensões, sendo que nem todos os pesquisadores e os professores que se vinculavam às associações, comunidades acadêmicas, em especial a ANFOPE eram favoráveis ao projeto educativo, tendo a docência como base formativa dos cursos de Pedagogia das DCNP (2006). Esse grupo foi composto pelos pesquisadores José Carlos Libâneo, Selma Pimenta, José Cerchi Fusari, Maria Amélia Santoro Franco, entre outros professores universitários. Frente a esse cenário Franco, Libâneo e Pimenta (2011) salientam que sua “[...] compreensão opõe-se à posição dominante entre os educadores da ANFOPE e também à recente legislação que define as diretrizes curriculares nacionais [para curso de Pedagogia]”. (FRANCO, LIBÂNIO E PIMENTA, 2011, p. 61).

Franco, Libâneo e Pimenta (2011) assinalam que,

[...] a despeito da crítica que se faz à redução do curso de Pedagogia a um curso de formação de professores, a identificação da Pedagogia com a docência não é uma criação dos militantes da ANFOPE. Embora os militantes dessa associação não justifiquem sua tese pela experiência francesa, é fato que na França desenvolveu-se e se mantém uma definição de Pedagogia que a aproxima da docência (FRANCO, LIBÂNIO E PIMENTA, 2011, p. 60).

Os autores ao realizarem a crítica a ANFOPE e demonstrarem a sua insatisfação frente ao que foi proposto, aprovado e homologado como perfil profissional para o egresso do curso de Pedagogia⁶⁴, defendem que:

⁶⁴ Em Ferreira (2010) assim como para Pimenta, Libâneo e Franco (2011) a Pedagogia considerada a ciência da educação, a autora reitera que: “[...] não estou a defender uma cientificidade unitária, tampouco uma ciência pautada por verdades e ortodoxias. Defendo uma ciência dialogicamente elaborada, capaz de compreender sujeitos e ações, com um rigor marcado pela cientificidade, com certeza, mas considerando a linguagem, a subjetividade e a historicidade também implicadas nos fenômenos” (FERREIRA, 2010, p. 234-235).

[...] a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos. Entendemos que a Educação, em suas várias modalidades, se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto que o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim. [Para tanto] [...] a formação profissional de pedagogos extrapola o âmbito escolar formal devendo abranger, também, esferas mais amplas da Educação, a não-formal e a informal, ou seja, toda atividade docente é atividade pedagógica, mas nem toda atividade pedagógica é necessariamente atividade docente (FRANCO, LIBÂNIO E PIMENTA, 2011, p. 61 grifos meus).

Frente à elaboração e à constituição das DCNP (2006), ocorreram muitas disputas e tensões, tendo em vista que havia projetos políticos-ideológicos contrários e ainda, dentro da própria ANFOPE, um grupo que era contrário ao perfil profissional, da docência como base formativa, estabelecido para o curso de Pedagogia, como visto anteriormente. Diante disso, destaco que, no contexto de influência, houve e sempre haverá lutas e resistências na elaboração de propostas para as políticas educacionais, a partir da contribuição teórica do ciclo de políticas.

Portanto, diante do exposto, na seção seguinte, busco trazer fragmentos do texto produzido, que orientam as DCNP (2006), entendendo que “[...] os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação [...]” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 433). Desse modo, na análise da produção do texto das DCNP (2006), procuro encontrar o perfil desejado ao egresso, as áreas de conhecimento que são contempladas na formação, o lugar da Música, tendo como foco a docência, de modo ampliado, a ser: professor, gestor e pesquisador. Essa concepção ampliada pode ter sido gerada pelas disputas que existiram no contexto de influência, as quais foram postas na base do texto legal.

4.1.2 A produção do texto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - DCNP (2006)

Os textos políticos, portanto, representam a política. [...] os textos políticos são resultados de disputas e acordos [...]. Assim políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006, p. 52).

Compreender e apreender os significados e os limites que são postos na produção textual de documentos legais faz-se necessário, pois, ao balizar discussões acerca do contexto

que influenciou e potencializou a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, vejo como relevante trazer para a discussão parte do “texto político” que foi escrito, citando as “representações textuais” que emergem tanto dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e CNE/CP nº 3/2006 quanto da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Assim, de acordo com Lopes e Macedo (2011):

Como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. A relação entre controle dos sentidos por parte do autor e a recriação operada pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais o autor tenta controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias do fato de se tratar de um texto (LOPES e MACEDO, 2011, 258-259).

Desse modo, a discussão que realizarei terá, além de estudos e pesquisas do assunto, as minhas impressões, marcas e experiências, pois, ao realizar a leitura de um texto legal, trago, para dentro do processo de análise, a complexidade da constituição que tenho como sujeito social que opera as concepções e as contradições dos processos formativos, pelos quais passei e foram constituindo-me como pesquisadora. O texto que originou as DCNP (2006) vai sendo constituído no estabelecimento do “[...] consenso entre as comunidades epistêmicas⁶⁵ que apoiam a docência como base da formação e excluindo outras comunidades que se identificam pela luta em defesa do pedagogo que não tenha como base da sua formação à docência” (DIAS, 2009, p. 175).

Para realizar a análise da produção do texto, a partir da compreensão da abordagem do ciclo de políticas, foi preciso estabelecer problematizações acerca desse contexto, dentre as quais destaco: *Quando foi iniciado o processo de construção do texto da política? Que grupos manifestaram interesses para a produção do texto da política? Ocorreram espaços para a participação dos profissionais envolvidos na construção do texto? Alguns grupos podem ser considerados excluídos na produção do texto? Por que foram excluídos? Que discursos são predominantes e as ideias-chave do texto? Quais foram as intenções, os valores e os propósitos? Para quem se dirige este texto (leitores)? O texto do documento é acessível e compreensível?*

Inicialmente, considero que o texto das DCNP (2006) foi sendo constituído a partir de 1999, conjuntamente entre CEEP, as associações da área e as comunidades acadêmicas, que balizaram as discussões acerca das suas proposições para a formação acadêmico-profissional

⁶⁵ De acordo com Lopes (2005), comunidades epistêmicas “[...] são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder” (LOPES, 2005, p 41).

em cursos de Pedagogia. Para tanto, no Parecer CNE/CP nº 5/2005, existe a justificativa da sua aprovação e homologação, pela efetiva participação dos representantes das entidades do setor educacional, instituições e professores do Ensino Superior (BRASIL, 2005), como pôde ser visualizado no contexto de influência anteriormente, analisado. A justificativa busca certificar o discurso pedagógico oficial (BERNSTEIN, 1996), o qual institui que a representação é significativa e que ela foi elaborada “a muitas mãos”, não restando dúvidas da sua necessidade de aprovação, pois tem apreço e participação da área educacional.

Contudo, para Brzezinski (2007), “[...] o consenso não é neutro, tampouco representa a média das argumentações a favor ou contra [...]” (BRZEZINKI, 2007, p. 244) no processo que foi instituído no texto legal, sendo que, como destacado anteriormente, existem grupos que não concordam com os propósitos do texto que foi instituído, tendo em vista, o seu posicionamento contrário à “redução” do curso de Pedagogia à “docência”, em uma versão ampliada de “professor, gestor e pesquisador”, e a subversão da lógica do conceito docência ser “supervalorizado” ao contraponto da falta de conceitualização da Pedagogia (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011).

Após aprovadas e homologadas, as DCNP (2006) definem que o egresso dos cursos de Pedagogia no Brasil terá:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 6).

Com isso, traz-se a ampliação da concepção de docência, não sendo essa apenas a representação do “professor” que realiza a mediação e a construção dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional. Esse profissional também poderá vir a participar “da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (BRASIL, 2005, p. 6).

Outro ponto, a partir da concepção de docência expressa nas DCNP (2006), são os processos formativos que poderão ser desenvolvidos durante o curso de Pedagogia, os quais desafiarão “a articulação de conhecimentos do campo educacional com as práticas profissionais e de pesquisa” (BRASIL, 2005, p. 6). Conforme o documento, os estudantes e os professores do Curso necessitam criar estratégias de articulação ensino e pesquisa, tendo em vista as práticas desenvolvidas nas esferas que abrangem a formação do acadêmico, visando à

integralidade dos processos formativos, com o campo de atuação, posteriormente. Sobretudo, esses processos formativos desenvolvidos “compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não escolares”, e ainda, “a realização de pesquisas que apoiem essas práticas.” (BRASIL, 2005, p. 6).

A partir do conceito instituído de docência, Libâneo (2007) destaca que o conceito de Pedagogia fica subordinado ao da docência, sendo assim, “[...] ao postularem essa identificação, os legisladores desconhecaram toda a tradição teórica e a estrutura lógico-conceitual da ciência pedagógica” (LIBÂNEO, 2007, p. 31). Portanto, a “[...] insuficiência conceitual decorre a confusão elementar entre o campo científico e seu objeto, entre Pedagogia e docência, entre ação educativa e ação docente e, afinal, a redução do curso de Pedagogia ao curso de formação de professores” (LIBÂNEO, 2007, p. 31) para a Educação Infantil e Anos Iniciais, desconsiderando, assim, outras possibilidades que poderiam ser propostas para a Pedagogia no Brasil.

Para Brzezinski (2011), essa conceitualização de docência seria uma “identidade consensuada do professor-pesquisador-gestor” (BRZEZINSKI, 2011, p. 129), sendo que, esse pedagogo embora tenha a sua identidade na docência deverá/poderá exercer as funções de professor e pesquisador na sua prática docente.

A partir dessas diferentes posições no cenário nacional com relação à análise do texto legal das DCNP (2006), é possível refletir acerca do que os textos legais produzem e são produzidos e os entendimentos dos grupos contrários e dos favoráveis às propostas. Para Libâneo (2007), a Pedagogia tem uma amplitude que não seria abarcada pela identidade docente apenas, mas para além dela e, no texto das DCNP (2006), a Pedagogia fica subsumida na atividade da docência como professor de EI e AIEF. Por outro lado, na interpretação de Brzezinski (2011), justamente essa “ampliação” é o que traz a possibilidade de o pedagogo atuar em outras frentes, não se restringindo apenas a ser professor, mas pesquisador e gestor.

Essas perspectivas representam um processo de análise linear de políticas, pois existem fases e contextos muito bem definidos e engessados, sai de uma etapa e vai diretamente para outra, não compreendendo o processo de implantação de políticas como um movimento, do qual ela não se “estabiliza” quando chega ao contexto da prática, pois os sujeitos dessa arena, os professores e os demais profissionais, estabelecem relações, tensões, interpretações, readequações e, relocam, a partir do processo de recontextualização essas políticas e os seus discursos em suas realidades. Mormente, esses sujeitos não são apenas “aplicadores” e “avaliadores” de políticas, a partir dos processos de recontextualização dos

campos recontextualizadores (BERNSTEIN, 1996) e das concepções do ciclo de políticas, eles são atores no processo de constituição e efetivação das políticas nas práticas educacionais.

Para tanto, como salienta Aquino (2016):

Os efeitos empíricos de uma lei dependem da combinação entre a interpretação do texto legal dentro de uma rede normativa, na qual tomam parte dispositivos mais ou menos específicos, e os momentos cotidianos de sua aplicação. Esse processo é carregado de ambiguidades, afinal, no momento de sua produção, não se pode prever plenamente como a lei vai ser interpretada, como será aplicada, que situações serão acobertadas e quais arranjos sociais desenhar-se-ão em função da sua existência (AQUINO, 2016, p. 25).

Diante dos elementos abordados por Aquino (2016), nesse movimento de reflexões acerca da constituição da característica e identidade do curso de Pedagogia a partir das Diretrizes, trago para a discussão alguns pontos do art. 5º, das DCNP (2006), que institui que o egresso do curso de Pedagogia *deverá ser apto* a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; **II** - **compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;** **III** - **fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;** **IV** - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; **V** - **reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;** **VI** - **ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;** **VII** - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; **VIII** - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; **IX** - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; **X** - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; **XI** - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; **XII** - **participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;** **XIII** - **participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;** **XIV**- **realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;** **XV** - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de

conhecimentos pedagógicos e científicos; **XVI** - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, DCNP, 2006, p. 2-3, grifos meus).

Não há como negar que a concepção de docência é ampliada na formação acadêmico-profissional do curso de Pedagogia diante do exposto, anteriormente. Destaquei alguns incisos para chamar a atenção sobre as muitas atribuições, necessidades e potencialidades que os egressos têm no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano, na escola básica e/ou em outros contextos que não sejam os escolares.

Portanto, frente a essa visão ampliada de docência, Carvalho (2011) observa que:

Em sua nova versão profissional, o pedagogo não apenas ensinará conteúdos, mas, enquanto docente de diferentes níveis do Ensino Fundamental e gestor educacional, também terá a missão de perceber problemas sociais e culturais contribuindo para a “superação” das desigualdades sociais, políticas, econômicas, raciais, entre outras. [...] através do perfil do pedagogo, é possível dizer que tal estruturação discursiva, objetiva entre outros aspectos, instituir um sujeito pedagógico moral, ao mesmo tempo em que define (e regula) uma identidade profissional docente através de prescrições dos modos como o pedagogo *deverá* agir, fazer, conduzir, servir, estar ser e ter, tendo em vista torna-se um sujeito “crítico”, “esclarecido” e “emancipado”. Portanto, a preocupação de tal lógica discursiva é a produção das condições necessárias para a “fabricação da identidade” e a regulação da conduta do pedagogo em formação (CARVALHO, 2011, p. 155-156).

Sinalizo que é importante o estabelecimento das DCNP (2006), para se ter uma orientação geral sobre como organizar os cursos de Pedagogia em âmbito nacional. No entanto, o receio é que as proposições para a atividade da “docência” globalizem-se e ampliem-se de tal maneira, que possa ter um esvaziamento dos conteúdos e dos conhecimentos próprios ao ser professor, gestor e pesquisador. Mesmo compreendendo que os cursos de formação acadêmico-profissional não têm como premissa trabalhar todos os saberes de uma profissão, destaco que, nas DCNP (2006), estão expressas essas possibilidades de trabalho para a formação em curso de Pedagogia, e ainda, em seu art. 5º, encontra-se a expressão “deverá” que impõe uma “ordem” e não uma “possibilidade” formativa, podendo ser especializada e aprofundada, posteriormente.

Contudo, analisando a partir dos pressupostos da arena prática do ciclo de políticas, que é viável que os profissionais que estarão à frente dos cursos de Pedagogia poderão criar redes de resistência para organização e priorização de áreas na formação de seus estudantes, pois, como já mencionado, esse contexto da prática é marcado por processos de resistências, tensões e lutas frente às políticas educacionais instituídas, mesmo as que vêm com um caráter “democrático” e emergido da prática como ocorreu com as DCNP (2006). Mediante a leitura

realizada do documento, é possível constatar, a partir de Vieira (2007), “[...] que a docência significa simultaneamente ser docente e ser gestor e pesquisador. É, pois, um conceito que implica três formações, ao mesmo tempo em que enfatiza uma delas, a docente, identificando-se, nominalmente, como a mesma” (VIEIRA, 2007, p. 131).

Assim, na busca de não existir rupturas entre a formação do professor, gestor e pesquisador nas DCNP (2006), que era um dos pressupostos da formação do pedagogo defendida, principalmente pela ANFOPE (DURLI, 2007), ocorre, na produção do texto legal, uma “justaposição” da concepção da docência, levando a abrangência do termo. A justaposição poderá gerar o “esvaziamento” dos conhecimentos específicos que precisam ser potencializados na formação do professor, do gestor e do pesquisador. A sensação que tenho, ao analisar esse texto, é que a formação que gera a “tríade” a partir da concepção da docência é simplificada e pode ocorrer no mesmo espaço e tempo formativo, não tendo especificidades e singularidade próprias para cada formação.

Diante disso, não posso deixar de destacar que pesquisadores como Pimenta, Libâneo, Evangelista, entre outros, os quais vêm sinalizando essa complexidade e multiplicidade de áreas que as DCNP (2006) instituíram em seu texto legal para a formação do pedagogo. Em relação ao exposto, Evangelista cunha, para a discussão das DCNP, o termo da “reconversão” docente, o qual designa como sendo a transformação para o “super-professor”, que é o “[...] profissional com aparentes poderes e condições de responder a todas as demandas de seu trabalho” (EVANGELISTA e TRICHES, 2012, p. 191).

Convergindo com essas reflexões, de acordo com Carvalho (2011),

[...] através das DNCP, constitui-se [...] um pedagogo empreendedor de si, polivalente, formado para atuar como docente de diferentes faixas etárias, (pretensamente) apto a detectar problemas educacionais, a planejar projetos, a atuar em cursos na área da educação, entre tantas outras tarefas que compõem o seu perfil profissional. [...] um “empreendedor” que migra de uma tarefa para outra, que desenvolve novas capacitações à medida que mudam as exigências da realidade, que descobre capacidades potenciais, buscando sempre novidades [...] (CARVALHO, 2011, p. 160).

Essas abrangências também são apontadas na definição da organização curricular do Curso, pois, para articular as múltiplas tarefas atribuídas, inicialmente, a concepção da “docência”, na formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia, as DCNP (2006) propõem uma organização curricular articulada a três núcleos que são: a) Núcleos de Estudos Básicos; b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e; c) Núcleo de Estudos Integradores.

Cada um desses núcleos representa a organização do que precisa ser desenvolvido, sendo que, apenas o Núcleo de Estudos Básicos é, de certo modo, “orientação geral” para a organização nos currículos dos cursos de Pedagogia do país. Os outros dois núcleos ficam respeitadas a autonomia das Instituições de Ensino Superior no estabelecimento das áreas prioritárias, a formação estabelecida nos Projetos Pedagógicos de Curso, e o último Núcleo conta com as atividades extraclasse, como seminários, práticas, projetos, monitorias, entre outras atividades.

Para Carvalho (2001):

[...] as DCNP, ao prescreverem os modos de organização dos cursos de Pedagogia, evidenciam que o pedagogo é entendido como um profissional polivalente, capaz de atender a docência, a gestão e a pesquisa, estando de certa forma, em consonância com as demandas do mundo contemporâneo. Partindo dessa perspectiva, as orientações para a organização curricular dos cursos de Pedagogia apresentam-se enquanto um “imperativo pedagógico” que confere visibilidade aos sujeitos, que define o que pode ser dito e que, sobretudo determina o que é permitido e o que é excluído (CARVALHO, 2011, p. 159).

Entendo, com base no exposto, que embora haja uma amplitude de possibilidades para a formação do pedagogo nas DCNP (2006), fica, de certo modo, definidos os espaços/tempos (embora globalizados e pulverizados) a serem ocupados por tal profissional. Diante das diretrizes que orientam, do ponto de vista legal, a formação acadêmico-profissional, sendo que há autonomia das Instituições de Ensino Superior para instituírem as áreas prioritárias da formação do estudante da Pedagogia. Frente a isso, no art. 10 das DCNP (2006), a partir desse documento, as habilitações⁶⁶ que antes eram características do Curso entram em extinção, sendo formado, na atualidade, o licenciado em Pedagogia.

Ao longo da análise, é possível considerar a partir de Saviani (2007) que:

[...] as diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, [...]. Prevê-se, assim, que as instituições terão dificuldade quanto ao modo pelo qual devem proceder para organizar o Curso de Pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas. Pois não é

⁶⁶ As habilitações eram Inspeção, Administração, Supervisão e Orientação Escolar, com o Parecer de 1969. Depois, na década de 1980, as habilitações passaram a ser Pré-escola, Séries Iniciais do 1º grau e Matérias pedagógicas do 2º grau. Posteriormente, a DCN (2001, 2002) Educação Infantil e Anos Iniciais para Ensino Fundamental, separadamente.

fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso (SAVIANI, 2007, p. 127).

Para tanto, com relação às restrições e às amplitudes instituídas a partir do texto legal das DCNP (2006) que geraram dificuldades para as Instituições de Ensino Superior definirem os requisitos para a organização curricular e de perfil dos cursos de Pedagogia, destaco, a partir das pesquisas desenvolvidas por Gatti e Nunes (2009), Pimenta (2014), Marin (2014)⁶⁷, entre outras, que a maioria das Instituições de Ensino Superior optou pela formação dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, formação que já vinha ocorrendo nas IES, desde 1982.

Com relação à matriz curricular dos cursos de Pedagogia para formação desses professores, saliento que, tanto a pesquisa de Gatti e Nunes (2009) quanto à pesquisa de Pimenta (2014) sinalizaram que os currículos dos cursos de Pedagogia investigados, a partir da orientação das DCNP (2006) demonstraram-se frágeis, fragmentados e dispersos, não contemplando, de modo efetivo, as proposições para a formação de professores para EI e AIEF.

Mediante o exposto, Pimenta (2014) destaca como resultados que:

As matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia refletem os mesmos problemas identificados nas DCNs, ou seja, a indefinição do campo pedagógico, a dispersão do objeto da Pedagogia e a redução da Pedagogia à docência. Conseqüentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão dando conta de formar, nem o Pedagogo e, tampouco, o professor para os Anos Iniciais da Educação Básica e para a Educação Infantil (PIMENTA, 2014, p. 14).

Neste sentido, Marin (2014) pondera a relação ampliada que foi destinada à formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais e, demais especificidades contempladas nas DCNP (2006), sinalizando que cada profissional tem a necessidade de uma formação sólida para atuar com a sua profissão e, que os professores, não são diferentes, que eles precisam também de conhecimentos específicos para a atuação nas etapas de ensino propostas para a sua formação.

Compreendo ainda, com base em Brzezinski (2007) que:

[...] a formação do pedagogo é abrangente e complexa, assegurá-la exige inegavelmente a ressignificação de muitos conceitos e práticas de formação que ainda repousam na racionalidade instrumental da idade moderna e nas soluções

⁶⁷ Os textos de Pimenta e Marin (2014) foram apresentados na Sessão Especial Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) sobre os Cursos de Pedagogia, no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado em Fortaleza, no período de 11 a 14 de novembro de 2014.

buscadas de maneira eficaz, com total neutralidade social e política, visando deter o monopólio da ciência (BRZEZINSKI, 2007, p. 246).

Em síntese, considero que as DCNP (2006) configuraram-se em um avanço para a formação dos estudantes da Pedagogia, sendo constituída em meio a lutas e resistências de grupos que compartilhavam de sua constituição formativa tendo como base a docência, e de grupos que eram contrários a essa constituição, os quais representam os grupos excluídos na produção do texto legal, como aborda o ciclo de políticas. Porém, o texto das DCNP (2006) é abrangente, o que possibilita as instituições, na elaboração dos seus Projetos Pedagógicos de Curso, organizarem inúmeras áreas do saber que, por vezes, acabam por descaracterizar a identidade formativa desses estudantes, não potencializando uma formação significativa nem para a formação do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nem para a gestão e a pesquisa.

No que se relaciona à área das Artes e, em especial, a Música, esse documento não constitui, na sua especificidade, a formação musical do estudante da Pedagogia, desse modo, não há o lugar da Música no texto legal. Contudo, a Música é uma das linguagens da Arte, sendo assim, é orientada no texto das DCNP (2006), dependendo da leitura que é realizada pelas instituições de ensino que promovem os cursos de Pedagogia. Além disso, se consideramos as políticas da Educação Básica, a Música está instituída como conteúdo do componente curricular Arte, em todas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Na próxima seção, passo à análise da produção do texto do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM, visando encontrar as relações estabelecidas no âmbito macro das DCNP (2006), na construção e produção do texto do PPC (2007) e os lugares da Música na matriz formativa do Curso no documento legal.

4.1.3 Projeto Político-Pedagógico de Curso: a produção do texto no curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM

[...] os textos legais são invenções humanas frutos de intenso processo político, isto é, são artefatos culturais e comunicativos criados pelos sujeitos em suas experiências sociais historicamente localizadas (AQUINO, 2016. p. 27).

O projeto político pedagógico – PPP⁶⁸ de uma instituição educativa é um documento que traz, em seu processo constitutivo, como texto legal e local, representações de vários âmbitos, dentre os quais, citam-se, principalmente, as políticas educacionais direcionadas à área da qual se insere esse documento, bem como das ideologias, crenças, experiências, vivências e recontextualizações produzidas pelas pessoas que os elaboram. O PPP precisa constituir-se como a identidade da instituição educativa ou curso formativo, ou seja, é um documento que caracteriza a instituição e o curso em todos os seus âmbitos.

Diante disso, Veiga (2013) destaca que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico, é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável (VEIGA, 2013, p. 13).

A organização e a estruturação do PPP têm como premissa a construção coletiva, a partir dos sujeitos que estão inseridos nos espaços educativos, tanto no contexto interno quanto no entorno institucional, visando traçar os objetivos, a filosofia, a missão, o perfil do egresso que deseja formar, o tipo de sociedade, a organização curricular e tudo que pretende desenvolver junto aos sujeitos que estão imersos nessa instituição: estudantes, professores, gestores e demais profissionais que fazem parte da organização institucional.

Diante disso, quando proponho desenvolver uma tese que objetiva compreender o lugar da Música na arena legal e os seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização, faz-se relevante analisar o Projeto Político-Pedagógico do Curso – PPPC. Para essa análise, foram organizadas questões a partir do contexto da produção do texto desse documento, as quais se destacam: *Quando foi iniciado o processo de construção do texto do PPPC? Que grupos manifestaram interesses para a produção do texto? Ocorreram espaços para a participação dos profissionais envolvidos na construção do texto? Que discursos são predominantes e as ideias-chave do texto? Quais foram as intenções, os valores e os propósitos? Para quem se dirige este texto (leitores)? O texto do documento é acessível e compreensível?*

⁶⁸ Justifico que, quando utilizo a sigla PPP, estou referindo-me ao Projeto Político Pedagógico de modo geral, e quando utilizo a sigla PPPC, ao Projeto Político-Pedagógico de Curso – da Licenciatura em Pedagogia da UFSM, pois é assim que é nomeado o seu PPPC (2007).

Frente às questões, na análise desse documento institucional, objetivo, especificamente, entender as relações estabelecidas no âmbito macro das DCNP (2006) na construção e na produção do texto do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM/RS, o perfil profissional traçado e os lugares da Música na matriz curricular do Curso.

A partir do exposto, Schneider (2007) sinaliza que:

No que se refere aos PPs elaborados por Instituições de Ensino Superior brasileiras para os cursos de formação de professores, entende-se que a recontextualização ocorre à medida que a IES transforma as orientações, recomendações e indicações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos documentos exarados pelo Estado em princípios e bases para a produção de seu PP (SCHNEIDER, 2007, p. 126).

Cabe salientar, de acordo com PPPC (2007), que antes da construção dele e, que é o atual e em vigência, ocorreu uma reformulação no documento no ano de 2004, sendo que “[...] vários foram os fatores que desencadearam a reformulação de 2004. Havia um consenso entre professores e alunos do Centro de Educação de que a proposta curricular [1984] precisa[va] de alterações, [...]” (OESTERREICH, 2010, p. 105).

A reformulação no ano de 2004 “[...] não nasceu em dois ou três meses. Ela foi fruto de no mínimo, uns 10 anos de discussões dentro do curso” (BELLOCHIO⁶⁹, 2009 apud OESTERREICH, 2010, p. 105). A partir dessa reformulação, o curso de Pedagogia teve a sua nomenclatura e habilitações modificadas para “Curso de Pedagogia – Anos Iniciais (624) e Curso de Pedagogia – Educação Infantil (625)” (UFSM, PPPC, 2007). Essa modificação teve como uma de suas influências as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores – DCNFP (2002), a qual ainda previa a possibilidade de habilitações distintas, tendo como prioridade formativa, estreitar a relação entre teoria e prática “[...] por acreditar no fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e professores” (UFSM, PPPC, 2007, s/p.).

Quanto a isso, cabe destacar, segundo Schneider (2007), que:

No caso das DCNs para a formação de professores da educação básica, as orientações nelas constantes são retiradas de seu campo de produção e transferidas para outro contexto, o da prática pedagógica [PPPC]. Neste novo contexto, elas são ressignificadas à luz da realidade que as conforma podendo adquirir outros significados em função dos processos vivenciados pelos sujeitos coletivos e dos contextos em que são inseridas (SCHNEIDER, 2007, p. 126).

⁶⁹ Trecho da entrevista concedida no dia 01/12/2009 pela Professora Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio para a pesquisa de Oesterreich (2010).

A partir do exposto pela autora, os sujeitos que vivem o contexto da prática na instituição organizarão o documento do PPPC com base nessas orientações que pertencem ao campo da produção do discurso (texto oficial da DCN), como definiria Bernstein (1996), para ser relocado no campo da reprodução do discurso no texto (PPPC), espaço que vem permeado pelas suas realidades, vivências, ideologias e concepções de formação. Quanto a isso, realizadas as “possibilidades de recontextualização dos textos oficiais no contexto da prática pedagógica, o que parece mais coerente é que as práticas institucionalizadas são pensadas tanto nas suas especificidades quanto na sua unidade” (SCHNEIDER, 2007, p. 127).

O PPPC do curso de Pedagogia, que será, inicialmente, apresentado e analisado, buscando entender as relações estabelecidas no âmbito macro das DCNP (2006) na construção e na produção do texto do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM/RS e os lugares da Música na matriz formativa do Curso, tem a sua construção no ano de 2006, e a sua implementação no 1º semestre do ano de 2007.

O PPPC de 2007 apresenta uma readequação em sua matriz curricular, orientada pelos documentos legais, neste caso, as DCNP – 2006, as quais redefinem a identidade da formação acadêmico-profissional do estudante da Pedagogia. Sendo assim, “[...] redimensiona aspectos da formação inicial de professores com relação ao nome do curso, que passa a ser denominado de Licenciatura em Pedagogia, e tendo implicações na organização da matriz atual dos cursos de Pedagogia” (UFSM, PPPC, 2007, s/p.).

A partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia – DCNP (2006), foi organizada uma Comissão de Estudos sobre as DCNP (2006) no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – CE/UFSM, instituída pela Portaria nº 36/2006. A referida comissão teve como objetivo “[...] analisar os preceitos legais e as modificações necessárias para promover a implementação das mesmas” (UFSM, PPPC, 2007, s/p.) no cenário do curso de Pedagogia da UFSM. Essa comissão pode ser caracterizada pelas pessoas que têm interesse na modificação organizacional do curso de Pedagogia.

Após analisar e elaborar propostas de discussão frente às novas orientações legais das DCNP (2006), a Comissão buscou dialogar com a comunidade acadêmica encaminhando o documento produzido para os Departamentos localizados no Centro de Educação, a que se somam os professores do curso de Pedagogia, os quais são lotados nos Departamentos de Administração Escolar – ADE, Metodologia do Ensino – MEN, Fundamentos da Educação – FUE, Educação Especial – EDE e Línguas Tradicionais e Vernáculas - LTV. Esse movimento serviu, para que, a comunidade acadêmica que fazia/faz parte da organização e da produção

de conhecimentos, no curso de Pedagogia diurno da UFSM, pudesse conhecer o que estava sendo produzido e contribuísse com ponderações e sugestões acerca da readequação da matriz curricular do Curso, buscando, assim, um processo democrático para a construção e a discussão do documento.

Contudo, havia a limitação do tempo para a reestruturação e a aprovação do documento no âmbito institucional, tempo delimitado pela agenda das instâncias institucionais, nas quais passam a aprovação de documentos legais na UFSM. Portanto, essa discussão não pôde ter o debate e o aprofundamento que seriam necessários (UFSM, PPPC, 2007). Mediante o cenário da reformulação realizada em 2004 no curso de Pedagogia em sua matriz curricular e de habilitações, notou-se que já existiam princípios que eram instituídos nas DCNP (2006), no PPPC de 2004, pois ele já sinalizava a prioridade da docência na formação do pedagogo e a relação entre a teoria e a prática pedagógica (UFSM, PPPC, 2007).

Assim, frente às tratativas e ao tempo de aprovação, a Comissão instituída, conjuntamente com a comunidade acadêmica, optou pela aglutinação entre as habilitações já existentes no curso de Pedagogia – Educação Infantil (625) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (624), visando construir a matriz curricular que possibilitasse a inserção das orientações contidas no artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Essa resolução define que o egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia exercerá funções docentes “[...] na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

Sobretudo, a comunidade acadêmica manteve:

[...] a posição já presente nas matrizes curriculares [de 2004] dos cursos 624 e 625, acerca da não atuação do Pedagogo no Magistério do Ensino Médio, por defender a formação do professor para as etapas iniciais da Educação Básica em nível superior (UFSM, PPPC, 2007, s/p.).

Diante disso, o curso de Pedagogia diurno da UFSM optou por ter em sua orientação curricular a formação acadêmico-profissional à docência em Educação Infantil e Anos Iniciais, sendo essas as primeiras etapas da Educação Básica, não se comprometendo com a formação para o Ensino Médio e a Educação Profissional, as quais também são uma das proposições estabelecidas pelo artigo 4º das DCNP (2006). Essa opção é coerente pela autonomia institucional estabelecida no artigo 12 da LDB 9394/96 e, em relação, ao exposto no Parecer CNE/CP nº 5/2005, o qual sinalizava que:

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. [...] dependendo das necessidades e interesses locais e regionais [...] (BRASIL, 2005, p. 10).

Com relação à autonomia institucional e às escolhas realizadas pelas IES, é possível compreender que “as produções de sentido e o significado assumido [pela IES a partir da DCNP] podem resultar na construção de processos diferenciados de formação, assegurando que as propostas com assinatura oficial já não sejam mais as mesmas quando adentram para o espaço das IES [em seu PPPC]” (SCHENEIDER, 2007, p. 126).

Para tanto, o curso de Pedagogia diurno da UFSM assumiu a identidade da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e teve como premissa, organizar um currículo que possibilitasse a discussão dos tempos e espaços da docência nessas etapas da Educação Básica, visando articular o tripé básico que constitui o ensino, a pesquisa e a extensão do futuro professor dentro do âmbito universitário e escolar. Ademais, articulando os conhecimentos que serão potencializados nas disciplinas do currículo com as atividades da prática pedagógica escolar, institui-se uma relação entre a teoria e a prática. Frente ao exposto, o Projeto Político-Pedagógico de Curso prevê:

[...] uma inserção efetiva do estudante no cotidiano escolar, bem como a integração entre o Curso e as escolas das redes públicas e privadas. [...] esse projeto implica parcerias mais efetivas entre a Universidade e as Escolas, entrelaçadas com posturas investigativas que serão conduzidas por uma Matriz Curricular que organiza internamente as disciplinas em todos os semestres a partir dos eixos articuladores das Práticas Educativas – PEDs (UFSM, PPPC, 2007, s/p.).

Essa articulação sinaliza para a inserção longitudinal do acadêmico na Prática Educativa (PED) das escolas de Educação Básica, sendo que, as PEDs buscam integrar os conhecimentos que estão sendo potencializados nos semestres, realizando um trabalho teórico-prático para a formação crítica e reflexiva dos estudantes desde o primeiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia. O que corrobora com o instituído no artigo 6º, inciso III, *alínea b*, das DCNP (2006), o qual baliza que as instituições precisam potencializar aos estudantes “atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 3).

Desse modo, o curso de Pedagogia – Licenciatura Plena Diurno tem, em sua proposta curricular, a integração de eixos articuladores, os quais serão organizados nas PEDs, mobilizando um elenco de disciplinas que serão ofertados semestralmente, sendo que, esse modelo de organização curricular, visa um “[...] perfil profissional de professor que tenha

significativo domínio de conhecimentos dos campos de ensino que trabalhará no cotidiano de suas atividades profissionais [...]” (UFSM, PPC, 2007, s/p.). Para buscar atender as demandas estabelecidas da formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o curso de Pedagogia – Licenciatura Plena Diurno tem como objetivo geral:

Formar professores/profissionais em nível superior para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UFSM, PPC, 2007, s/p.).

A partir do objetivo, entendo que ao mesmo tempo em que o Curso busca a formação de “professores”, ele abre a possibilidade de outras atividades relacionadas à docência, dentre as quais se somam as instituídas pelas DCNP (2006) que destacam, no artigo 4º, parágrafo único, que “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]” (BRASIL, 2006, p. 2). Essas atividades vão além da regência de classe na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda preocupam-se com as atividades de planejamento, execução, coordenação e avaliação dessas etapas de ensino da Educação Básica e dos espaços não escolares. Porém, os Estágios Supervisionados do Curso têm o seu foco centrado nas práticas de ensino (regência) na Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não prevendo, até o momento dessa análise, atividades na organização e na gestão das instituições escolares. Frente a isso, é possível considerar que “[...] a indicação de diretrizes [DCNP] amplas e gerais proporciona espaços [dentro das IES] para a constituição de propostas que busquem construir sintonia com o contexto no qual elas se situam [...]” (SCHNEIDER, 2007, p. 131).

Assim, o curso de Pedagogia – Licenciatura Plena Diurno da UFSM habilita o seu egresso “[...] a atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA, e demais áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (UFSM, PPC, 2007, s/p.). Importante salientar que conforme do PPC (2007):

Este profissional, que tem como base de formação a docência, precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares e não-escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido (UFSM, PPC, 2007, s/p.).

Através do excerto, e demais discussões trazidas no PPPC fica explícito, até o momento, em todo documento, que há relações estabelecidas do âmbito macro das DCNP (2006) na construção e na produção do texto em âmbito micro do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM/RS e, isso, fica sinalizado nas palavras e nas justificativas utilizadas para compor tanto os objetivos quanto o perfil profissional, pois as pessoas (profissionais da educação) que auxiliaram na construção do PPPC 2007 utilizam muitas vezes a expressão “com base nas DCNP (2006)” (UFSM, PPPC, 2007, s/p.).

Soma-se ao fato, de o curso de Pedagogia Diurno, estar estruturado por três núcleos orientadores da organização curricular, quais sejam: (a) Núcleo de Estudos Básicos, o qual tem como objetivo estruturar o curso como um todo; (b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificado de Estudos, com a finalidade de promover a identidade do curso; e (c) Núcleo de Estudos Integradores, que se centra nos eixos que articulam as Práticas Educativas às PEDs. Saliento que, a nomenclatura e a estruturação curricular por núcleos é uma das orientações das DCNP (2006), artigo 6º, incisos I, II e III. Contudo, as Instituições de Ensino Superior têm autonomia na gestão e na orientação dos componentes curriculares que compõem cada um desses núcleos.

No PPPC do curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno, o Núcleo de Estudos Básicos (NB) tem como foco articular os conhecimentos do estudante frente à realidade social, histórica, cultural, econômica, o trabalho pedagógico conjuntamente com a área na qual atuará, visando à iniciação ao ensino e à pesquisa. Fazem parte desse núcleo as “disciplinas fixas e obrigatórias, que são de natureza científico-cultural com o intuito de que o aluno aprofunde/diversifique os conhecimentos relativos à sua formação, totalizando, 1560 horas” (UFSM, PPPC, 2007, s/p.).

As disciplinas que compõem o NB são:

No primeiro semestre: Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica (30h); Educação Especial: Fundamentos (30h); Filosofia da Educação I (60h); História da Educação (60h); Introdução à Pedagogia(60h); Psicologia da Educação I (60h) e; Sociologia da Educação I (60h); **No segundo semestre:** Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa (30h); Políticas Públicas na Educação Básica (60h); História da Educação Brasileira (60h); Comunicação e Língua Portuguesa (30h); **No terceiro semestre:** Gestão da Educação Básica (60h); Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas(60h); Educação Especial: processos de inclusão (30h); Didática (60h); Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação (60h); **No quarto semestre:** Educação Física (30h); Artes Visuais e Educação (60h); Ciências e Educação I (60h); Contextos Educativos na Infância I (60h); Educação Matemática I (60h); Geografia e Educação I (60h); **No quinto semestre:** Contextos Educativos na Infância II (60h); História e Educação I (60h); Língua Portuguesa e Educação (60h); Processos da Leitura e da Escrita I (60h); **No sexto semestre:** Políticas e Gestão das Modalidades Educativas (60h); **Educação Musical (60h):** Jogo Teatral e Educação (60h) (UFSM, PPPC, 2007, s/p., grifo meus).

Destaco que a primeira disciplina de Educação Musical encontra-se no Núcleo de Estudos Básicos do curso de Pedagogia, continuando, assim, como uma “disciplina fixa e obrigatória” no Curso, como já ocorria na organização curricular de 1984⁷⁰ e de 2004⁷¹. Contudo, na atual estruturação, a disciplina de Educação Musical foi posta no Núcleo de Estudos Básicos com argumentações consistentes, como pode ser visualizado no trecho extraído da entrevista da Professora Dra. Claudia Ribeiro Bellochio à pesquisa de Frankiele Oesterreich, em 1º de dezembro de 2009.

[...] lembro que estavam discutindo quais as disciplinas que ficariam no núcleo básico e quais as que ficariam no núcleo flexível do curso, e as artes estavam todas sendo propostas para ficar nesse núcleo [diversificado]. Daí me interpus à fala da coordenação, que estava trazendo essa proposição, e expliquei todo o histórico construído desde 1984 e o diferencial que isso representava no quadro nacional. A resposta foi, se era diferenciado no quadro nacional, então era por que realmente éramos a parte diversificado do curso. Daí me interpus novamente e então fomos discutir o que é diversificado, porque diversificado pode ser realmente aquilo que nós temos que nos diferencia dos outros, ou diversificado pode ser aquilo que vai transformar de uma maneira muito rápida. Foi bastante discutido, mas felizmente eu fui lá e fui ouvida, o que foi positivo. Com isto, não caímos para o núcleo diversificado e ficamos no núcleo básico do curso. Então é básico do curso de Pedagogia ter a formação específica no campo das artes [...] (BELLOCHIO, 2009, apud OESTERREICH, 2010, p. 125).

Diante do relato, acredito que as resistências, tensões e lutas fazem parte da estruturação dos espaços que são ocupados pelas áreas do conhecimento nos contextos de influência e produção do texto de documentos legais. Nesses momentos, como sinalizado anteriormente, as comunidades acadêmicas, que são representadas por sujeitos que mobilizam conhecimento e um trabalho reconhecido e efetivado em relação a uma determinada área, buscam instituir espaços nos currículos dos cursos formativos.

Portanto, o trabalho que vem sendo desenvolvido em relação à formação musical e pedagógico-musical na Pedagogia da UFSM, ao longo dos anos, possibilitou a argumentação da professora Claudia em ter-se a Música no “Núcleo Básico de Estudos” dentro do Curso. Diante disso, [...] há que se valorizar a constituição da prática como campo recontextualizador e, portanto espaços de posições, oposições, lutas e resistências. Definitivamente, a prática

⁷⁰ A disciplina de Música, no currículo de 1984, era ministrada no 5º semestre para a Habilitação em Séries Iniciais e tinha a nomenclatura de MEN 344 - Metodologia do Ensino de Música no Currículo por Atividade e ministrada no 6º semestre para a Habilitação em Pré-Escola, MEN 351 – Metodologia do Ensino da Música na Pré-Escola, ambas com 90 horas, em um único semestre (OESTERREICH e GARBOSA, 2014).

⁷¹ Com as reformulações ocorridas em 2004, a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em (2001, 2002), a disciplina de Música passou a ser ofertada em dois semestres distintos, sendo denominada de Educação Musical I e Educação Musical II. Essas disciplinas eram ministradas no 5º e 6º semestre para a Habilitação em Educação Infantil (624) e, no 6º e 7º semestre, para Habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ambas com 45 horas (OESTERREICH e GARBOSA, 2014).

pedagógica é também um espaço de produção de políticas [e documentos oficiais e curriculares] [...] (SCHNEIDER, 2007, p. 169).

A segunda disciplina de Educação Musical, com a nomenclatura de Educação Musical para a Infância com 30 horas, ficou no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NAD), o qual tem como centralidade a formação do professor/pesquisador, que se inserirá em instituições escolares e não escolares, buscando um espaço para ação pedagógica do pedagogo em formação, propondo a construção de “alternativas sustentáveis para promover a qualificação das práticas educacionais desenvolvidas nos espaços escolares e não-escolares” (UFSM, PPPC, 2007 s/p.). Frente ao exposto, considero que a formação musical e pedagógico-musical do estudante da Pedagogia diurno da UFSM têm em sua estrutura formativa espaços para a Música na matriz curricular do Curso desde 1984, sendo que, através dos processos vivenciados e potencializados para a Música no currículo, poderão atribuir a essa área o conceito de lugar instituído e institucionalizado. Pois muito antes de ter-se um documento legal e oficial que se outorga às Artes, e suas linguagens, como importantes e relevantes para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia, a UFSM já possuía disciplinas específicas para cada uma das linguagens artísticas.

As disciplinas que contemplam o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NAD) são:

Psicologia da Educação II (60h); Filosofia da Educação II (60h); Sociologia da Educação II (60h); Currículo: teoria e história (30h); Libras (60h); Literatura Infantil (30h); Artes Visuais e Educação II (30h); Oralidade, Leitura e Escrita (30h); Ciências e Educação II (30h); Educação Matemática II (60h); Geografia e Educação II (30h); História e Educação II (30h); Língua Portuguesa (30h) e; Processos da Leitura e da Escrita II (60h), [Sétimo semestre] Organização da Ação Pedagógica (60h); Educação Física e Movimento Humano (60h); **Educação Musical para a Infância (30h)**; Jogo Teatral (30h) [...] (UFSM, PPPC, 2007, s/p.).

O último Núcleo é o de Estudos Integradores (NEI), o qual se estrutura a partir dos Eixos Articuladores⁷², que “visam articular a prática educativa junto às demais disciplinas do semestre” (UFSM, PPPC, 2007 s/p.). Esses eixos articuladores:

São sistematizados como DCG, considerando que o programa a ser desenvolvido dependerá da organização a cada semestre pelo grupo de docentes atuantes no período em parceria com os discentes. Embora as práticas educativas (PEDs) caracterizem-se como DCGs, essa modalidade de oferta disciplinar pela

⁷² De acordo com o PPPC (2007), “o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia propõe a organização dos semestres através de eixos articuladores – em forma de DCG – que ponteam a organização interna entre as disciplinas propostas em cada semestre. Os eixos articuladores objetivam/articulam a temática proposta para a realização na PED, ou seja, a dinamização das áreas de conhecimento com a prática educativa” (UFSM, PPPC, 2007, s/p.).

Coordenação do Curso de Pedagogia, torna-se obrigatória, ou seja, todos os alunos deverão matricular-se nas DCG - PED, que correspondem a relação dialética entre a teoria e as práticas educativas, e nelas obter aprovação para a integralização curricular, sem contudo adotar as características de uma disciplina obrigatória que exija uma nota de aprovação, a condição para ser aprovado ou reprovado está vinculada a participação nas atividades propostas pelo grupo, com a coordenação dos professores atuantes no semestre letivo (UFSM, PPPC, 2007, s/p.).

A organização desses eixos articuladores em DCG – PEDs ocorre a partir das temáticas que são: Educação, Tempos e Espaços; Conhecimento e Educação, Contextos e Organização Escolar; Saberes e Fazeres na Educação Infantil; Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades; Saberes e Fazeres na Educação Básica e Docência Reflexiva na Educação Básica, desenvolvidas uma em cada semestre. Desse modo, contabilizam-se oito (8) eixos articuladores, com uma carga horária total de 210 horas (UFSM, PPPC, 2007), sendo que o último eixo articulador integra-se às atividades de Estágio Curricular Supervisionado.

Diante disso, os professores que atuam no semestre reúnem-se antes de seu início e organizam um projeto integrado de ensino, com ênfase na temática da PED correspondente ao semestre e anexam juntamente ao plano de ensino de cada disciplina. As PEDs têm horários definidos, semanalmente, na carga horária do Curso, sendo obrigatória a participação de todos os docentes que fazem parte do semestre, bem como dos discentes matriculados.

Contudo, como sinaliza uma das entrevistadas desta pesquisa:

[...] infelizmente a PED não consegue articular. [...] é um professor que efetivamente puxa o grupo, que coordena os trabalhos. Certamente deveria ser diferente, mas creio que por não termos aprendido dessa forma, por não termos vivenciado este modelo também temos dificuldades para implementá-lo (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 49-50).

A partir da fala da professora de Música 3, é possível compreender que os processos de recontextualização dos textos oficiais, neste caso, do PPPC (2007), estão recorrentes, pois ao “encontrar” a prática pedagógica, os textos ganham outras leituras, compreensões e entendimentos, uma vez que os sujeitos que organizam essas práticas mobilizam-nas através dos seus saberes e conhecimentos frente ao que vem sendo dinamizado. Assim, o que é proposto, por vezes, fica mais no instituído do que efetivamente no instituinte do processo de ensino e aprendizagem.

Saliento que, no eixo articulador sete (7), o qual é desenvolvido no 7º semestre do Curso, onde se insere a segunda disciplina de Educação Musical, nomeada de Educação Musical para Infância (30h), há o objetivo de “construir a proposta de trabalho pedagógico para os Estágios Supervisionados no 8º semestre do curso” (UFSM, PPPC, 2007, s/p.). Assim,

“esse momento refere-se ao desenvolvimento dos saberes disciplinares que sustentam os conhecimentos de áreas inerentes ao exercício da docência” (UFSM, PPPC, 2007, s/p.).

Frente à orientação do PPPC (2007), todas as áreas que compõem as Metodologias de Ensino precisam ser de algum modo, potencializadas nas práticas de ensino nos Estágios Supervisionados. Isso orienta que a Educação Musical faça parte dos conhecimentos a serem trabalhados nas práticas de ensino das estagiárias, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, esbarra-se na questão do que está posto e do que realmente os sujeitos sentem-se seguros a orientar e desenvolver na escola básica.

O estágio no curso de Pedagogia diurno da UFSM é desenvolvido no 8º semestre do Curso, tendo como etapas de ensino a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, perfazendo uma carga horária de 150 horas em cada uma das etapas, totalizando ao final 300 horas de estágio previstas nas DCNP (2006). Para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, o estudante deverá concluir com êxito e aprovação todas as disciplinas obrigatórias do Curso.

A partir dessa análise documental realizada no PPPC (2007), considero que, o documento legal e local que orienta o Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM teve influência e orientação das DCNP (2006). A comissão organizada para reformular o PPPC, conjuntamente, com os professores do Curso, buscou, inicialmente, construir o PPPC (2004) e, posteriormente, ajustar a matriz curricular, os objetivos e o perfil do egresso com base nas orientações sinalizadas pelas DCNP (2006), tendo como foco central a docência.

Contudo, segundo Neves e Morais (2006):

O texto de qualquer currículo ou programa [neste caso DCNP] traduz o Discurso Pedagógico Oficial (DPO) produzido no campo de recontextualização oficial [MEC, CNE, entre outros órgãos governamentais] como resultado de múltiplas influências [especificamente no caso das DCNP a ANFOPE] [...]. Este texto sobre processo de recontextualização pedagógica, quando é, por exemplo, utilizado na elaboração de manuais escolares [matrizes curriculares de curso, PPPC], passando a assumir-se como Discurso Pedagógico de Reprodução (NEVES e MORAES, 2006, p. 1).

Mediante o exposto pelas autoras, entendo que, por mais que o PPPC (2007) do curso de Pedagogia da UFSM tenha sido fortemente influenciado e constituído o seu texto com base nas DCNP (2006), em algumas partes do texto, esse documento traz a sua realidade, o seu contexto formativo, com isso, potencializando a sua identidade. Além disso, quando esse texto vai para a prática pedagógica dos professores, ele ainda é recontextualizado a partir das leituras, vivências e experiências desses sujeitos, como poderemos visualizar na seção seguinte desta tese, que analisa a arena prática do curso de Pedagogia frente ao contexto de

influência, produção do texto, prática pedagógica e resultados/efeitos da disciplina de Música no Curso de Pedagogia diurno da UFSM.

Porém, destaco que o curso de Pedagogia diurno da UFSM, desde 1984, tem a sua centralidade na formação acadêmico-profissional de professores para a escola básica, vindo ao encontro do processo de legitimação da identidade do pedagogo iniciado nos anos 80, como sinalizei na parte II da tese. A partir de 2004, a centralidade ficou com as primeiras etapas da Educação Básica, na EI e nos AIEF. E, no ano de 2006, com a aprovação, homologação e orientação das DCNP (2006), o curso de Pedagogia diurno da UFSM, extinguiu as habilitações específicas e, estruturou-se, em curso de Pedagogia – Licenciatura Plena, focando o seu processo formativo para a docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, concluo que existe um espaço instituído para a Música na matriz curricular do PPPC (2007) do curso de Pedagogia diurno da UFSM. Saliento que, esse fato não ocorreu sem lutas, resistências e argumentos dos profissionais que trabalham/trabalharam com a área. Acredito que a inserção da disciplina de Educação Musical no Núcleo de Estudos Básicos no 6º e, no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos no 7º semestre do curso de Pedagogia, possibilitou o desenvolvimento dessa linguagem nas práticas de ensino nos Estágio Supervisionado na EI e AIEF. Diante disso, compreendo que a Música constitui lugar no PPPC (2007), pois, segundo Schwan (2009), “[...] o que define um espaço como lugar é o reconhecimento da propriedade deste espaço como dotado de significados, valores e concepções” (SHWAN, 2009, p. 47) e esse fato é percebido e entendido na análise desse documento.

ARENA PRÁTICA

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM E
A(S) DISCIPLINA(S) DE
MÚSICA/EDUCAÇÃO MUSICAL**

4.2.1 Contexto da influência: a inserção da disciplina de Música

O primeiro contexto da abordagem do ciclo de políticas é o contexto de influência, o qual tem como objetivo compreender as influências e as relações de poder que ocorrem durante a formulação e a constituição de políticas educacionais. Esse contexto busca visualizar e discutir quais influências estão presentes na elaboração e produção dessas políticas, sendo que, existem influências internacionais, nacionais, locais ou regionais.

De acordo com Jesus (2014), o contexto de influência:

[...] é caracterizado pelo início da política pública, é quando os primeiros discursos emergem, juntamente com os interesses dos grupos políticos, a fim de influenciarem na constituição e na definição da política. É neste momento que os conceitos e outras referências de base passam a ter legitimidade, por meio da participação dos diferentes grupos de interesse (JESUS, 2014, p. 6).

Frente ao exposto, o contexto de influência para a inserção da disciplina de Música no curso de Pedagogia diurno da UFSM, de modo oficial, ocorre ano de 1984, com as disciplinas de Metodologia do Ensino de Música para Pré-escola (90h) e Metodologia do Ensino de Música no Currículo por Atividades (90h). Porém, a partir dos estudos de Oesterreich (2010), a área de Música no curso de Pedagogia da UFSM foi inserida antes de 1984, pois existia uma disciplina no currículo do Curso que era denominada de Metodologia do Ensino de 1º grau MEN 301, a qual contemplava em ementa⁷³ diversas áreas do conhecimento. A professora responsável pela disciplina era a professora Terezinha Bellinazo, e ela relatou que convidou a professora Nilce (professora de Música do curso de licenciatura em Educação Artística na época) para realizar incursões e desenvolver um trabalho de formação musical com os estudantes do curso de Pedagogia, sendo que, naquela época, compreendiam a importância da Música na formação do pedagogo (OESTERREICH, 2010).

As intervenções realizadas acerca do trabalho com Música desenvolvido na disciplina MEN 301, conforme fica evidenciado em entrevista concedida em 2009 à pesquisa de Oesterreich (2010), a professora Terezinha Belinazzo relatou que:

[...] o que houve foi a participação da Nilce, desenvolvendo 15 horas com aulas de Música dentro da minha carga horária. Nilce fez isso ao meu pedido, quando eu trabalhava com esta disciplina [MEN301]. Esse convite a ela foi em decorrência de nossas conversas sobre as deficiências que sentíamos em relação a formação do pedagogo [...] (BELINAZZO, 2009 apud OESTERREICH, 2010, p. 57).

⁷³ Conforme Oesterreich (2010): a ementa da disciplina MEN 301 “[...] contemplava seis unidades de ensino: 1. Fundamentos teóricos do currículo por atividades; 2. Metodologia do currículo por atividades; 3. Metodologia da comunicação e expressão; 4. Metodologia das ciências; 5. Metodologia dos estudos sociais; 6. Análise e estudos de programas de ensino” (OESTERREICH, 2010, p. 56).

A professora Terezinha, realizando a regência de classe da disciplina MEN 301, que era destinada ao ensino de 1º grau, visualizou uma possibilidade de se ter conteúdos musicais na formação desses estudantes, sendo que, o ensino de Música seria possível, pois o Centro de Educação, em específico o Departamento de Metodologia do Ensino – MEN, tinha em seu quadro docente uma professora com formação na área de Música, a qual deveria demonstrar interesse em trabalhar a Música juntos aos estudantes do Curso.

De acordo com Oesterreich e Garbosa (2014):

Desde a década de 1980, o departamento de Metodologia do Ensino reunia professores provenientes de diferentes áreas de formação, o que contribuiu para pensar em uma proposta curricular na qual as linguagens artísticas fossem trabalhadas de forma independente (OESTERREICH e GARBOSA, 2014, p. 95).

Para tanto, uma das perguntas que compôs as entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de Música e com as professoras de Estágio Supervisionado foi com relação às influências que área da Música teve para inserção como disciplina no currículo do Curso de Pedagogia da UFSM. Diante disso, as professoras de Música responderam que:

*[...] [a disciplina de Música] entrou em 1984, eu sei da grande luta das professoras **Claudia e Luciane** e muito do que eu sei é pela leitura da tese da Claudia e da leitura da dissertação da orientanda da Lu, a Frankieli (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 04, grifo meu).*

[...] oficialmente eu não tenho conhecimento, o que a gente sabe são relatos, narrativas de pessoas que passaram por este processo, a própria Claudia, a Luciane também, mas a Claudia mais do que tudo (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, p. 21, grifo meu).

[...] eu acho que era um trabalho de uma professora antes da Claudia. Depois a Claudia e a Luciane contribuiu depois, mas eu acho que a Claudia que abraçou essa causa, e ela, acredita nisso, ela tem melhorado muito a condição da disciplina de música no curso de Pedagogia (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 57).

As professoras de música 1, 2 e 4, embora não conheçam toda a trajetória da inserção da disciplina de Música no currículo do curso de Pedagogia, a partir dos estudos desenvolvidos na área como os de Bellochio (2000), Oesterreich (2010) e outros, puderem aproximar-se um pouco desse contexto de inserção e influência da Música, conhecer como ela foi se constituindo como disciplina no curso de Pedagogia. Porém, elas não têm um conhecimento mais aprofundando acerca de como essas negociações, lutas e possibilidades de inserção da Música foram sendo construídas, discutidas e os interesses que foram expressos no momento de sua inserção como disciplina curricular obrigatória.

Segundo Mainardes (2007), no contexto de influência, “os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais para a educação [...]”

(MAINARDES, 2007, p. 29), ou seja, para a inserção da Música, houve “grupos”, ou melhor, professores especificamente, a professora de Música e a coordenadora do curso de Pedagogia na época, as quais compreendiam e acreditavam na relevância e na finalidade da Música para a formação do pedagogo. Visto que, já eram realizadas incursões referentes à formação musical na disciplina MEN 301, antes mesmo da inserção da área da Música no currículo do Curso (OESTERREICH, 2010).

Assim, mediante as negociações e as tratativas junto aos colegas professores, conseguiram instituir esse componente curricular no curso de Pedagogia no currículo de 1984. Naquele momento, também estavam postas as regras distributivas do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996), pois essas “regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciências e práticas e suas reproduções e produções” (BERNSTEIN, 1996, p. 254), que regram e são responsáveis pela “transmissão” do que a quem, dos discursos que são produzidos e emergidos nos contextos primários da produção do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996).

Para as professoras de Estágio Supervisionado, que foram egressas do Curso, as influências e a inserção da disciplina de Música na Pedagogia da UFSM não são conhecidas, ou seja, elas não têm conhecimentos mais aprofundados acerca desses processos, como pode ser evidenciado nas falas a seguir:

[...] sei que o nosso curso tem uma organização que é reconhecida, ele é reconhecido por ter essas especificidades no currículo, eu sei se comparando com outros cursos de Pedagogia ele é tomado, ele é reconhecido como um curso que define isso como importante e que isso está estabelecido, nesta organicidade do currículo, mas se eu te disser que eu conheço a história disso, não eu não conheço (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p. 5).

Não tenho, não tenho esse conhecimento, tenho a vivência enquanto aluna do curso de Pedagogia, da disciplina e só (PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p. 19).

Eu não tenho assim dos primórdios, eu não sei [...] (PROFESSORA ES 3, CE2, 2016, p. 26).

Na condição de egressas do Curso, elas tiveram experiências e vivências musicais e pedagógico-musicais, não conhecendo de perto, ou melhor, a fundo, essas negociações e inserções que foram tecidas para a organização curricular e o histórico das áreas, em especial, a área da Música. Diante disso, no contexto de influência, os “interessados” na área de formulação de políticas, neste caso, da inserção da disciplina de Música, reúnem-se para elaboração, ou seja, como as professoras de Estágio Supervisionado eram estudantes do Curso e, desse modo, não trabalhavam e, na atualidade, não trabalham diretamente com a área da Música como fazem as professoras de Música, elas não possuem esse conhecimento da

história de inserção e influências que foram emersas para a constituição da área de Música no curso de Pedagogia da UFSM.

Esse desconhecimento por parte das professoras de ES, em relação à inserção da disciplina de Música no Curso, pode gerar algumas implicações, dentre elas, a pouca visibilidade da área nas práticas de ensino nos Estágios Supervisionados, a falta de conhecimentos de conteúdos musicais, pouca formação musical, entre outros fatores. Observo que, talvez se elas soubessem desse histórico de inserção esses fatores também poderiam ocorrer, mas é relevante pensar acerca da falta de conhecimento do histórico dessa área do conhecimento na formação acadêmico-profissional do pedagogo, pois talvez muitas das lacunas estejam permeadas por essas faltas.

Dentre as professoras entrevistadas, a professora de Música 3 foi a que trouxe mais elementos com relação à inserção da Música no curso de Pedagogia, demonstrando conhecimento e apropriação acerca do histórico da área⁷⁴. A professora destaca que isso, relaciona-se à formação acadêmico-profissional, desenvolvida no curso de Pedagogia da UFSM e em todo o país,

[...] na reformulação do currículo, visto que, até então o curso era voltado à administração escolar, orientação, etc. Se começou um trabalho efetivo voltado à formação de professores que atendessem a infância e o primeiro grau. Quando houve essa reformulação curricular na Pedagogia, surgiu a ideia de que se inserir disciplinas das linguagens artísticas no currículo, mas que fossem criadas de modo independente, em separado, com carga horária própria, visto que, o modelo polivalente já começava a dar sinais de exaustão. Assim, como havia a experiência da Educação Artística, pensada na perspectiva integradora, mas com práticas polivalentes, e este modelo não tinha dado certo na escola, então quando foi para se inserir no curso de Pedagogia, as Artes já nasceram com um espaço autônomo, independente, especializado, no curso (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 37).

No momento da inserção da disciplina de Música no curso de Pedagogia, existia um movimento nacional para a reformulação do referido Curso, o qual tinha as suas atividades centradas na formação de um administrador, orientador e supervisor escolar. Com o movimento organizado, buscou-se outro perfil para a formação em cursos de Pedagogia, que era a docência para Pré-Escola e Séries Iniciais, conforme já discutido na parte II desta tese. Frente ao cenário, segundo Bellochio (2000), “a implantação das três linguagens música, artes plásticas e teatro, em separado no curso de Pedagogia, decorreu pela luta de superação de questões da polivalência que estavam sendo refletidas no curso de Educação Artística” (BELLOCHIO, 2000, p. 148).

⁷⁴ Acredito que este fato ocorra pela professora estar a longos anos, inserida no curso Pedagogia, assim apresenta um conhecimento mais elaborado e aprofundado com relação à área de Música na Pedagogia da UFSM.

Nesse movimento de reformulação do perfil do egresso do Curso aconteceu a inserção da disciplina Música e das outras linguagens artísticas na Pedagogia da UFSM, que são organizadas de modo separado, ou seja, cada uma das linguagens teve/tem carga horária própria no currículo e um espaço para discussão da área, como destacou Bellochio (2000). O que é um avanço para as Artes, pois, no curso de Educação Artística que tinha na UFSM, as linguagens eram trabalhadas de modo integrado, conjuntamente, e isso não gerou implicações e repercussões positivas nas práticas escolares com relação à Música, como pode ser visualizado pela referência de Penna (2008):

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difundiu-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação “educação artística” em prol de “ensino de arte” – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas, etc (PENNA, 2008, p. 125).

Portanto, ter um espaço instituído e específico para a disciplina de Música no currículo do curso de Pedagogia diurno da UFSM é relevante para a formação dos estudantes, uma vez que, possibilita-lhes uma reflexão, experiência, vivência e apropriação dos conteúdos específicos da área e das demais linguagens da Arte. Embora se tenha espaços específicos e separados no currículo para as linguagens artísticas, é importante a realização de articulações e integrações entre elas, sempre buscando os pontos de intersecção entre as áreas, sem uma área sobrepor-se a outra.

Para tanto, a professora de Música 3 observa que, essa inserção das linguagens artísticas no curso de Pedagogia da UFSM não foi uma ação nacional, mas local, pois já tinha esse debate dentro do Departamento de Metodologia do Ensino e com a coordenação do Curso, tal fato, como pode ser visualizado na fala da professora:

Então, para a inserção das Artes na Pedagogia, a partir da reformulação curricular, foi na verdade, aproveitar as pessoas que estavam aqui, pautando esta discussão em um pensamento crítico, avançado em relação ao que poderia ser a Arte na formação de professores. Foi uma questão local, que se pautou no aproveitamento dos professores do departamento. E foi um diferencial imenso em termos de formação de professores, de diferencial para a UFSM (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CEI, 2016, p. 37, grifo meu).

A constituição da disciplina de Música no curso de Pedagogia teve como um de seus fatores, a relação direta que a coordenadora da época tinha com a professora de Música, pela importância dada à área de conhecimento na formação acadêmico-profissional dos estudantes, em princípio, pelo *locus* e perfil formativo que os acadêmicos da Pedagogia teriam após as

reformulações. Destaco ainda, que a influência de inserção da disciplina de Música e das outras linguagens das Artes no curso de Pedagogia ocorreu segundo Oesterreich (2010):

[...] em virtude de uma confluência de fatores que incluíram desde a presença de um profissional especialista em música, lotado no departamento; a experiência da educação artística que se fazia presente nas escolas; as trajetórias de formação musical da professora de música e da coordenadora do curso; até a representação política de alguns professores do MEN que apoiavam as cargas horárias das linguagens artísticas com carga horárias similares as das disciplinas consagradas do currículo. [...] por vezes, as disputas entre os professores chegaram próximas ao plano pessoal, pois se tratava de inserir áreas que até então não tinham lugar [espaço] na formação de professores [...] (OESTERREICH, 2010, p. 73).

Em relação a esse fato, de acordo com Bellochio (2000), especialmente, os “[...] professores de áreas como: ciências e estudos sociais cobravam que as “artes na pedagogia”, ganharam maior espaço na carga horária do curso” (BELLOCHIO, 2000, p. 148), pois, conforme a autora, “a professora [Nilce] lutou para que a Metodologia da Música no curso de Pedagogia tivesse uma carga horária de 90h, argumentando que a Música era uma linguagem abstrata e as alunas não possuíam vivências nela [...] além disso, era necessário ensinar a cantar [...]” (BELLOCHIO, 2000, p. 148). Dessa maneira, compreendo que ocorreram resistências e lutas para a inserção e “lugar” para além do espaço instituído no currículo para a disciplina de Música no curso de Pedagogia em 1984.

Para tanto, há características do contexto de influência na inserção da disciplina de Música em 1984 no currículo do curso de Pedagogia da UFSM. Nesse contexto, Ball e colaboradores (1992) destacam que os grupos reúnem-se para as negociações e as redefinições dos conceitos e ideias que são importantes e necessários para que sejam formuladas políticas. No caso da inserção da disciplina de Música, ocorrem essas negociações, pois as influências geradas pela professora de Música que se encontrava lotada no MEN, que faz parte do Centro de Educação e outras prerrogativas sinalizadas por Oesterreich (2010), corroboram para que as áreas fossem pensadas separadamente, e para que as Artes, e a Música tivessem um espaço no currículo do curso de Pedagogia em 1984.

Conforme Oesterreich (2010):

[...] a música foi inserida na Pedagogia devido as fortes argumentações da professora Nilce, alicerçadas sobre o fato de que haveria necessidade de se trabalhar com o conhecimento musical e pedagógico-musical, no intuito de se oferecer uma formação que possibilitasse o desenvolvimento de práticas nas escolas. Além disso, o fato da linguagem musical não fazer parte da formação escolar de grande parte dos alunos do curso também foi decisivo para o acolhimento da proposta (OESTERREICH, 2010, p. 75).

O excerto possibilita reflexões acerca das características e perfil formativo estabelecido para o estudante da Pedagogia, pois, com a modificação dele, o estudante teve como *locus* de atuação profissional a escola, como professor. Portanto, há perspectiva de saberes específicos das áreas de conhecimento que atuará, bem como, de metodologias de ensino que potencializarão as suas práticas de ensino nas escolas.

A partir do exposto, embora tendo um movimento com influência nacional para a reformulação do curso de Pedagogia e do seu perfil formativo, o debate e a influência para a inserção da disciplina de Música no currículo do curso de Pedagogia da UFSM foi local, não tendo influências nacionais, ou seja, não ocorreram movimentos para que as Artes fizessem parte dos currículos dos cursos de Pedagogia no país, até porque, em 1982, ainda se tinha o curso de Educação Artística. Em relação a essas influências, as professoras de Música destacaram que:

[...] eu acredito que seja mais forte [a inserção da Música no currículo] pelo trabalho das professoras que estavam envolvidas nisso, senão a gente iria encontrar em mais universidades, se fosse uma coisa que tivesse a ver com as questões nacionais, a política da época a gente encontraria música em outras universidades, então eu acho que o principal foi pelas pessoas que estavam aqui e estavam lutando, mas deve ter influenciado, por que era um contexto de mudança, aí deu abertura para este processo de incluir a música (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 04, grifo meu).

[...] penso que tenha sido localizado. Acredito que somos pioneiros nessa inserção das Artes, de forma independente, de forma autônoma, no currículo do curso de Pedagogia, e isso traz uma contribuição muito grande aos nossos professores, às nossas crianças e ao ensino de Artes na região. Então, quando a gente pensa nas influências do contexto político, econômico, regional, local, claro que, não podemos deixar de falar do curso de Educação Artística que contribuiu muitíssimo na criação e na consolidação dessas disciplinas. Os professores que encabeçaram este trabalho tem grande mérito no que temos hoje, na consolidação das artes no currículo, visto que, se envolveram, se comprometeram, se lançaram na busca por outra formação, mais próxima às artes em geral (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 37, grifo meu).

[...] eu acho que a UFSM com essa condição, vamos dizer assim diferenciada pode e vai acabar influenciando outras universidades, então não tem como negar que isso influencia sim no contexto político, não só regional, acho que como a gente tem essas trocas nos congressos, não é só regional, seria em âmbito nacional [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 58, grifo meu).

Mediante o exposto pelas professoras de Música 1, 3 e 4, temos um cenário local de inserção e pioneirismo da Música no currículo do curso de Pedagogia da UFSM (SPANAVELLO, 2005 e OESTERREICH, 2010). Esse fato é relevante, pois posiciona o Curso da UFSM no cenário nacional, em um outro patamar, pela inserção das Artes, especificamente a Música, dentro dos movimentos formativos acadêmico-profissional dos estudantes que estão imersos na Pedagogia. Porque como apontado na parte II na seção 2.3 da

tese, sabe-se que o quadro de cursos de Pedagogia que inserem disciplinas de Música nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, ainda é pequeno, como demonstraram os estudos de Figueiredo (2004), Aquino (2007), Furquim (2009), Hernandez (2011, 2014) e Nogueira (2012).

Por outro lado, como salienta a professora de Música 4, a UFSM, por ter esse cenário ao longo dos anos, influencia e leva para o debate nacional possibilidades de inserção da disciplina de Música em outros cursos de Pedagogia, ainda mais que nessa instituição, tem-se a Linha de Pesquisa (4) Educação e Artes no Programa de Pós-Graduação em Educação, com o grupo de pesquisa FAPEM, o qual tem desenvolvido estudos como os de: Bellochio (2000), Spanavello (2005), Pacheco (2005), Correa (2008), Werle (2010), Oesterreich (2010), Storgatto (2011), Araujo (2012), Dalabrida (2013 e 2015), Weber (2016), Souza, Z. (2017), entre outros que tematizam e demonstram a importância da formação musical e pedagógico-musical de estudantes do curso de Pedagogia.

Conforme Bellochio e Garbosa (2014):

O desenvolvimento de pesquisas em educação musical tendo como lugar a Educação tem se constituído historicamente no Brasil. O diferencial da UFSM é que estes espaços as pesquisas são aglutinadas a uma linha de pesquisa de um Programa de Pós-Graduação em Educação, o que promove produções frequentes, longitudinais e integradas por desafios de ordem formativa e epistemológica, de imbricamentos entre uma e outra área, quer seja da Música e da Educação [curso de Pedagogia] (BELLOCHIO e GARBOSA, 2014, p. 16).

Através da produção dos dados, considero que, as professoras de Música e de Estágio Supervisionado, conhecem a existência da disciplina de Música na matriz curricular do Curso, algumas têm um conhecimento mais elaborado e aprofundado dessa inserção, principalmente as que trabalharam/trabalham com a disciplina de Educação Musical no curso de Pedagogia. Outras professoras têm conhecimento do que ouviram falar acerca da área ou a experiência e a formação como egressas do Curso.

Contudo, a formação musical na UFSM não se restringe apenas aos espaços curriculares, mas para além deles, com inserções em projetos de extensão voltados ao público interno e externo da Universidade. Diante da existência do projeto de extensão “Programa LEM: Tocar e Cantar”, perguntei para as professoras se existiam outras formas de inserção e formação musical no Curso, além das disciplinas já instituídas no currículo. Em relação a essa pergunta, as professoras de Música responderam que:

[...] tem as oficinas do laboratório de educação musical, tem as formações continuadas, claro que, isso tudo promovido pelos professores da Educação Musical (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 04, grifo meu).

[...] eu sempre convido as meninas a virem até o LEM, a fazerem as oficinas [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, p. 24).

Uma das coisas que eu acho mais importantes que existe hoje na Pedagogia [...] seja o programa LEM: tocar e cantar. [...] penso que essas experiências musicais sejam fundamentais para o professor de crianças pequenas, fundamentais. (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 38, grifo meu).

As oficinas do LEM são super importantes, por que mesmo que a pessoa não estivesse ali na oficina, mas o colega estava e eu acompanhava o que ele estava fazendo, acho super legal [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 58, grifo meu).

As professoras de ES 1 e 3 destacaram que:

[...] as próprias ofertas [a disciplina e o LEM], a gente vê nitidamente nisso as ofertas que ela vai fazendo pelo laboratório, e o quanto isso tem possibilitado a ampliar essas experiências [...] (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p. 6).

Eu ia falar só sobre as oficinas do LEM, projeto este de extensão, não tenho percebido nada diferente assim no curso, a não ser este projeto [...] (PROFESSORA ES 3, CE, 2016, p. 27 grifos meus).

A maior parte das professoras tanto as de Música 1, 2, 3 e 4 quanto as professoras de Estágio Supervisionado 1 e 3 destacou que as oficinas ofertadas pelo projeto de extensão do Laboratório de Educação Musical são possibilidades formativas relevantes extracurriculares com a Música, sinalizando o trabalho significativo que tem sido realizado ao longo desses anos. De acordo com Correa (2008):

As atividades desenvolvidas [nas oficinas] visam integrar de modo amplo, opções de trabalho com a Música a partir de conhecimentos musicais adquiridos nas oficinas e próximos as experiências de seus participantes e, também, conhecimentos pedagógicos-musicais, que resultem em alternativas acessíveis ao contexto de prática educativa (CORREA, 2008, p. 64).

Mediante a pergunta de outras formas de inserção da Música e possibilidades formativas, a professora de ES 2 não mencionou as oficinas do programa LEM como espaços para a formação musical dos estudantes, observando que não tinha conhecimento acerca do assunto, isso fica expresso a seguir:

Não isso não chega aos alunos, nem a mim, [quando questionada acerca das oficinas ofertadas pelo LEM] nem pela rádio corredor, isso não tem chegado até mim, pra não mentir para ti, o que eu sei, é que tem um dia na semana que, às vezes, eu fico num período a mais aqui, talvez na segunda ou na quarta, ouço música aqui em cima da minha sala (PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p. 19).

A partir do desconhecimento acerca das oficinas do LEM, relatado pela professora de ES 2, observo, conforme Dallabrida (2015), que desde 1996 existe:

[...] formação complementar em oficinas optativas que compunham o “Programa Cantar” e atualmente compõem o “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Assim

considera-se que a UFSM dispõe de dois espaços formativo-musicais: as disciplinas obrigatórias e a formação complementar, além de possuir um Laboratório de Educação Musical (DALLABRIDA, 2015, p. 93).

Questiono-me se a professora não citou por não lembrar dessa possibilidade formativa ou pelo desconhecimento mesmo. Assim fico pensando: como as propostas formativas têm chegado aos estudantes para que eles participem? Será que eles têm conhecimento dessas oficinas? Na entrevista, a professora de ES 3 destaca que os estudantes têm aproveitado pouco essas oportunidades, não será por que isso não tem chegado até eles? E quando chega como é mobilizado? Essas são algumas problematizações que foram surgindo ao longo da análise dos dados e a partir dos movimentos que as professoras de Música têm possibilitado aos estudantes.

Em relação às oficinas do LEM, as professoras de ES 3 e de Música 3 destacaram que:

[...] do LEM não, nunca conversei com alguém que faça, nunca soube, talvez alguém que tivesse [realizado as oficinas], mas eu nunca soube (PROFESSORA ES 3, CE2, 2016, p. 27).

Infelizmente, não tinha nenhum estudante de Pedagogia [nas oficinas este ano, 2016 de canto coral] [...]. Nem sempre foi assim. Houve anos em que grande parte dos estudantes que faziam música no Programa eram proveniente da Pedagogia. [...] acho que existem estas situações para além da disciplina, com impacto direto na formação, que muitas vezes não são aproveitadas ou valorizadas suficientemente pelos nossos alunos (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 38, grifo meu).

Talvez uma das respostas possíveis a essa falta de participação e inserção dos estudantes do curso de Pedagogia nas oficinas do LEM, conforme a fala da professora de Música 2, seja que:

[...] elas [estudantes do Curso] estão sobrecarregadíssimas demais, por que são os dois últimos semestres. Penúltimo e o outro antepenúltimo, então elas estão sobrecarregadas (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, p. 24).

A partir das respostas das professoras de Música 2 e 3 e da professora de ES 3 busco refletir: por que não há nenhum aluno do curso de Pedagogia? Penso que um dos motivos que levam a não participação dos estudantes nas oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, seja a falta de conhecimento do Programa antes de entrarem no 6º semestre e, nesse período do Curso, começam exigências maiores, pois, logo, terão que entrar nas práticas de inserção e monitoria e, depois, iniciarem a prática de ensino no Estágio Supervisionado.

Além disso, outro fator que foi relatado pelas três professoras de Estágio Supervisionado, diz respeito à questão de há longos anos a disciplina de Educação Musical ser ministrada por professores substitutos não possibilitando, a partir desse fato, ações longitudinais de trabalho com as disciplinas de Educação Musical, pois o período que o professor substituto permanece na instituição é de, no máximo, 24 meses, sendo assim, por

mais conhecimento, experiência e vivências que esse profissional tenha na área ele, pelos limites institucionais, não consegue mobilizar ações que influenciem práticas musicais longitudinais no Curso.

De acordo com as professoras de ES:

[...] nos últimos anos quem atuou no curso de Pedagogia foram apenas professores substitutos [...] eu entendo essas demandas e as negociações, e a gente tem no curso de Pedagogia este mapeamento, as áreas, na hora de alocar quem vem para o curso de Pedagogia, vêm os substitutos, por que em todas as áreas a gente tem substitutos, não estou menosprezando o trabalho dos substitutos por que acho que eles realizam trabalhos excelentes, mas eles não têm a amplitude e a profundidade de que um professor efetivo que conhece o histórico desse componente no curso vai viabilizar. Eu acho que isso é um dado importante que tem impactado a formação do pedagogo (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p. 7).

[...] acho que hoje as nossas alunas não têm a mesma possibilidade. Talvez seja escolha das professoras substitutas, ou a falta de experiência, não sei, mas não vejo hoje esse mesmo envolvimento, nem movimento parecido (PROFESSORA ES 2, CE, 2016, p. 19-20, grifo meu).

[...] uma das coisas que foi se configurando foi atuação exclusivamente de substitutos, então a gente não vê uma continuidade, então eu acho que a perspectiva da proposta da educação musical ela tem continuidade, mas cada um que chega da um tom diferente para isso, que é o normal que a gente sabe que é o normal, mas ao mesmo tempo assim, eu tenho a percepção que a música acaba sendo pouco, tem pouca memória disso no curso, tem pouca memória disso nos alunos, eles chegam ao estágio, na Educação Infantil e a gente tem que dizer, tá, mas e a música, onde está a música, a produção de sons, ação coisas que eu lembro que a gente fazia e eu acho que elas fazem por que elas estão por ai cantando, às vezes, e a gente está vendo na disciplina a gente vê as experiências (PROFESSORA ES 3, CE, 2016, p. 27, grifo meu).

Nas respostas das três professoras de ES, visualizo o respeito ao trabalho do professor substituto, ele é essencial para o andamento dos cursos de graduação, pois se sabe que ocorrem acontecimentos que impedem, muitas vezes, os professores efetivos de desenvolverem por um período as suas atividades na instituição, por esse motivo é chamado um professor para substituí-lo, por um determinado período de tempo. Porém, ao longo dos anos, as disciplinas de Educação Musical no curso de Pedagogia têm sido ministradas e pensadas por professores substitutos, e isso, infelizmente, é um dado que acarreta impactos nesse movimento formativo, pois os professores substitutos⁷⁵ têm um tempo pré-estabelecido de contrato na IES.

Além disso, a partir dos estudos de Bernstein (1996), existem processos de recontextualização dos discursos primários (das regras distributivas) que ocorrem durante a prática pedagógica (regras avaliativas), a partir das relocações, reproduções e recontextualizações desses espaços/tempos da docência e da formação dos professores

⁷⁵ Destaco que, em 2017, os professores efetivos voltaram a ministrar aulas no curso de Pedagogia da UFSM.

substitutos. Assim sendo, isso acarreta modificações e diversidades de práticas de ensino, pois cada professor substituto é um e desenvolve as suas ações conforme a sua apropriação da área, o que muda a cada término de contrato.

Nesse sentido, a professora de Música 3 reconhece que:

Certamente, se estivesse à frente da Pedagogia, a integração seria muito maior [em relação ao Programa LEM], por que não consigo compreender como formativo, como alinhado à contemporaneidade, ao nosso dia a dia, um curso que se fecha nele mesmo. (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 39 grifos meus).

A professora entende que se ela estivesse no exercício da docência no curso de Pedagogia poderia ocorrer outros modos de articulações entre a Música e a Pedagogia, num processo formativo e longitudinal de vivências e experiências musicais. Contudo, penso que ela não esteja à frente desse trabalho por diversos motivos, dentre os quais: as vinculações formativas e de pesquisa, que levam os professores a escolherem trabalhar com outros cursos, excesso de carga horária, entre outros motivos que levam à contratação de professores substitutos.

Por fim, nesta seção, busquei discutir os dados acerca da inserção da disciplina de Música no curso de Pedagogia e outras possibilidades formativo-musicais, potencializadas no Curso aos estudantes, numa perspectiva longitudinal da área. Ademais, perceber a constituição de lugares da Música nesse Curso.

Mediante os achados, é possível considerar que nesse contexto de influência, a inserção da Música no Curso constitui-se como “lugares” na formação do estudante da Pedagogia da UFSM, em seu contexto macro de inserção, sendo que, foram organizados espaços instituídos no currículo e no projeto de extensão extracurricular “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Frente a isso, as professoras entrevistadas demonstraram, em suas respostas, os processos de sentido e significação para a área de Música, com perspectivas diferenciadas, visto que, os espaços ocupados por elas são diferentes tanto pela formação quanto a atuação docente no Curso. Embora algumas das professoras não tivessem muita apropriação do contexto de influência e inserção da disciplina de Música no Curso, essas destacaram conhecimentos sobre esses processos formativos musicais e pedagógico-musicais, os quais ressaltaram que são relevantes para o movimento formativo dos estudantes no curso de Pedagogia.

Na próxima seção, analisarei e discutirei os dados do contexto da produção do texto dos documentos elaborados para o curso de Pedagogia da UFSM e as ementas das disciplinas

de Música e Educação Musical. Esta seção, conta com os achados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de Música e professoras de ES.

4.2.2 Contexto da produção do texto: os documentos do curso de Pedagogia da UFSM e a Educação Musical

Na abordagem do ciclo de políticas, o contexto da produção do texto é visualizado, logo após, o contexto de influência e ele tem como propósito expressar os textos, comentários formais e informais (MAINARDES, 2006) que foram se constituindo a partir das relações e das influências tecidas no contexto anterior. Essa seção tem como foco de análise os documentos oficiais locais, ou seja, os Projetos Políticos Pedagógico de Curso de Pedagogia, especificamente, as ementas das disciplinas de Música e Educação Musical (ementas de 1984, 2004, 2007), sendo que, no contexto de influência, busquei conhecer a constituição e inserção dessas disciplinas no Curso.

Conforme Frangella (2006):

[...] a leitura de documentos precisa ser feita levando em conta a sua condição de monumento, analisando as condições de sua produção [...]. Cabe também considerar sua presença enquanto legado histórico ou seu esquecimento [...]. O que as presenças e ausências revelam, apontam para as explicações construídas e validadas (FRANGELLA, 2006, p. 133).

O curso de Pedagogia da UFSM teve uma reformulação curricular no ano de 1984, a qual foi influenciada pelas modificações que estavam ocorrendo no cenário nacional desde 1982 (AGUIAR e SHEIBE, 1999). Nesse contexto de reestruturações, foram organizados documentos oficiais locais em 1984, sendo que, ainda naquele ano, não se tinha no curso de Pedagogia da UFSM, de modo sistematizado, um Projeto Político Pedagógico (CAVALHEIRO, 2006).

A reestruturação curricular no curso de Pedagogia da UFSM ocorreu através do Parecer CFE n° 65/82 e Parecer n° 42/83 da UFSM, conforme Cavalheiro (2006):

A modificação da Grade Curricular do Curso de Pedagogia ocorre pela extinção das duas habilitações [Administração Escolar e Supervisão Educacional] até então oferecidas, é autorizada nos termos do Parecer CFE n° 65/82 e Parecer de n° 45/83 do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFSM, justificando-se na compreensão de que o Curso precisa estar sempre atento ao objetivo de qualificar o profissional que se propunha formar, inserindo esta visão formadora no contexto do tempo histórico atual, e assim, articular cada vez mais os objetivos de formação inicial em correspondência com a expectativa do ideário social e educativo da época (CARVALHEIRO, 2006, p. 23).

A partir do exposto, o currículo do curso de Pedagogia da UFSM foi redefinido em 1984, e contou com um quadro de disciplinas específicas para a formação em Pré-escola e

Materiais Pedagógicas do 2º grau, e outro, que se destinava à formação para as Séries Iniciais do 1º grau e Matérias Pedagógicas do 2º grau. Fui egressa desse currículo, até o 4º semestre de faculdade, as duas turmas tanto a da habilitação em Pré-Escola quanto a das Séries Iniciais, tinham as mesmas disciplinas, então, as aulas eram ministradas conjuntamente. A partir do 5º semestre, as turmas eram separadas para que, assim, tivéssemos as Metodologias de Ensino específicas para cada habilitação.

Frente ao cenário, perguntei para as professoras de Música e professoras de ES o que sabiam com relação aos documentos oficiais que organizavam, curricularmente e pelo ementário, o curso de Pedagogia da UFSM, tendo como enfoque a disciplina de Música, as suas intenções, os objetivos e a proposta a partir de 1984, ano da inserção desse componente curricular no Curso.

A maioria das entrevistadas, tanto professoras de Música quanto as professoras de ES, respondeu que não tinha muitos conhecimentos e lembranças acerca dos documentos produzidos entre 1984 e 2004. Somente uma professora de Música relatou ter esse conhecimento. As professoras de ES 2 e 3, na época egressas da Pedagogia UFSM, trouxeram em suas falas a lembrança dos conteúdos musicais que eram trabalhados e, principalmente, a centralidade das aulas de Música que a professora da época desenvolvia com elas no curso de Pedagogia.

As ementas das duas disciplinas do currículo de 1984 são apresentadas nas figuras 2 e 3.

Figura 2 – Ementa da disciplina de Metodologia do Ensino de Música na Pré-escola – 1984

U F S M	CURSO DE: PEDAGOGIA HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO PARA A PRÉ-ESCOLA E MATERIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU OPÇÃO:	DISCIPLINA: PROGRAMA DE ENSINO
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	(T - P) Cr
MEN 351	METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA	(4 - 2) 5
PROGRAMA DE ENSINO:		
Nº DE ORDEM	TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DO TÓPICO	
01	UNIDADE 1 - A MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA 1.1 - Objetivos da Música na Prê-Escola. 1.2 - Natureza, função e estrutura da Música.	
02	UNIDADE 2 - ENFOQUES DO ENSINO DA MÚSICA NA PRÉ-ESCOLA 2.1 - Enfoque psicológico. 2.2 - Enfoque musical. 2.3 - Enfoque metodológico.	
03	UNIDADE 3 - A CANÇÃO COMO EXPRESSÃO VOCAL NA PRÉ-ESCOLA 3.1 - Canções folclóricas. 3.2 - Canções didáticas. 3.3 - Canções patrióticas. 3.4 - Hinos.	
04	UNIDADE 4 - NOÇÕES FUNDAMENTAIS E SUA METODOLOGIA PARA DESENVOLVER NO PRÉ-ESCOLAR O PENSAMENTO E A LINGUAGEM MUSICAL. 4.1 - O ritmo como expressão cinestésica. 4.2 - O corpo como expressão instrumental. 4.3 - A melodia como expressão vocal.	
05	UNIDADE 5 - ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES MUSICAIS DE ENSINO PARA O PRÉ-ESCOLAR 5.1 - Planejamento. 5.2 - Execução. 5.3 - Avaliação.	
DATA <u>31/10/83</u>	DATA <u>16/12/83</u>	FICHA PREP-29
<u>Luís Lúcio</u> CHEFE DO DEPARTAMENTO	<u>Gertrudes Kozelinska</u> COORDENADOR DO CURSO	FOLHA <u>197</u> DE <u> </u>

Fonte: Dissertação de Mestrado de Oesterreich (2010)

Figura 3 – Ementa da disciplina de Metodologia do Ensino de Música no Currículo por Atividades – 1984

U F S M	CURSO DE: PEDAGOGIA HABILITAÇÃO: MAGIST. P/ AS SÉRIES INIC. DO 1º GRAU E MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU OPÇÃO:	DISCIPLINA: PROGRAMA DE ENSINO
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	(T - P) Cr
MEN 344	METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA NO CUR. POR ATIV.	(4 - 2) 5
PROGRAMA DE ENSINO:		
Nº DE ORDEN	TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DO TÓPICO	
01	UNIDADE 1 - A MÚSICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES 1.1 - Objetivos da Música no Currículo por Atividades. 1.2 - Natureza, função e estrutura da música.	
02	UNIDADE 2 - ENFOQUES DO ENSINO DA MÚSICA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES 2.1 - Enfoque psicológico. 2.2 - Enfoque musical. 2.3 - Enfoque metodológico.	
03	UNIDADE 3 - A CANÇÃO COMO EXPRESSÃO VOCAL NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES 3.1 - Canções folclóricas. 3.2 - Canções didáticas. 3.3 - Canções patrióticas. 3.4 - Canções comemorativas. 3.5 - Hinos.	
04	UNIDADE 4 - NOÇÕES FUNDAMENTAIS E SUA METODOLOGIA PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO E A LINGUAGEM MUSICAL 4.1 - O ritmo como expressão cinestésica. 4.2 - O corpo como expressão instrumental. 4.3 - A melodia como expressão vocal.	
05	UNIDADE 5 - ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES MUSICAIS PARA O CURRÍCULO POR ATIVIDADES 5.1 - Planejamento. 5.2 - Execução. 5.3 - Avaliação.	
DATA <u>31 / 10 / 83</u>	DATA <u>16 / 12 / 83</u>	FICHA PREP-29
<u>Arilda Reis</u> CHEFE DO DEPARTAMENTO	<u>Terezinha M. de Lencastre</u> COORDENADOR DO CURSO	FOLHA <u>113</u> DE <u> </u>

Fonte: Dissertação de Mestrado de Oesterreich (2010)

As disciplinas de Música MEN 351 e 344 do currículo do curso de Pedagogia em 1984 tinham como objetivo “desenvolver atividades musicais, através de uma metodologia que permita vivenciar situações concretas que desenvolvam o pensamento e a linguagem musical” (UFSM, 1984, p. 143). Segundo Oesterreich (2010):

Quando a professora Nilce elaborou os programas das disciplinas de música, esperava-se oportunizar aos alunos conhecimentos musicais e pedagógicos-musicais. Porém com 90h não seria possível trabalhar com a linguagem, tendo em vista que as aulas eram realizadas **priorizando-se o trabalho com as canções, as quais eram memorizadas com os alunos, para que nas escolas, pudessem ser aplicadas ao trabalho com as crianças** (OESTERREICH, 2010, p. 93, grifo meu).

Em relação às ementas das disciplinas, de acordo com Bellochio (2000), “a professora construiu as ementas do Curso mediante experiências já realizadas no curso de Educação Artística. Até então, não havia no curso de Pedagogia (habilitação em magistério para as Séries Iniciais)” (BELLOCHIO, 2000, p. 148). Frente ao exposto, a “memorização de canções”, como observa Oesterreich (2010), pode estar articulada às intenções e aos objetivos da Educação Artística de “utilização de técnicas e instrumentação do conhecimento”, inspiradas pela Lei nº 5692/71, ou seja, o desenvolvimento de canções como atividades práticas para serem utilizadas na escola, pois as canções propostas na ementa das duas disciplinas de Música no currículo de 1984, articulavam-se as proposições instituídas e desenvolvidas a partir do Canto Orfeônico⁷⁶ da década de 1930.

Conforme Cavalheiro (2006), a organização curricular de 1984 no curso de Pedagogia da UFSM teve:

A grade curricular vigente nesta visão de formação (em 1984) atendendo aos pressupostos teórico-práticos esperados pela comunidade docente para formar profissionais com um perfil de competência satisfatória para o trabalho nos níveis de ensino aos quais estão voltados [Pré-Escola, Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º Grau] [...]. A alteração da Grade Curricular, numa visão moderna de entendimento pressupõe a fragmentação dos conteúdos como caminho necessário para o aprofundamento destes (CARVALHEIRO, 2006, p. 24).

A partir das ementas, visualizo a semelhança entre as duas disciplinas de Metodologia do Ensino de Música, em sua organização, o que as difere são as nomenclaturas para as habilitações específicas. É possível observar uma ênfase teórico-prática, o que corrobora com o exposto por Cavalheiro (2006), a partir da organização curricular de 1984. As ementas

⁷⁶ De acordo com Bellochio (2000) “historicamente, o canto orfeônico, muito mais do que uma atividade voltada para os processos de desenvolvimento musical esteve voltado para um serviço moral e de formação cívica, respondendo aos anseios de exacerbação nacionalista, ocultando diferenças de classe social [...]” (BELLOCHIO, 2000, p. 83-84). Frente ao exposto pela autora, como pode ser visualizado nas duas ementas existiam canções folclóricas, patrióticas, comemorativas e didáticas reforçando essa ideia de educação cívica.

iniciam pelas questões de ordem teórica e de compreensão da área da Música e a sua função nos processos educativos, os enfoques psicológico, musical e metodológico, para, então, começar a trabalhar com as canções e as possibilidades práticas de atividades musicais e de “instrumentalização técnica” com os estudantes.

Bellochio (2000) realiza uma análise das ementas de 1984 e destaca que:

Pela exposição desse currículo [1984], fica expressa a dupla preocupação com a formação do professor. Por um lado a necessidade de se levantarem construções de conhecimento apoiados em diversos aspectos da música como está expresso nas duas primeiras unidades. Mas, logo a seguir, denota-se uma preocupação com os conteúdos musicais prontos para o repasse na sala de aula, como é o caso do que consta na unidade 3. Na unidade 4, parece-me que a tentativa é a realização de um trabalho musical integrado ao próprio corpo humano, ou seja, ao movimento, aos sons do corpo como possibilidades instrumentais e ao uso da voz [...]. Além disso, os conteúdos apresentados não expressam uma visão ampla das possibilidades da Educação Musical na formação e ação de professores de SIEF [e Pré-Escolar] (BELLOCHIO, 2000, p. 150).

Com relação à matriz curricular de 1984, a professora de Música 3 responde que:

Na ementa da disciplina criada em 1984, me parece que a gente tem muitos resquícios ainda da Lei de 1971, da Educação Artística. Isto é, de certa forma natural considerando que o último referencial que a gente teve no país, em termos de música na escola, foi a Educação Artística. Anteriormente, o canto orfeônico, herança da década de 1930. Coincidentemente ou não, quando você olha as canções que estão na ementa, incluindo canções folclóricas, didáticas e patrióticas, a gente vê reflexos do canto orfeônico. Depois, quando vemos a outra ementa, do currículo por atividades, ainda entram as canções comemorativas (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 41, grifo meu).

As considerações apresentadas pela professora de Música 3 são evidenciadas nas ementas das duas disciplinas, são reflexos das legislações vigentes e das possibilidades educacionais previstas naquela época e aos modelos de Educação Musical escolar no Brasil que se teve, especificamente com o Canto Orfeônico, e posteriormente, com a Educação Artística. Portanto, não se pode negar a influência da Lei nº 5692/71 na elaboração das ementas das disciplinas de Música em 1984, porque, além de trazer a Educação Artística, essa legislação era a que vigorava na época para a formação de 1º e 2º graus. Dessa maneira, ao organizar as disciplinas, os professores precisariam trazer as questões normativas tanto da Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5540/68 quanto a Lei nº 5692/71, enfocando, assim, questões de ordem tecnicista e com foco na instrumentalização de técnicas a serem potencialidades na escola.

Nesse ponto, é possível considerar que estão expressos os princípios das regras distributivas do dispositivo pedagógico, pois essas regras “[...] marcam e distribuem quem pode transmitir o quê, a quem sob quais condições [...]” (BERNSTEIN, 1996, p. 258) isso

acontece a partir da organização curricular da Educação Artística nas ementas organizadas para a disciplina de Música no curso de Pedagogia. Visto que, no curso de Educação Artística e nos demais cursos criados a partir da Lei nº 5540/68 e reformados o 1º e 2º graus com a Lei nº 5692/71, tendo como as proposições legais o “tecnicismo” e a “instrumentalização de técnicas”, essas são legitimadas nos discursos pedagógicos oficiais das ementas, intenções e objetivos dos Cursos e disciplinas elaboradas. Contudo, no momento da elaboração e da organização no contexto da prática dos cursos, os processos são recontextualizados, recolocados nas práticas, a partir dos campos recontextualizadores (BERNSTEIN, 1996). De acordo com Gouveia (2011), isso ocorre através “[...] da compreensão das reinterpretações que sofrem os textos que circulam no meio educacional, desde o contexto de influência até o contexto da prática” (GOUVEIA, 2011, p. 41).

A professora de Música 3, retrata o que é referenciado anteriormente em sua fala:

[...] quando a gente lê os conteúdos das ementas de 1984: “a música na pré-escola, diferentes enfoques: psicológico, musical, metodológico, as canções como expressão vocal, o ritmo como expressão, o corpo e a melodia, e por fim a organização de atividades musicais na pré-escola” (UFSM, 1984, ementa), a gente vê que era bastante coisa. Sinceramente, não lembro bem o que fazíamos naquela época e, sobretudo, o que ficava para o estágio, mas apesar da ementa, tínhamos muitas práticas, buscando experiências distintas como idas a concertos, visitas ao CAL, etc. De qualquer forma, parece que havia a intenção de buscar o desenvolvimento do conhecimento de área, mesmo que geral, e da Música na pré-escola, da atuação do professor junto a crianças pequenas [...]. É uma ementa mais dura, mais técnica e, considerando que havia um único semestre, não creio que desse tempo para amadurecer (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 42, grifo meu).

Os conteúdos que estavam na ementa de 1984 tinham como propósito uma formação mais de instrumentalização, buscando cumprir com os objetivos que eram mobilizados para a formação na época, apresentando possibilidades de formação musical no curso de Pedagogia da UFSM, o que era um avanço para a época em que foi instituída.

Conforme Oesterreich (2010):

Entre 1984 a 2003, constata-se que além de programas elaborados estritamente sobre a ementa, a inserção de novos conteúdos ampliando o que foi previsto no momento da inclusão da disciplina de música no currículo. A incorporação de novos conteúdos formativos foi realizada como forma de acompanhar as mudanças que se faziam presentes na própria área (OESTERREICH, 2010, p. 97).

A matriz curricular de 1984 ficou em vigor por 20 anos, até 2004, ano em que foi revista e reestruturada, a partir das incursões e das proposições instituídas com as Diretrizes

Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em 2001 e 2002⁷⁷. Como destacam Oesterreich e Garbosa (2014), naquele momento de reformulação, “é importante assinalar que o currículo do curso já não atendia as necessidades que se apresentava, evidenciando acúmulo e repetição de conhecimentos e, ao mesmo tempo necessidade de redimensionamento de saberes” (OESTERREICH e GARBOSA, 2014, p. 104). Essa reestruturação teve uma longa caminhada de discussão e reuniões para o debate acerca de quais, quando e como seriam organizadas as disciplinas no Curso. Em relação à disciplina de Música, a professora Claudia Bellochio, que, na época, era uma das professoras efetivas da disciplina, participou ativamente do debate e reorganização dessa disciplina (OESTERREICH, 2010).

Em relação à reestruturação, a professora de Música 3 relata:

Lembro que eu já estava no Curso. Isso foi em 2004 e eu entrei em dezembro de 2003. Não peguei essa elaboração (das disciplinas), mas a Claudia teve uma influência grande na construção dessas ementas (2004) e deu a elas o tom de sua trajetória formativa e profissional, que envolveram não só a Música, mas também a Pedagogia (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 42, grifo meu).

Essa fala da professora de Música 3, possibilita a compreensão do contexto da produção do texto, em que, após serem definidas as tratativas e as influências de poder acerca das negociações no contexto de influência, elas passam a ser escritas em forma de texto legal e oficial. Nesta tese, esses textos são representados pelas ementas, os objetivos e as proposições realizadas para as disciplinas de Música, sobre as quais, a professora Claudia teve influência em vista das suas experiências, vivências, crenças e o estudo aprofundado das diretrizes que foram elaboradas para os cursos superiores, as quais auxiliaram na produção das ementas para as disciplinas de Educação Musical no PPC (2004) e das outras disciplinas que compunham o Curso.

De acordo com Cunha e Souza (2014):

[...] a análise dos textos de uma política se assenta no procedimento de compreender o processo de produção do discurso da política; de que maneira esses discursos foram representados nos textos oficiais [DCNFP – 2002] e na modificação dos sentidos atribuídos aos discursos por meio da interpretação ativa dos sujeitos/recontextualizações (CUNHA e SOUZA, 2014, p. 511).

⁷⁷ Essas Diretrizes tiveram como objetivo em seu “art. 1º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002).

Para tanto, nesse ponto, compreendo que são instituídas as regras distributivas e as recontextualizadoras que compõem as regras da teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996), pois as regras distributivas mobilizam as relações que se constituem através do controle acerca do que é produzido enquanto texto oficial, como conhecimento transmitido para os diferentes grupos que se estabelecem. E as regras recontextualizadoras transmitem a movimentação do campo recontextualizador oficial (DCNFP) para o campo recontextualizador pedagógico (PPC, ementa da disciplina de Música). Portanto, as orientações imersas no texto das Diretrizes, mais o conhecimento e a vivência durante a disciplina de Música, os professores do Curso deram-lhes (professoras efetivas da disciplina de Música) a legitimidade de estabelecer os conhecimentos que seriam possíveis e importantes para a formação musical dos estudantes do curso de Pedagogia da UFSM.


Como dado para potencializar a discussão, apresento parte da entrevista da professora Claudia Bellochio realizada no dia 01/12/2009 pela pesquisadora Oesterreich (2010):

[...] participei intensamente dessa reconfiguração do curso de Pedagogia nessa reforma de 2004, até por que já estava no colegiado da Pedagogia a uns seis ou oito anos, participando de várias gestões. Essa reformulação de 2004 não nasceu em dois ou três meses. Ela é fruto de, no mínimo, uns 10 anos de discussão dentro do Curso. Iniciou-se na gestão do professor Getúlio e lembro que, assim que [entrei] como professora, em 1991 até 2003 foram 12 anos de discussão e eu estava muito presente neste processo. Ocorreu que em 2004 discutíamos muito sobre a questão das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em âmbito nacional, que era a orientação que havia do CNE e que também não era uma orientação imatura, já que era a primeira vez que o Brasil tinha uma política de formação de professores discutida a ser implementada (BELLOCHIO, 2009, apud OESTERREICH, 2010, p. 106).

Assim, a partir dessas considerações, foram se delineando as modificações e as reestruturações das disciplinas do curso de Pedagogia, em específico, a disciplina de Música que teve o seu desdobramento em duas disciplinas, a Educação Musical para Educação Infantil I e II e duas disciplinas de Educação Musical para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II. Destaco ainda que, em 2004, foi organizado o primeiro Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.


A seguir, apresento as ementas das disciplinas de Educação Musical para Educação Infantil I, figura 4 e a ementa da disciplina de Educação Musical para Educação Infantil I, figura 5.

Figura 4 – Ementa da disciplina de Educação Musical – I (Educação Infantil) – 2004

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA						
DEPARTAMENTO: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> METODOLOGIA DO ENSINO </div>							
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">CÓDIGO</th> <th style="width: 60%;">NOME</th> <th style="width: 25%;">(T-P)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">MEN</td> <td style="text-align: center;">EDUCAÇÃO MUSICAL I</td> <td style="text-align: center;">(3-0)</td> </tr> </tbody> </table>		CÓDIGO	NOME	(T-P)	MEN	EDUCAÇÃO MUSICAL I	(3-0)
CÓDIGO	NOME	(T-P)					
MEN	EDUCAÇÃO MUSICAL I	(3-0)					
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de : <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 5px;"> <p>Reconhecer a música como área do conhecimento sócio-histórica a ser desenvolvida no espaço da educação infantil.</p> <p>Realizar vivências teórico-práticas em Música.</p> <p>Conhecer os fundamentos da linguagem musical.</p> <p>Realizar atividades musicais para a educação infantil.</p> </div>							
PROGRAMA: <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 5px;"> <p style="text-align: center;">TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES</p> <p>UNIDADE 1 - A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>1.1 - A música e a educação musical: de que objeto de estudo e conhecimento estamos falando.</p> <p>1.2 - Breve história da educação musical universal e da história da educação musical no Brasil</p> <p>1.3 - A música em diferentes períodos históricos: práticas e funções políticas educacionais: RCNEI.</p> <p>UNIDADE 2 - O PROFESSOR NÃO ESPECIALISTA EM MÚSICA E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL</p> <p>2.1 - Possibilidades e limites do professor de educação infantil na educação musical.</p> <p>2.2 - Contribuições do professor de educação infantil no desenvolvimento musical de crianças de 0-3 anos.</p> <p>UNIDADE 3 - FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL</p> <p>3.1 - Princípios básicos de notação musical tradicional.</p> <p>3.2 - Produção notacional de crianças.</p> <p>UNIDADE 4 - DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE 0 A 3 ANOS</p> <p>4.1 - Teorias do desenvolvimento musical de crianças de 0 a 3 anos.</p> <p>UNIDADE 5 - ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A AULA DE MÚSICA</p> <p>5.1 - Propostas de atividades musicais para crianças de 0-3 anos.</p> <p>5.2 - A voz como instrumentos musicais.</p> <p>5.3 - Construção de instrumentos musicais.</p> <p>UNIDADE 6 - REPERTÓRIO MUSICAL</p> <p>6.1 - Músicas infantis.</p> <p>6.2 - Discografia infantil.</p> </div>							

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia diurno da UFSM – 2004

Figura 5 – Ementa da disciplina de Educação Musical II (Educação Infantil) – 2004

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA
DEPARTAMENTO		
METODOLOGIA DO ENSINO		
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CODIGO	NOME	(T-P)
MEN	EDUCAÇÃO MUSICAL II	(3-0)
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de :		
<p>Desenvolver jogos musicais e atividades de tocar e cantar.</p> <p>Estabelecer relações críticas entre as músicas da mídia e o contexto da educação infantil.</p> <p>Trabalhar com alternativas metodológicas diversificadas.</p> <p>Planejar, desenvolver e avaliar a educação musical nas aulas de educação infantil.</p>		
PROGRAMA:		
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES		
UNIDADE 1 - JOGOS MUSICAIS		
1.1 - Construção e vivência de jogos musicais.		
1.2 - Cantigas de roda, brincadeiras tradicionais, parlendas, trava-línguas.		
1.3 - Improvisações.		
UNIDADE 2 - AS MÍDIAS E A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA		
2.1 - As mídias na construção do gosto musical das crianças.		
2.2 - O cotidiano musical das crianças e os desafios para a aula de música.		
UNIDADE 3 - REPERTÓRIO MUSICAL		
3.1 - Músicas cantadas.		
3.2 - Músicas tocadas.		
3.3 - Uníssono e duas vozes (cânones).		
UNIDADE 4 - DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE CRIANÇAS DE 3-6 ANOS		
4.1 - Teoria espiral do desenvolvimento musical.		
4.2 - Outras teorias.		
UNIDADE 5 - ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL		
5.1 - Planejamento, desenvolvimento e avaliação da aula de música.		

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia diurno da UFSM – 2004

Nas ementas da disciplina de Educação Musical I e Educação Musical II para a Educação Infantil, observo a modificação na organização dos conteúdos a serem trabalhados na formação de professores para essa etapa da Educação Básica. Na disciplina de Educação Musical I, os objetivos focam especificamente, a formação musical, dando visibilidade para os conteúdos teóricos e práticos, as questões de cunho sócio-histórico e político de constituição da Música no Brasil, a formação musical do estudante e, especificamente, egresso do curso de Pedagogia, ou seja, o professor não especialista em Música, delineando as possibilidades, os limites e as contribuições do trabalho do estudante de Pedagogia para o desenvolvimento musical das crianças. E, por fim, a formação da linguagem musical na criança, essas construções e possibilidades que as ementas trazem são relevantes para a formação musical e pedagógico-musical dos estudantes do Curso.

Em relação à disciplina de Educação Musical II para a Educação Infantil, observo que os objetivos propostos têm centralidade na formação teórico-prática, relacionada às possibilidades musicais encontradas na mídia, as quais precisam ser pensadas e refletidas de modo crítico a partir do contexto que está sendo desenvolvido. As unidades 2 e 4 da disciplina, as quais apresentam relação com a mídia e a Educação Infantil e o desenvolvimento musical de crianças de 3 a 6 anos, trazem elementos mais teóricos a serem construídos, já as unidades 1, 3 e 5 referem-se às atividades práticas do desenvolvimento e da construção da linguagem musical com as crianças da Educação Infantil.

A partir da organização das ementas, pode ter-se uma visão geral de quais são as possibilidades de trabalho tanto com as crianças de 0 a 3 anos, quanto as de 3 a 6 anos, potencializando no estudante do Curso discussões, experiências e vivências importantes acerca desse desenvolvimento musical nas crianças.


Através da análise das ementas, as principais diferenças entre as ementas de 1984 e 2004 são com relação aos conteúdos e a compreensão do que seja ensinar e aprender Música nas escolas. Penso que, as ementas de 1984 visavam um ensino mais “tecnicista” de canções para a instrumentalização desse estudante para a escola, visto que, a legislação vigente à época tinha esta perspectiva e objetivos formativos. Já as ementas de 2004, o foco é principalmente a questão do “ser professor” este que não é um especialista na área da Música, mas que possibilitará um trabalho significativo com as primeiras incursões e inserções com essa linguagem para as crianças. Ainda, é possível visualizar uma reflexão crítica acerca da Música e do seu ensino, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo uma segunda disciplina que organiza as orientações teórico-práticas para a inserção da Música nas práticas das escolas.

Frente ao exposto, a professora de Música 3 destaca que:

Quando a gente olha a ementa de Educação Musical I e II, de 2004, outras perspectivas surgem. A gente percebe claramente uma abertura e isso é reflexo também do contexto. Aqui, na Educação Musical II, a gente já começa a ver uma disciplina mais voltada às práticas pedagógicas do professor e uma primeira disciplina, com caráter mais preparatório (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 42).


Do mesmo modo, foram pensadas e organizadas as ementas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as quais serão apresentadas nas figuras 6 e 7.

Figura 6– Ementa da disciplina de Educação Musical – I (Anos Iniciais) – 2004

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	
	PROGRAMA DE DISCIPLINA	
DEPARTAMENTO:		
METODOLOGIA DO ENSINO		
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	(T-P)
MEN	EDUCAÇÃO MUSICAL I	(3-0)
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de :		
<p>Reconhecer a música como área do conhecimento sócio-histórica a ser desenvolvida no espaço escolar, conjunta aos demais campos do setor. Identificar etapas de desenvolvimento musical de criança. Conhecer os fundamentos da linguagem musical. Realizar vivências teórico-práticas em Música. Planejar e desenvolver atividade musicais.</p>		
PROGRAMA:		
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES		
UNIDADE 1 - A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS		
1.1 - A música e a educação musical: de que objeto de estudo e conhecimento estamos falando? 1.2 - Breve história da educação musical universal e da história da educação musical no Brasil 1.3 - A música em diferentes períodos históricos: práticas e funções políticas educacionais: PCN		
UNIDADE 2 - O PROFESSOR NÃO ESPECIALISTA EM MÚSICA E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL		
2.1 - Possibilidades e limites do professor de educação infantil na educação musical. 2.2 - Contribuições do professor dos anos iniciais no desenvolvimento musical de crianças em idade escolar.		
UNIDADE 3 - LINGUAGEM MUSICAL		
3.1 - Princípios básicos de notação musical tradicional. 3.2 - Produção notacional de crianças.		
UNIDADE 4 - DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR		
4.1 - Teorias do desenvolvimento musical de crianças.		
UNIDADE 5 - ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A AULA DE MÚSICA		
5.1 - Propostas de atividades musicais para crianças escolares. 5.2 - A voz como instrumento musical. 5.3 - Construção de instrumentos musicais.		
UNIDADE 6 - REPERTÓRIO MUSICAL		
6.1 - Músicas infantis. 6.2 - Discografia infantil.		

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia diurno da UFSM – 2004

Figura 7 – Ementa da disciplina de Educação Musical – II (Anos Iniciais) – 2004

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA	
DEPARTAMENTO: <p style="text-align: center;">METODOLOGIA DO ENSINO</p>		
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:		
CÓDIGO	NOME	(T-P)
MEN	EDUCAÇÃO MUSICAL II	(3-0)
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de : <p style="margin-left: 40px;">Desenvolver jogos musicais e atividades de cantar e tocar. Estabelecer relações críticas entre as músicas das mídias e o contexto dos Anos Iniciais. Planejar, desenvolver e avaliar a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>		
PROGRAMA:		
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES		
UNIDADE 1 - JOGOS MUSICAIS 1.1 - Construção e vivência de jogos musicais. 1.2 - Cantigas de roda, brincadeiras tradicionais, parlendas, trava-línguas. 1.3 - Composições e Improvisações. UNIDADE 2 - AS MÍDIAS E A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA 2.1 - As mídias na construção do gosto musical das crianças. 2.2 - O cotidiano musical das crianças e os desafios para a aula de música. UNIDADE 3 - REPERTÓRIO MUSICAL 3.1 - Músicas cantadas. 3.2 - Músicas tocadas. 3.3 - Uníssono e duas vozes (cânones). UNIDADE 4 - DESENVOLVIMENTO MUSICAL 4.1 - Teoria espiral do desenvolvimento musical. 4.2 - Outras teorias. UNIDADE 5 - ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL 5.1 - Modelo (T)EC(L)A. 5.2 - Planejamento, desenvolvimento e avaliação da aula de música. UNIDADE 6 - APRECIÇÃO DE MATERIAL MUSICAL PARA CRIANÇAS 6.1 - Livros didáticos. 6.2 - Histórias infantis. 6.3 - Discografia.		

Font

e: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia diurno da UFSM – 2004

A organização das unidades da disciplina de Educação Musical I e II dos Anos Iniciais é semelhante as da Educação Infantil, as modificações que surgem ao longo da disciplina de Educação Musical I e II dos Anos Iniciais têm relação direta com a formação específica a partir da habilitação em Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, em 2004, a disciplina de Metodologia do Ensino de Música, que era ofertada antes no 5º semestre para Séries Iniciais e 6º para Pré-escola (90h), dividiu-se em duas disciplinas Educação Musical I (45h) e Educação Musical II (45h) Anos Iniciais 5º e 6º semestres e, na Educação Infantil, 6º e 7º semestres.

Segundo Oesterreich e Garbosa (2014):

Além da distribuição da carga horária em dois semestres, gerando um ganho qualitativo ao trabalho, as disciplinas foram deslocadas para o final do Curso, aproximando-se dos estágios, como forma de incentivar o trabalho musical nas escolas. Com o desenvolvimento longitudinal das atividades de formação, em aproximadamente um ano do Curso, foi possível uma ampliação dos conteúdos trabalhados, com a inserção de elementos da linguagem específica e o aprofundamento da formação pedagógico-musical, de forma que, com dois semestres, foi plausível um maior amadurecimento das alunas em relação à área (OESTERREICH e GARBOSA, 2014, p. 107).

Assim posto, as modificações foram pensadas e estudadas, ao longo de anos, e tiveram momento propício para acontecer com a aprovação e a homologação das DCNFP (2001, 2002). Essa possibilidade de organização das disciplinas relacionam-se com as perspectivas de formação de professores que são lançadas com a Diretriz elaborada, voltada à formação acadêmico-profissional de professores alinhada à realidade contextualizada das escolas de Educação Básica, isso fica posto no art. 2º nos oito incisos referentes à formação.

No Parecer CNE/CP nº 009/2001, está proposto uma visão inovadora em relação aos conteúdos das disciplinas:

Nos cursos de formação para a Educação Infantil e Anos Iniciais [cursos de Pedagogia] é preciso incluir uma visão inovadora em relação ao tratamento dos conteúdos das áreas do conhecimento, dando a eles o destaque que merecem e superando abordagens infantilizadas de sua apropriação pelo professor (BRASIL, 2001, p. 47).

Esse fato fica expresso na resposta da professora de Música 3:

Em 2004, então, a gente vê uma abertura muito maior, uma clareza em termos de área, da legislação, de formação musical e de formação pedagógico-musical, mas claro que, a Educação Musical I é mais voltada à formação teórica e a Educação Musical II mais voltada à prática, formação para a docência, ao menos em minha atual percepção (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CEI, 2016, p. 43, grifo meu).

Partindo da fala da professora, quando foram organizadas as ementas das disciplinas, foi pensado em uma primeira disciplina que tivesse um caráter mais teórico para a formação musical, e a segunda disciplina seria organizada de modo a possibilitar vivências e experiências práticas com Música para a formação do estudante do curso de Pedagogia. O ponto central, nessas duas ementas, é que elas foram organizadas de modo que as especificidades do desenvolvimento musical das crianças fossem contempladas a partir da sua faixa etária (do 0 aos 3 anos e dos 3 aos 6 anos; dos 6 aos 10 anos). Em relação ao exposto, a professora de Música 3 sinaliza que:

Era bom Laila, havia uma separação, havia um trabalho bem voltado para a faixa etária dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 6 anos, na Educação Infantil e depois (Anos Iniciais) até a 4ª série, 5º ano, com um trabalho bem voltado a essa faixa etária (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 42, grifo meu).

No momento dessas reformulações (em 2004), ainda não havia diretrizes próprias para o curso de Pedagogia, sendo que, o Curso estruturava-se a partir das diretrizes para a formação de professores de modo geral, as DCNPF (2001 e 2002). Desse modo, as habilitações ainda eram uma realidade na formação do pedagogo da UFSM e, por esse motivo, as disciplinas eram separadas, de modo a possibilitar o trabalho com as especificidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Conforme Schneider (2007) “as DCNs disseminam concepções e princípios produzindo visões de currículo e formação. Essas visões refratam os aspectos considerados centrais na organização curricular dos cursos de formação de professores e as tendências predominantes no campo recontextualizador oficial” (SCHNEIDER, 2007, p. 56).

Com a aprovação e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia – DCNP (2006), novamente, foram revistas matrizes curriculares do curso de Pedagogia, pois o Projeto Político Pedagógico de Curso teve que ser reformulado, visando atender as demandas propostas pelas DCNP (2006). O Curso até o ano de 2006 ofertava duas habilitações, uma em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outra na Educação Infantil, com a aprovação das DCNP foram retiradas as habilitações específicas do Curso, que passou a formar o Pedagogo com múltiplas especificidades formativas, como pode ser visualizado no art. 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Paraágrafo único: as atividades docentes

também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...] (BRASIL, 2006).

Nesse contexto instituído pelas DCNP (2006), os professores precisariam reunir-se novamente para encaminhar a reformulação do PPPC, pois as orientações expressas nas Diretrizes preconizavam a organização curricular a partir de três (3) núcleos, quais sejam: (a) *Núcleo de Estudos Básicos*; (b) *Núcleo de Aprofundamento e Diversidades de Estudos*; e (c) *Núcleo de Estudos Integrados*.

Para Brzezinski (2011):

[...] a organização curricular por núcleos propalada pelas DCNP é um avanço, no sentido de superação do currículo organizado por disciplinas, visto que, ao longo da implementação de um projeto pedagógico do curso de pedagogia, apoiado nas DCNP, se aposta no currículo organizado por meio da intersecção desses três núcleos (BREZEZINKI, 2011, p. 131).

As disciplinas de Educação Musical, a partir dessa nova organização, inicialmente, haviam sido posicionadas no *Núcleo de Aprofundamento e Diversidades de Estudos*, não ficando no *Núcleo de Estudos Básicos* do Curso. Desse modo, acreditando que as disciplinas de Educação Musical eram básicas para a formação acadêmico-profissional do pedagogo, a professora Cláudia Bellochio, em uma das reuniões organizadas pela comissão responsável pela reestruturação da matriz curricular do Curso, argumentou que a formação musical precisaria continuar fazendo parte da formação básica do estudante, argumentação lembrada pela professora de ES 3:

[...] eu lembro muito bem de **uma reunião** que a gente teve logo que eu cheguei aqui [UFMS curso de Pedagogia], e que a Cleonice estava na presidência da **comissão de reestruturação curricular** e ela levou para o nosso departamento, e cada um levou para o seu, a discussão das disciplinas e eu lembro da Cláudia, a disciplina [de Música] estava no **Núcleo de estudos diversificado**, ela estava na **parte diversificada do curso**, e a Cláudia disse que não que ela deveria ficar no **núcleo básico**, e ela ficou no **núcleo básico**, eu lembro da cena e olhando para a Cláudia e pensando “Tá mas por que que ela quer”, ai depois como ela argumentou eu pensei **claro é uma área como as outras, por que que a matemática e português tem que ficar, não é parte diversificada é na parte básica, pois há conhecimentos a serem trabalhados**, então isso eu lembro, foi uma coisa bem marcante assim para mim (PROFESSORA ES 3, CE2, 2016, p. 26, grifo meu).

É notável, que as lutas e as resistências estão a todo o momento, sendo potencializadas, o que é uma das características apresentadas pelo referencial do ciclo de políticas, existem negociações e resistências para a organização, pois, assim como as demais

áreas de conhecimento, a Música é importante para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia, necessitando estar na parte que é de conhecimentos básicos do Curso.

Neste sentido, conforme Lopes (2006) Ball compreende:

[...] os textos como representações que são codificadas ou decodificadas de forma complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Dentre as influências legítimas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas (LOPES, 2006, p. 38).

Desse modo, a partir da leitura realizada das DCNP (2006) do *Núcleo de Aprofundamento e Diversidades de Estudos* pela comissão responsável, a disciplina de Educação Musical era uma parte “diversificada” do Curso e, na leitura da professora Claudia, ela fazia parte dos estudos básicos que compunham a trajetória formativa dos estudantes do curso de Pedagogia, sendo assim, partilho a consideração de Oesterreich (2010), a qual destaca que:

[...] a construção da área de Música no curso de Pedagogia e na educação na UFSM se faz estreitamente pelos profissionais que alicerçaram as bases do trabalho e aqueles que deram continuidade as ações até a atualidade. Grupos de trabalho, de pesquisa e de extensão, foram construídos a partir da disciplina de Música na Pedagogia, reunindo colegas de outros centros que vieram a somar através de trabalhos compartilhados (OESTERREICH, 2010, p. 139).

Para tanto, a área de Música foi sendo construída, ganhando respeito e atenção dentro do curso de Pedagogia da UFSM. Ao longo dos anos, a disciplina foi sendo reconfigurada de modo a atender as demandas dos estudantes, as demandas da área, das políticas educacionais e das transformações pelas quais a sociedade vem passando. Fato este, que pode ser visualizado novamente na construção das ementas de 2007, as quais deixaram de atender em específico uma determinada faixa etária, para atender a especificidade maior que a formação do pedagogo objetiva, tendo em vista as DCNP (2006) que regem a área.

A esse respeito, a professora de Música 3 sinaliza que:


Hoje a gente tem duas disciplinas: Educação Musical e Educação Musical para a Infância, uma com 4 horas e outra de 2 horas. Como disse, acho que precisamos pensar em distribuir melhor essas 6 horas no currículo, de modo a ter um maior aproveitamento (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CEI, 2016, p. 43).

Observando a fala da professora de Música 3, é possível compreender que quando se vivencia as disciplinas na prática, elas podem ser analisadas de modo mais crítico-reflexivo. Quando foram reestruturadas as ementas das disciplinas, penso que, uma tenha ficado com quatro horas, para abarcar a formação musical de modo geral, ou seja, contemplando os

conhecimentos para EI, AIEF e EJA. Já a segunda disciplina, tendo o seu foco mais centrado na infância (0 a 10 anos), ficou com duas horas, pois essa faixa etária também estava sendo contemplada na primeira disciplina.

Na sequência, segue a figura 8 e a continuidade na figura 9 com a ementa da primeira disciplina de Educação Musical – 2007.

Figura 8 – Ementa da primeira disciplina de Educação Musical – 2007

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA							
DEPARTAMENTO: <p style="text-align: center;">METODOLOGIA DO ENSINO</p>								
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th data-bbox="320 640 464 680">CÓDIGO</th> <th data-bbox="464 640 1219 680">NOME</th> <th data-bbox="1219 640 1358 680">(T-P)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="320 680 464 752" style="text-align: center;">MEN 1180</td> <td data-bbox="464 680 1219 752" style="text-align: center;">EDUCAÇÃO MUSICAL</td> <td data-bbox="1219 680 1358 752" style="text-align: center;">(4-0)</td> </tr> </tbody> </table>			CÓDIGO	NOME	(T-P)	MEN 1180	EDUCAÇÃO MUSICAL	(4-0)
CÓDIGO	NOME	(T-P)						
MEN 1180	EDUCAÇÃO MUSICAL	(4-0)						
OBJETIVOS - ao término de disciplina o aluno deverá ser capaz de : <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;"> <p>Compreender a educação musical como conhecimento na infância e da educação de jovens e adultos.</p> <p>Conhecer a educação musical em seu processo histórico.</p> <p>Compreender a relação do professor unidocente na construção do conhecimento musical.</p> <p>Construir propostas de educação musical para diferentes níveis.</p> <p>Conhecer os fundamentos da linguagem musical.</p> <p>Planejar e desenvolver aulas de educação musical.</p> </td> </tr> </table>			<p>Compreender a educação musical como conhecimento na infância e da educação de jovens e adultos.</p> <p>Conhecer a educação musical em seu processo histórico.</p> <p>Compreender a relação do professor unidocente na construção do conhecimento musical.</p> <p>Construir propostas de educação musical para diferentes níveis.</p> <p>Conhecer os fundamentos da linguagem musical.</p> <p>Planejar e desenvolver aulas de educação musical.</p>					
<p>Compreender a educação musical como conhecimento na infância e da educação de jovens e adultos.</p> <p>Conhecer a educação musical em seu processo histórico.</p> <p>Compreender a relação do professor unidocente na construção do conhecimento musical.</p> <p>Construir propostas de educação musical para diferentes níveis.</p> <p>Conhecer os fundamentos da linguagem musical.</p> <p>Planejar e desenvolver aulas de educação musical.</p>								
PROGRAMA: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>UNIDADE 1 - A MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL EM SEU PROCESSO HISTÓRICO</p> <p>1.1 - A música em diferentes períodos históricos: práticas e funções.</p> <p>1.2 - Breve história da educação musical no Brasil.</p> <p>UNIDADE 2 - A EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>2.1 - A música e a educação musical.</p> <p>2.2 - A criança e a educação musical.</p> <p>2.3 - Música na vida de jovens e adultos.</p> <p>2.4 - Teorias de desenvolvimento musical.</p> <p>UNIDADE 3 - O PROFESSOR NÃO ESPECIALISTA EM MÚSICA E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL</p> <p>3.1 - Possibilidades e limites do professor não especialista na educação Musical.</p> <p>3.2 - Contribuições de professor não especialista no desenvolvimento da educação musical escolar.</p> <p>3.3 - A educação musical na escolarização de jovens e adultos.</p> <p>UNIDADE 4 - LINGUAGEM MUSICAL</p> <p>4.1 - Fundamentos da linguagem musical.</p> <p>4.2 - Princípios básicos de notação musical.</p> <p>4.3 - Produção notacional na infância.</p> <p>UNIDADE 5 - ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A AULA DE MÚSICA</p> <p>5.1 - Atividades musicais para crianças e jovens.</p> </td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">(SEGUE)</p>			TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES	<p>UNIDADE 1 - A MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL EM SEU PROCESSO HISTÓRICO</p> <p>1.1 - A música em diferentes períodos históricos: práticas e funções.</p> <p>1.2 - Breve história da educação musical no Brasil.</p> <p>UNIDADE 2 - A EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>2.1 - A música e a educação musical.</p> <p>2.2 - A criança e a educação musical.</p> <p>2.3 - Música na vida de jovens e adultos.</p> <p>2.4 - Teorias de desenvolvimento musical.</p> <p>UNIDADE 3 - O PROFESSOR NÃO ESPECIALISTA EM MÚSICA E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL</p> <p>3.1 - Possibilidades e limites do professor não especialista na educação Musical.</p> <p>3.2 - Contribuições de professor não especialista no desenvolvimento da educação musical escolar.</p> <p>3.3 - A educação musical na escolarização de jovens e adultos.</p> <p>UNIDADE 4 - LINGUAGEM MUSICAL</p> <p>4.1 - Fundamentos da linguagem musical.</p> <p>4.2 - Princípios básicos de notação musical.</p> <p>4.3 - Produção notacional na infância.</p> <p>UNIDADE 5 - ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A AULA DE MÚSICA</p> <p>5.1 - Atividades musicais para crianças e jovens.</p>				
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES								
<p>UNIDADE 1 - A MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL EM SEU PROCESSO HISTÓRICO</p> <p>1.1 - A música em diferentes períodos históricos: práticas e funções.</p> <p>1.2 - Breve história da educação musical no Brasil.</p> <p>UNIDADE 2 - A EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>2.1 - A música e a educação musical.</p> <p>2.2 - A criança e a educação musical.</p> <p>2.3 - Música na vida de jovens e adultos.</p> <p>2.4 - Teorias de desenvolvimento musical.</p> <p>UNIDADE 3 - O PROFESSOR NÃO ESPECIALISTA EM MÚSICA E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL</p> <p>3.1 - Possibilidades e limites do professor não especialista na educação Musical.</p> <p>3.2 - Contribuições de professor não especialista no desenvolvimento da educação musical escolar.</p> <p>3.3 - A educação musical na escolarização de jovens e adultos.</p> <p>UNIDADE 4 - LINGUAGEM MUSICAL</p> <p>4.1 - Fundamentos da linguagem musical.</p> <p>4.2 - Princípios básicos de notação musical.</p> <p>4.3 - Produção notacional na infância.</p> <p>UNIDADE 5 - ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A AULA DE MÚSICA</p> <p>5.1 - Atividades musicais para crianças e jovens.</p>								

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia diurno da UFSM – 2007

Figura 9 – Continuidade Ementa da primeira disciplina de Educação Musical – 2007

PROGRAMA: (continuação)

5.2 - A voz e a fala como instrumentos musicais.
5.3 - Construção de instrumentos musicais.

Data: ___/___/___

Coordenador do Curso

Data: ___/___/___

Chefe do Departamento

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia diurno da UFSM – 2007

Analisando a ementa, fica expresso já, nos objetivos, os novos conhecimentos e a abrangência que o Curso deveria atender para a formação do estudante da Pedagogia. Tais objetivos foram ampliados de modo que pudessem adequar-se às orientações curriculares expressas pelas DCNP (2006), assim trazendo a formação necessária para o cenário das disciplinas.

Entendo que não há grandes alterações das ementas de 2004 para as de 2007, apenas a ampliação da formação para a Educação de Jovens e Adultos e a retirada das especificidades formativas que focalizavam o desenvolvimento musical das crianças pequenas e as suas etapas de desenvolvimento. O que se teve a partir da DCNP (2006), foi uma alteração no PPPC, frente a isso, minhas reflexões direcionam-se: como trabalhar com tantos conteúdos e faixas etárias tão diversas em uma disciplina, ou seja, na disciplina de Educação Musical? É possível desenvolver um trabalho qualitativo para a infância dos zero aos 10 anos e para a EJA? O Curso, ao cumprir as determinações legais mais amplas, melhorou o processo formativo de professores ou teve um retrocesso?

Nesse momento, pode ser visualizado mais uma vez o conceito de recontextualização discutido na parte I desta tese, o qual traz as orientações que vêm sendo previstas no campo recontextualizador oficial – CRO, neste caso, no texto das DCNP (2006) e campo recontextualizador pedagógico – CRP (PPPC) podem não fazer parte da discussão quando se encontra o contexto da prática, ou seja, existem readequações, relocações e modificações dos textos nas práticas pedagógicas, ou melhor, há uma recontextualização, a qual se configura conforme Schneider (2007) no “[...] espaço no qual ocorre a transformação dos textos. O reconhecimento da existência de processos recontextualizadores na transferência de textos e teorias de um contexto⁷⁸ ao outro permite tomar o campo da prática como espaço de posição, oposição e resistência” (SCHNEIDER, 2007, p. 26).

A partir do excerto, os processos de recontextualização do contexto de produção do texto, neste sentido, do campo recontextualizador pedagógico (BERSTEIN, 1996) dos textos, no caso as ementas das disciplinas de Educação Musical, que estão postas no PPPC (2007) para o contexto da prática, nas regras avaliativas, contexto secundário de relocação do discurso pedagógico (BERSTEIN, 1996), vêm ocorrendo escolhas que vão sendo


⁷⁸ Schneider (2007) destaca que, para Bernstein (1996), existem três contextos nos quais ocorrem as passagens dos textos do campo intelectual, o qual é criado pelo sistema educacional, para o campo da reprodução do sistema, o que compreende como sendo o da prática. Assim, “o primeiro contexto representa o espaço de produção do discurso, neste contexto são desenvolvidas as ideias que se transformam em discursos especializados e estruturam o campo intelectual. O segundo caracterizado como contexto secundário, estrutura o campo de reprodução do discurso”. (SCHNEIDER, 2007, p. 27) E o último é o contexto recontextualizador que busca realizar a ponte entre os dois primeiros contextos.

reconfiguradas pelas professoras das disciplinas de Educação Musical, junto ao grupo de estudantes que fazem parte do Curso ao longo do semestre ou ano letivo.

Mediante o cenário, as ementas são organizadas partindo das políticas educacionais que são formuladas para a educação, sendo que, em 1984, a organização da ementa teve a influência da Lei nº 5692/71, que era para o ensino de 1º e 2º graus. As modificações de ementas de 2004 foram balizadas pelas DCNPF (2001 e 2002) e a reorganização em 2007 ocorreu a partir das DCNP (2006). Além das políticas compreendo que, as ementas também são fruto da participação ativa dos professores que estão inseridos no contexto da prática das disciplinas, sendo que, as vivências, experiências e possibilidades formativas que esses professores possuem tendem a influenciar diretamente na elaboração das ementas e objetivos das disciplinas do Curso. Ainda, na prática pedagógica, as orientações mobilizadas pelos professores vêm ao encontro das suas experiências e vivências ao longo dos processos formativos que foram sendo construídos e que os constituíram.

A seguir, na figura 10 apresento a ementa da disciplina de Educação Musical para Infância -2007.

Figura 10 – Ementa da segunda disciplina Educação Musical para a Infância – 2007

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA	
DEPARTAMENTO:			
METODOLOGIA DO ENSINO			
IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:			
CÓDIGO	NOME	(T-P)	
MEN 1189	EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A INFÂNCIA	(2-0)	
OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de :			
<p>Aprofundar estudos sobre a educação musical e a infância. Criar jogos musicais para a infância. Desenvolver repertório musical para crianças. Utilizar instrumentos musicais alternativos e convencionais na educação musical.</p>			
PROGRAMA:			
TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES			
<p>UNIDADE 1 - EDUCAÇÃO MUSICAL E INFÂNCIA</p> <p>1.1 - A criança e a educação musical. 1.2 - As múltiplas formas de fazer música na infância.</p> <p>UNIDADE 2 - JOGOS MUSICAIS PARA A INFÂNCIA</p> <p>2.1 - Jogos de elementos sonoros. 2.2 - Jogos de mãos e copos. 2.3 - Jogos de percussão corporal e instrumental.</p> <p>UNIDADE 3 - REPERTÓRIO MUSICAL</p> <p>3.1 - Músicas folclóricas e infantis. 3.2 - Arranjos musicais para a infância. 3.3 - Música de mídia e contexto de escolarização.</p> <p>UNIDADE 4 - INSTRUMENTOS MUSICAIS</p> <p>4.1 - Instrumentos convencionais. 4.1 - Instrumentos alternativos.</p>			

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia diurno da UFSM – 2007

Na ementa da disciplina de Educação Musical para infância, há uma semelhança com a disciplina de Educação Musical II (2004), porém a disciplina de 2007 está bem mais enxuta

e trabalha mais questões relacionadas à infância (0 aos 10 anos) de modo teórico-prático da produção e construção de experiências e vivências musicais para os estudantes do Curso.

Ao analisar a ementa de 2007, visualizo que há um grande volume de conteúdos a serem desenvolvidos e, também, os grandes eixos que movimentam a formação do pedagogo. A disciplina de Educação Musical, assim como as demais, precisou de uma reorganização para adequar-se às orientações que foram se delineando a partir das DCNP (2006), sendo que, as maiores transformações foram à formação do pedagogo, uma formação geral para o Curso, que precisa formar “o professor, pesquisador e gestor” (VIEIRA, 2007).

Diante disso, compreendo que existem desafios para essa formação, e bem específico para a formação musical desses estudantes, pois, muitas vezes, esse estudante não tem formação musical antes de ingressar no Curso (BELLOCHIO, 2000; WERLE, 2010) e quando cursa a disciplina de Educação Musical necessita, além de apropriar-se das demandas específicas que são para a formação musical, compreender como potencializar essa formação para as crianças da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Jovens e Adultos da EJA, os quais são alguns dos desafios da formação. Com relação à amplitude formativa, a professora de Música 3 observa que:

Hoje se tu pegares a ementa entra tudo, EJA, infância, adolescência, está tudo junto em um mesmo bloco e, é muito difícil de trabalhar. Porque com as crianças pequenas, com os bebês, você vai fazer um tipo de prática, na adolescência outra, mas lá com 20, 40, 50 anos, compreendendo a EJA, você vai fazer outras ações e deverá ter outros conhecimentos, de modo a dar um aprofundamento diferenciado. São práticas muito diferentes uma da outra. O trabalhado é completamente diferente, ficou aberto demais (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 43, grifo meu).

As inúmeras possibilidades da formação do pedagogo geram uma ementa “inchada” e ampla para dar conta de todas as especificidades formativas, aspectos discutidos e analisados na parte IV da arena legal, contexto de produção do texto das DCNP (2006), nesta tese. Contudo, muitas vezes, por mais que existam ementas que orientem o trabalho do professor para determinadas possibilidades e conteúdos, ele tem autonomia para organizar e selecionar o que vai trabalhar em suas aulas, junto aos estudantes, como fica expressa nas falas das professoras de Música 1 e 3, as quais salientam que:

*Eu acho que os objetivos e o que está posto nas ementas está muito bem organizado, o que eu penso realmente é essa questão dos jovens e adultos por que, de repente eu errei por não ter trabalhado nada e nem ter comentado sobre isso, **mas o meu foco foi a EI e AIEF**, até quando elas tinham que propor atividade e intervenções era para esta etapa de ensino, eu não abarqueei EJA (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 07, grifo meu).*

*A educação musical na infância e a educação musical com foco na EJA é, como falei, **muito abrangente**. É um leque imenso para desenvolvermos alguma coisa em 4 horas por semana, **mas isso está na diretriz e foge de nosso alcance**. (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 44, grifo meu).*

Considero que esse fato ocorre, tendo em vista a formação dos alunos no curso de Pedagogia da UFSM, pois, por mais que estejam contemplados no PPPC, o trabalho com a EJA, os Estágios Supervisionados, especialmente no Curso diurno, são realizados em sua maioria na EI e AIEF, pela própria caracterização em nível nacional do curso de Pedagogia, a sua história de luta e perspectiva de formação para professores dessas etapas. A abrangência da formação do pedagogo recai na organização da disciplina e, isso desloca e fragiliza, de certa forma, os conteúdos e os enfoques a serem trabalhados. Há uma complexidade nessa organização, mas isso está imerso no Curso, para dar subsídios formativos aos estudantes e que atenda a política educacional que orienta a área.

Contudo, há uma evolução nas orientações das políticas educacionais elaboradas na organização das ementas, sendo que, inicialmente, em 1984, a disciplina de Música contava com uma disciplina de 90 horas no 6º semestre do Curso para a habilitação Pré-escolar e no 5º para Séries Iniciais. Já em 2004, pensou-se em duas disciplinas de Educação Musical, uma no 5º semestre com (45 horas) e outra no 6º semestre com (45 horas), na habilitação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e no 6º e 7º semestre para Educação Infantil. Na ementa de 2007, as disciplinas de Educação Musical (60 horas) e Educação Musical para Infância (30 horas) foram alocadas mais ao final do curso, no 6º e 7º semestre.

A organização em duas disciplinas pelo que analisei do PPPC (2007) é em todas as disciplinas de Metodologias do Ensino, acredito que isso tenha ocorrido, tendo em vista, o fato de o Curso ter sido reorganizado em turno único, após as reformulações do ano de 2004. Esse fato ocasionou uma redução de tempo e carga horária durante a realização dos semestres, assim sendo, em um ano de Curso, dois semestres, foi possível desenvolver a carga horária das disciplinas.

Conforme Oesterreich e Garbosa (2014):

[...] mantiveram-se às seis horas destinadas à formação em música, somando-se os dois semestres, havendo apenas uma reorganização da carga horária, de modo que a primeira disciplina ficou com o dobro do número de horas da segunda disciplina, possibilitando um trabalho teórico-prático mais intenso no primeiro momento (OESTERREICH e GARBOSA, 2014, p. 109).

Para tanto, durante as entrevistas perguntei como as professoras de ES e as professoras de Música percebiam a localização das disciplinas de Educação Musical no 6º e 7º semestre para o desenvolvimento de atividades musicais nas práticas de ensino nos ES. Com relação a isso, a professora de Música 3 respondeu que:

Quando as disciplinas foram pensadas para o 6º e o 7º semestres, eu não tinha muito conhecimento ou consciência do que seria uma disciplina no 1º, no 2º, no 4º

semestres. Então, a Claudia sugeriu a disciplina no 6º e 7º semestres, por que estariam mais perto do estágio, por que é mais fácil de mobilizar aquilo que recém foi visto, para uma prática em sala de aula. É importante dizer que todas as decisões são tomadas em conjunto, ou seja, sempre conversamos como professoras da área, de modo amadureçamos juntas (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 44, grifo meu).

As disciplinas de Educação Musical, através da fala da professora de Música 3, foram propositalmente organizadas de modo a ficarem mais próximas dos Estágios, pois acreditava-se que as disciplinas posicionadas mais perto desse, poderiam contribuir para práticas musicais que eram levadas a efeito nos Estágios. Outro ponto, em relação à fala da professora, é a importância atribuída à discussão conjunta da área, pois destaca que as decisões quanto às disciplinas de Educação Musical são tomadas conjuntamente, isso possibilita reflexões críticas a respeito delas, sendo que, conseguem, no coletivo, organizar, pensar e dinamizar a formação musical para os estudantes do Curso.

Em relação ao posicionamento das disciplinas de Educação Musical no 6º e 7º semestres, as professoras de Música 1, 2 e 4, observam que:

Eu acho que agora funciona muito bem, eu acompanhei diversas alunas que eu sei o que tinham realizado, ou depois que acabou o 7º semestre, entram no estágio e vinham me pedir coisas, eu sei que várias das minhas alunas fizeram atividades musicais em seus estágios, elas propuseram questões musicais e pedagógico-musicais, que de repente se tivesse ficado lá no início do curso, teria ficado esquecido. [...] eu acho que no 6º e 7º semestre está muito bem posicionada, principalmente como eu vejo as alunas entrando assim, por que às vezes, elas entram meio desnorteadas, entram meio sem saber e no fim do curso já estão mais maduras e tem aquela disciplina mais perto do estágio está mais na memória delas o que a gente trabalhou (PROFESSORA DE MÚSICA 1 CE1, 2016, p. 07-08).

Eu acho perfeito agora, pois vem vindo num crescente, que elas estão lá nas metodologias, estar envolvidas nas outras metodologias, eu acho que a música está tomando uma força junto delas muito grande [...]. Elas saem com uma segurança muito grande, até por que elas têm a possibilidade de colocar em prática nas inserções que elas fazem, depois nos estágios que elas fazem, nas PEDs que depois elas têm que ir pras escolas fazer algum tipo de atividades, então na verdade elas têm inúmeras possibilidades e a música é a que aparece sempre por primeiro pra elas [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, p. 25, grifo meu).

[...] eu acho que é totalmente importante isso [esse reposicionando, mais perto dos estágios] eu acho que deve ser difícil, por que acredito que as outras disciplinas também pensam dessa maneira eu acho que deve ser uma guerra para você reposicionar (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 59, grifo meu).

Frente às respostas das professoras de Música, é visível que o posicionamento das disciplinas de Educação Musical no 6º e 7º semestres tem repercussões positivas pelos motivos citados por elas. Porém, muitos dos estudantes não têm formação musical antes de entrarem no curso de Pedagogia da UFSM e, muitas vezes, só tem uma relação com a Música mais ao final do Curso, o que também pode gerar conflitos/impactos ao terem que trabalhar com uma área que não fez parte de sua formação ao longo dos anos e próxima como as

demais áreas do conhecimento. Alguns reflexos dessas escolhas das disciplinas estarem mais ao final do Curso, geram implicações na formação longitudinal em Música a partir das oficinas extracurriculares, pois as alunas não têm contato ou nem ficam sabendo das oficinas e das ações do Programa LEM, antes de ingressarem no 6º semestre do Curso. Este dado, fica explícito na fala de uma estudante do Curso para a professora de Música 3, e corrobora, com a fala da professora de ES 2 na seção anterior, de que os alunos desconhecem as propostas das oficinas ofertadas pelo “Programa LEM: Tocar e Cantar”:

[...] lembro que uma aluna falou: “quando a gente chega no 6º e 7º semestres, que é falado para nós da existência do LEM: tocar e cantar, etc. Ai gente já está no fim do curso, e muitas vezes a gente nem pode fazer por que não tem tempo, por que a gente vai entrar em estágio” (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 44-45, grifo meu).

O Programa LEM: Tocar e Cantar, de acordo com Correa (2008), é um “[...] espaço músico-formativo relevante na formação inicial de professores unidocentes, contribuindo diretamente para que professores possuam diferentes alternativas de trabalho e segurança no momento do trabalho com Música na escola” (CORREA, 2008, p.8). Em outros termos, as ações decorrentes desse Programa geram possibilidades longitudinais de experiências musicais para os estudantes, visando que eles tenham maior conhecimento musical e que possam ter consciência do que poderão desenvolver, posteriormente com os seus alunos nas escolas.

Contudo, quando os estudantes começam a ter contato com as disciplinas, nem todos entendem que as disciplinas de Educação Musical mais ao final do Curso sejam para potencializar essas práticas musicais nos Estágios, frente ao exposto a professora de Música 1 sinaliza que:

Por outro lado, não estou falando por mim, mas o que eu ouvia delas: “ah por que não tem essas disciplinas antes” por que era junto no mesmo semestre a educação musical, o teatro e a educação física e elas percebiam que era mais leve, não aquela coisa de sentar e ouvir sentar e ler, como outras disciplinas, “ai por que não tem essas disciplinas antes”, outras “todas as disciplinas legais então no fim do curso” (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 07).

A partir dessa fala da professora de Música 1, é possível compreender a relação em atribuir à Música, ou melhor, às Artes em geral como algo mais ‘leve e legal’, mas não caracteriza uma relação com o conhecimento adquirido enquanto área, que potencializaria conhecimentos musicais para a sua prática de ensino na realização dos Estágios e para além deles. Esse fato é observado também na pesquisa de Dallabrida (2015), a qual destaca que “[...] as disciplinas de Música, apontadas dentre as *preferidas*, também trazem teorias que são

apresentadas e discutidas, porém, a interatividade, o espaço físico e o envolvimento do corpo provocam envolvimento nas acadêmicas” (DALLABRIDA, 2015, p. 74).

Mediante o exposto, seguem as respostas das professoras de ES com relação às disciplinas de Educação Musical estarem mais próximas dos estágios:

[...] eu vejo assim que a música ela ainda vem pautada nesta experiência, “ah isso a gente viveu com a professora tal, e foi bem legal” ela fica no âmbito disso, por mais que não seja essa a intenção do currículo, o grau da apropriação é frágil, por que ele não tem a ideia do que fazer, por que tu estas fazendo isso (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p. 9-10, grifo meu).

[...] tu sabe que eu acho bem interessante, eu acho superinteressante, essa proposta [...] eu tenho o entendimento que tanto a vivência musical quanto o aprofundamento de alguns conceitos eles são necessários a partir do momento que tu tem uma certa maturidade acadêmica (PROFESSORA ES 3, CE2, 2016, p. 28, grifo meu).

Através das falas das professoras de ES 1 e 3, entendo que elas visualizam a importância dessa organização no 6º e 7º semestre, pois, de algum modo, a Educação Musical está presente na vida acadêmica e nas falas das estudantes do Curso. Porém, o ensino de Música demanda uma apropriação de conhecimentos da área e não só a realização de práticas e diferentes metodologias para a “instrumentalização” das práticas de ensino na escola. A apropriação requer que o estudante reelabore o conhecimento para si, para, depois, conseguir compreender e potencializar em suas práticas de ensino e, não apenas, de modo que realize práticas porque fez, vivenciou na disciplina, mas para conseguir elaborar as suas práticas de modo a compreender as especificidades do seu contexto profissional e das necessidades dos alunos com quem estará trabalhando.

Diante disso, Araujo, A. (2015) observa que as disciplinas de Arte precisam proporcionar aos estudantes:

Um espaço que vá além de uma disciplina curricular que objetiva instrumentalizar o pedagogo para ministrar aulas de Artes [Música], a fim de cumprir uma exigência legalista, mas que concorra para sua formação crítica, estética e criadora perante os desafios da docência [...] (ARAUJO, A., 2015, p. 57).

Portanto, conforme Oesterreich e Garbosa (2014), “para que o pedagogo possa trabalhar com Música, é necessário a aquisição de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em um nível de aprofundamento que lhe permita desenvolver atividades na área que, isoladas ou articuladas às demais [...]” (OESTERREICH e GARBOSA, 2014, p. 100). Para que isso ocorra, é fato que tanto nas disciplinas quanto nas possibilidades extracurriculares, eles sejam desafiados a problematizarem teorias e práticas existentes em relação à área e,

ainda, terem um aprofundamento teórico para a discussão ampla e profunda, assim poderá ser viável o desenvolvimento de um conhecimento mais elaborado com relação à Música.

Por fim, ao longo da análise desta seção, considero que, as disciplinas de Música e Educação Musical ao longo dos anos tem um espaço institucionalizado no currículo do curso de Pedagogia da UFSM. Entretanto, “o currículo da formação acadêmico-profissional organiza potencialmente formas e modos para que estes sujeitos desenvolvam conhecimentos e saibam lidar, da melhor forma, com os desafios de sua profissão” (BELLOCHIO, 2014, p. 59), sendo assim, esse espaço não garante de modo potencial a significação da Música como área de conhecimento relevante para ser aprofundada, discutida e apropriada pelo estudante do curso de Pedagogia. Isso dependerá muito da relação longitudinal de conhecimento aprofundando, do reconhecimento e da articulação com as demais áreas, para que, seja efetivado o desenvolvimento integral e potencial das crianças.

A partir das entrevistas, fica evidenciado que a Música ocupa lugares na formação do estudante do curso de Pedagogia, visto que, as professoras de Música trazem as suas relações e os processos de recontextualizações a partir das ementas propostas pelo PPC no que se refere à formação musical no Curso. As professoras de ES demonstram o processo de sentido e significado atribuído na preocupação com a construção e apropriação de conhecimento no momento das orientações dos ES.

Indico a constituição de lugares, pois são ocupações diferenciadas das professoras de Música e das professoras de ES, as quais também trazem as suas memórias e lembranças durante a sua formação acadêmico-profissional, sendo os movimentos formativos, conforme Schwan (2009), “as significativas experiências de formação docente [as quais] constituem e legitimam os lugares” (SCHWAN, 2009, p. 107). Desse modo, como destaca Cunha (2008), “os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido que os espaços vão se constituindo lentamente como lugares” (CUNHA, 2008, p. 185). Frente a essas perspectivas, os lugares constituem-se nos movimentos formativos e de significação das professoras de Música e das professoras de ES/egressas do curso de Pedagogia da UFSM. Ainda indicaria, esses lugares como ocupações diferenciadas que cada uma das professoras entrevistadas percebem, vivem, ensinam, aprendem e orientam a Música na formação acadêmica do Curso.

Na seção seguinte, discutirei os achados do contexto da prática pedagógica da Música no curso de Pedagogia, a partir das entrevistas com professoras de Música, professoras de ES e estudantes que estavam desenvolvendo suas práticas de ensino no Estágio Supervisionado no 2º semestre de 2016.

4.2.3 Contexto da prática: as disciplinas de Educação Musical na prática pedagógica

O contexto da prática no referencial do ciclo de políticas é o espaço em que as políticas educacionais ganham forma dentro das instituições de ensino. Nesse momento, os profissionais que fazem parte dessas instituições têm a possibilidade de, a partir das suas experiências, vivências e histórias de vida, reorganizar, redefinir, recontextualizar e posicionar-se frente aos textos produzidos no contexto anterior.

Neste sentido, de acordo com Gouveia (2011), o contexto da prática caracteriza-se como um “[...] espaço de interpretação, recriação e implementação de políticas” (GOUVEIA, 2011, p. 34). Na visão da autora, para Ball e colaboradores (1992), nesse contexto “[...] não há implementação sem recriação, ou seja, defendem que os profissionais que atuam no contexto da prática exercem papel ativo no processo, podendo também rejeitar, selecionar ou ignorar as orientações explícitas nas políticas” (GOUVEIA, 2011, p. 34).

A partir do exposto e do que foi produzido e analisado anteriormente, em relação à inserção da disciplina de Música no curso de Pedagogia, documentos legais que orientam o desenvolvimento dessa disciplina no Curso, faz-se necessário conhecer como a Música vem sendo mobilizada e potencializada na prática pedagógica⁷⁹ do referido Curso. Portanto, esta seção será estruturada de modo diferente das demais, em que as respostas estavam sendo discutidas conjuntamente entre as professoras de Música e professoras de ES.

Na seção, organizei a análise dos dados por grupos de colaboradores, (professoras de Música, professoras de ES e estudantes de ES do curso de Pedagogia). Assim, a seção está dividida em três subseções, sendo que, terá uma subseção que analisará os dados produzidos com as professoras de Música, na sequência, as professoras de ES e, por fim, as estudantes de ES do Curso. Organizei dessa maneira, porque para esse contexto em especial, as perguntas das entrevistas semiestruturadas, foram diferentes. Ademais, inseri mais um grupo de colaboradores, as estudantes através das entrevistas estruturadas, compreendendo a especificidade do conhecimento de cada um dos colaboradores e das suas experiências, histórias, vivências e relocações dos espaços produzidos no curso de Pedagogia da UFSM.

⁷⁹ Por Prática Pedagógica, compreendo, a partir dos conceitos trabalhados em Bernstein (1996): “a prática pedagógica como um condutor, um transportador cultural [como] considerada em termos daquilo que ela conduz, transporta, [...] e prática pedagógica como conteúdo específico [o que]” (BERNSTEIN, 1996, p. 93). De acordo com Gouveia (2011), em Bernstein, “[...] a prática pedagógica é mais complexa, pois envolvem outras relações nas quais ocorrem processos de produção e reprodução cultural, além da relação pedagógica propriamente dita entre professores/educadores e alunos” (GOUVEIA, 2011, p. 44). Essas práticas pedagógicas são mobilizadas em dois tipos nas pedagógicas visíveis e invisíveis (BERNSTEIN, 1996).

4.2.3.1 Contexto da prática: a Música no curso de Pedagogia a partir do olhar das professoras de Música

*Eu acredito e defendo que o pedagogo pode sim trabalhar com a música, **obvio que ele não vai fazer coisas aprofundadas, mas ele vai iniciar o aluno na música assim como ele inicia nas outras disciplinas [...]** (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 12 grifos meus).*

A partir da fala da professora de Música 1, inicio a discussão dos dados pela compreensão que ela tem acerca das potencialidades que o estudante de Pedagogia terá ao ensinar Música na escola, ou seja, que ele não substituirá de nenhum modo o professor especialista em Música, ou em outras áreas do conhecimento, como já vêm destacando os estudos de Bellochio (2000, 2007, 2014), Spanavello (2005), Furquim (2009), Werle (2010), Dallabrida, Souza e Bellochio (2014), Bellochio e Souza (2017), Dalalbrida (2015), Weber (2016, 2017), Figueiredo (2017), entre outros que compreendem o pedagogo como um mediador inicial das áreas de conhecimento na escola básica. Tendo em vista este entendimento, os estudantes do curso de Pedagogia poderão iniciar um trabalho com a Educação Musical e as demais áreas, visualizando os aspectos do desenvolvimento infantil, das necessidades iniciais das crianças, e ainda o tempo que destina a docência nas turmas tanto de Educação Infantil quanto de Anos Iniciais é superior aos demais professores especialistas nas áreas de conhecimento, sendo assim, ele poderá proporcionar conhecimentos significativos de modo integrado e interligado aos demais, pois estará potencializando o trabalho com todas as áreas.

Assim posto, concordo com Furquim e Bellochio (2010), as quais compreendem que “[...] a área de música, na formação profissional do licenciando em Pedagogia, constitui-se em um dos saberes que compõem a totalidade dos conhecimentos necessários à estruturação, implementação e avaliação da prática da unicodocência na escola de educação básica” (FURQUIM e BELLOCHIO, 2010, p. 55).

Para tanto, as entrevistas realizadas com as professoras de Música foram compostas por perguntas que buscaram conhecer como o ensino de Música vem sendo desenvolvido na prática pedagógica do curso de Pedagogia. Assim, quando perguntei acerca da Música, pontos positivos e negativos de ser uma disciplina no Curso essas professoras, destacaram que:

[...] a música estar como disciplina é 100% positivo (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 08).

[...] se a gente pudesse ficar a vida inteira trabalhando com essa disciplina [Educação Musical], por que é maravilhoso o retorno que se tem, eu acho que é uma disciplina que encanta as pessoas, e elas já vêm tomadas pelo lado que a

gente se esforça muito, pelo conhecimento que tem, e pelas ementas que tem por base, tudo isso (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, 26, grifo meu).

Ela é positiva por estar no curso, mas negativa por estar muito distante, mais ao final, não dando oportunidades aos estudantes de terem uma vivência mais longitudinal (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 45).

[...] o aluno do curso de Pedagogia ter essa vivência [...] eu acho muito importante por que na maioria das vezes, a pessoa nunca teve essa vivência e acho muito legal isso [...] se ela tiver um ambiente onde ela possa ter contato com a música, com instrumentos, ela pode fazer uma atividade e vivenciar aquilo com os alunos dela propiciar essa vivência com os alunos dela. [...] compreender o que o cara da música está fazendo até para poder realizar uma crítica, com uma postura crítica, para dizer, não é bem isso que é uma aula de música [...] poder entender o que o professor de música está fazendo, que ele não vai só ensinar a galera a cantar, por que as pessoas ainda têm essa visão que o professor de música toca violão e ensina as crianças a cantar. Então uma pessoa que passou pelo curso de Pedagogia que ela teve essa experiência da música, ela não vai mais ver o professor de música como um festeiro só (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 60, grifo meu).

A partir das falas, considero que a Música como disciplina no curso de Pedagogia da UFSM é positiva, pois possibilita vivências e experiências diferenciadas acerca da área aos estudantes. Ainda, como destaca a professora de Música 4, é importante para que o licenciado em Pedagogia possa entender e conhecer o trabalho do professor de Música na escola e, torne-se colaborador desse ensino, não vincule a Música apenas à apresentações em datas especiais na escola.

No entanto, como observa a professora de Música 3, as disciplinas de Educação Musical encontram-se mais ao final do Curso, não propiciando aos estudantes uma experiência mais longa com a área, pois quando os estudantes estão entrando no 6º semestre nas disciplinas de Educação Musical, já estão próximas às práticas de ensino das disciplinas de Inserções e Monitoria e dos Estágios Supervisionados, sendo assim, não vivenciaram muitas possibilidades com relação ao ensino e à formação musical até o momento. Além disso, como ficou expresso na seção 4.2.1, muitos estudantes do Curso não têm conhecimento das ações extracurriculares proporcionadas pelo Laboratório de Educação Musical, com o Programa LEM: Tocar e Cantar. Isso converge para o que a professora de Música 1, sinaliza como sendo um dos pontos negativos:

[...] o ponto negativo é o não conhecimento de todos os alunos, de repente falta de divulgação, ou a forma de divulgação, por exemplo, as oficinas do LEM eu divulgava para as alunas no início do semestre, e elas diziam que nunca tinha ouvido falar e tal, como assim estão no 6º semestre e nunca ouviram falar das oficinas do LEM? Então são atividades que são muito positivas, com propostas muito positivas, mas que muitas vezes as alunas não têm conhecimento, então o ponto negativo seria a forma de divulgação que está sendo feita (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 09).

Falta de conhecimento das ações extracurriculares que são relacionadas à formação musical, como as oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar, que seriam ótimas oportunidades de formação e experiências musicais longitudinais para as alunas, as quais possibilitam vivências com a Música, e viabilizam a compreensão acerca da área de propostas pedagógico-musicais posteriores, como observam Correa (2008 e 2014), Werle (2010), entre outros pesquisadores.

Neste sentido, a professora de Música 3 observa que:

Como disciplina ela está no final do Curso e penso que deva estar mais no início do Curso. Penso ser fundamental a participação dos alunos em experiências longitudinais, ou seja, ingressar no Curso e, ao mesmo tempo se envolver com o Programa LEM: Tocar e Cantar, permanecendo até o final da graduação. Claro que estou sendo um pouco utópica, mas tento conciliar o possível com o ideal, se é que isto existe (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 45).

Nessa fala da professora, entendo que se a disciplina de Música estivesse mais no início do curso de Pedagogia, os estudantes conheceriam mais cedo o Programa LEM: Tocar e Cantar. Portanto, ocorreria uma divulgação inicial em relação a esse projeto e talvez, as acadêmicas inserissem-se nessas experiências longitudinais de formação musical. Mas isso não seria garantido, pois compreendo que existem escolhas e áreas com as quais os estudantes, as pessoas identificam-se e se os estudantes não apresentarem vontade ou interesse isso também não resolveria a falta de formação longitudinal e de conhecimento do Programa LEM: Tocar e Cantar.

As disciplinas mais no início do Curso seriam uma possibilidade interessante para os alunos vivenciarem uma formação musical mais cedo, a qual poderia proporcionar processos formativos longitudinais com relação à área. Porém, as disciplinas de Educação Musical mais ao final do Curso têm, de algum modo, potencializado práticas musicais nas escolas a partir das atividades desenvolvidas e dos Estágios Supervisionados relatados pelas estudantes de ES na entrevista estruturada, pois, das 25 estudantes que retornaram as entrevistas, cinco relataram que não desenvolveram atividades musicais com as crianças em suas práticas de ensino nos Estágios.

Outro ponto negativo, que foi destacado por duas professoras de Música, foi o trabalho desenvolvido na atualidade por professores substitutos. Destaco que não é com relação ao conhecimento, nem competência profissional, mas a “quebra”, a “ruptura” que ocorre durante o trabalho com uma das turmas, tendo em vista que o professor ingressa no início do ano e, assim, uma turma já teve a primeira disciplina de Educação Musical com outro professor. A troca de professor não é um problema, pois isso acontece em muitas disciplinas e em

diferentes instituições, mas as professoras de Música 1 e 2 relataram esse fato como sendo negativo, por não conseguirem iniciar e terminar o trabalho musical com duas turmas, como pode ser visualizado nas falas a seguir:

[...] a gente assume no início do ano, tu está pegando uma turma que teve um semestre com outra professora, então tu pega só o fim daquela turma, aí tu consegue completar somente uma turma inteira da Pedagogia que tu consegue desenvolver um trabalho, por que daí tu consegue começar e terminar o trabalho [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 09).

[...] eu fiquei um semestre somente com elas e outro foi outra professora, foi muito positivo, mas teve uma coisa que foi negativo, eu sabia o que a professora tinha feito, por que nós nos falamos, mas mesmo assim eu repetia muitas coisas que eu achava que não tinha sido feitas [...] eu acho que isso é uma quebra, [saída dos professores substitutos] isso deveria ser repensado uma forma de dar continuidade sempre a este trabalho, por que eu sinto que as turmas perdem quando tem esta quebra da saída do professor (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, p. 26).

A partir das falas das professoras de Música 1 e 2, visualizo uma característica descrita por Ball e colaboradores (1992) com relação ao contexto da prática, pois os autores descrevem que é nesse contexto que ocorrem as modificações e redefinições, a partir das vivências, experiências e histórias de vida de cada sujeito. Se pensarmos que temos um PPPC, uma ementa e bibliografias específicas para as duas disciplinas de Educação Musical, por que ocorre a quebra/ruptura? Se o conteúdo está previamente construído no documento oficial local e ele tem como objetivo orientar as práticas de ensino que ocorrem cotidianamente nas instituições? Penso que essa quebra/ruptura ocorra justamente pelo que assinalei anteriormente, cada sujeito é único e singular e mobilizará as suas práticas pedagógicas na docência a partir das suas trajetórias e não da dos outros, sendo assim, ocorre essa sensação de que algo ficou faltando e, de certo modo, não há uma continuidade. Esses processos desencadeiam-se durante o desenvolvimento das práticas de ensino, nas quais ocorrem as recontextualizações definidas por Bernstein (1996), em que os textos que organizam e orientam as práticas são recontextualizados pelos sujeitos que as desenvolvem.

Frente a isso, Oliveria e Lopes (2011) apontam que, “[...] no contexto da prática, há histórias, experiências, valores, propósitos e relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, [orientados pelas ementas do PPPC] resignificando-os em novos discursos e textos, [em suas realidades]” (OLIVEIRA e LOPES 2011). Ainda como indicado no referencial de Ball e colaboradores (1992), o contexto da prática vem sendo permeado por resistências e lutas por espaço, poder e apropriação, para tanto, com relação à Educação Musical, perguntei para as professoras de Música se elas enfrentaram resistências ou dificuldades para realizar o seu trabalho diário com a formação musical.

As professoras de Música 1 e 2 relataram que não notavam “resistências” dos estudantes para desenvolver as aulas, assim como ao trabalho proposto, pois todos os estudantes participavam. A professora de Música 1, lembrou que, os estudantes apresentavam maiores “resistências” em conteúdos musicais que não eram conhecidos do seu cotidiano, como a criação musical, que não fazia parte, muitas vezes das vivências musicais que eles tinham e, desse modo, o desconhecido gerava dúvidas e anseios, por não ser tão próximo. Isso fica retratado na seguinte fala:

[...] algumas atividades eram mais desafiadoras para elas, por exemplo, criação, por exemplo, vou trabalhar com o conteúdo de caráter na música e dividia em grupos para elas mudarem o caráter daquela música, coisas que exigiam mais criação, não apreciação, não execução, mas a parte de criação, às vezes, elas ficavam mais resistentes, mas mesmo assim faziam, de repente eu não percebi resistências [...]. Claro que às vezes em algumas atividades elas diziam “Ahhhh” e eu dizia “Ehhh, vamos lá” eu sempre tentava motivá-las, eu acho que a minha postura fazia com que elas se motivassem assim, eu chegava motivada para as aulas, eu fazia as atividades junto, se tinha uma atividade de sentar no chão, eu sentava também, vamos lá, vamos lá, funcionava, eu não tive nenhuma atividade que elas não realizaram (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 10).

Dos estudantes não tem nenhuma dificuldade e resistência, de forma alguma, bem pelo contrário [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, p. 28).

A postura firme e o conhecimento específico da professora de Música 1 gerava confiança (WEBER, 2016 e 2017) nos estudantes em relação a sua prática e proposta pedagógica, a motivação para as aulas, a preocupação em elaborar os seus planejamentos de modo que atendesse as necessidades de formação musical fez com que os estudantes gostassem de participar das ações propostas. Porém, como observa a professora, poderia haver resistências ainda não declaradas, ou não visualizadas por ela, porque nos espaços coletivos de educação, de certo modo, ocorrem as resistências, mesmo sem que os sujeitos envolvidos percebam.

Com relação às resistências por parte dos outros professores que trabalham no Curso, a professora de Música 1 respondeu que:

Com professores o único caso que eu tive, é que eu fazia as alunas fazerem bastante práticas, então teve o evento do LAMEN [Laboratório de Metodologia do Ensino] e a gente fez a abertura, a gente iria fazer o recital, eu sei que a organização do LAMEN ia ser bem no finalzinho da tarde a nossa apresentação, seria numa aula que não era minha que era de uma outra profe, mas que as meninas disseram que ela sempre liberava mais cedo, naquele dia a profe não liberou, nós tínhamos o recital, as alunas estavam todas prontas lá e a profe trancou e disse que não, teve esse caso assim, que a profe, não liberou (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 10).

O caso anteriormente citado, não pode ser considerado como uma resistência, mas uma dificuldade de organização ocorrida por causa de outra aula. Já para professora de Música 3, existem resistências por parte de alguns colegas da universidade:

Existe resistência, penso que por parte de um pequeno grupo. O que vou te dizer se baseia muito pelo que ouço dos estudantes da música que tem disciplinas pedagógicas. Há certo desdém de alguns colegas, por incrível que pareça. Sinto que somos acolhidas como colegas, mas inexistente um conhecimento de área. Neste sentido, tem um grupo, felizmente bem pequeno, que pergunta, por que as Artes tem que estar na escola? É bem pequeno, mas convivemos com isso no Centro de Educação (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 46, grifo meu).

A partir do exposto pela professora de Música 3, questiono-me: Por que isso ocorre? Por que professores acreditam que algumas áreas do conhecimento são mais importantes ou relevantes de estar na escola do que outras? O desconhecimento da área leva alguns professores acreditarem que a Música não seja importante de estar na escola? Diante disso, entendo que são posições constituídas histórica e culturalmente, a falta de conhecimento, compreensão, gera a marginalização de algumas áreas sobre outras. Frente ao exposto, destaco os estudos referentes à história das disciplinas escolares, como Chervel (1990), Goodson (1997), Ferreira e Moreira (2001), Vinão (2008), Oesterreich (2010), Jaehn (2011), Sobreira (2012), entre outros. Conforme Vinão (2008), a história e a constituição das áreas de conhecimento nos currículos são marcadas por:

[...] conflitos, negociações, transações, imposições, interesses e lutas pelo poder entre diversas tradições, subculturas e grupos de professores, forma parte da mesma prática. Não deve ser vista como algo separado e sem relação com ela, mas sim como um produto dessa história “interna” do currículo, dessas transações, negociações, conflitos e imposições entre diversos grupos de professores, assim como de tradições ou legados criados no meio escolar por tais grupos (VINÃO, 2008, p. 183).

A professora de Música 4, respondeu que, por parte dos professores, não encontrou resistências e dificuldades para desenvolver o seu trabalho com as disciplinas de Educação Musical, apenas por parte de alguns alunos, como pode ser visto na fala a seguir:

Não por parte dos professores não, por parte dos alunos eu acho que existe a resistência quando eles ainda não tem o contato com a sala de aula, e eles ainda não entendem mesmo a importância da música, então aqueles que gostam que curtem, tem outros que acham aquilo totalmente desnecessário (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 61).

Ao trazer os posicionamentos em relação às resistências e às dificuldades de cada uma das professoras, percebo que cada uma tem as suas experiências e vivências nas disciplinas de Educação Musical, de modo particular, e desenvolve/desenvolveu a docência nas disciplinas a

partir do que compreendem ser significativo para essa formação, sendo que, para cada uma, existe ou não resistências por parte dos alunos e/ou colegas professores.

Sobremaneira, no contexto da prática, existem resistências e dificuldades com relação ao trabalho diário, tanto com a implantação de políticas como destacam os estudos de Mainardes (2006, 2007, 2009), Ball (2009a e 2009b), Lopes e Macedo (2011), entre outros, quanto partindo de disciplinas que são ministradas. A complexidade que envolve esse contexto é tão grande, que cada sujeito precisa ser visto e entendido de modo particular, pois cada um é único e desenvolve o seu fazer diário na docência a partir da bagagem que traz ao longo das trajetórias formativas acadêmicas e pessoais. Então, não há uma unidade, afirmar que existe/existiu resistência por parte dos professores ou dos estudantes, mas ponderar as resistências e dificuldades a partir das vivências que cada uma elencou, considerando as resistências que viveu no seu trabalho.

Após, perguntei sobre as ações musicais que desenvolveram/desenvolvem, as quais possibilitam visibilidades da área de Música para os outros sujeitos envolvidos no processo formativo (estudantes, professores e gestores do centro de Educação) demonstrando, assim, os movimentos formativos propostos para a Educação Musical no curso de Pedagogia da UFSM.

A professora de Música 1, respondeu que realizou alguns trabalhos práticos com as alunas, dentre esses trabalhos, as ações cênico-musicais que foram desenvolvidas, conjuntamente, com a professora de Teatro e a atividade avaliativa final da disciplina de Educação Musical, como pode ser observado:

[...] uma coisa que a gente fazia no trabalho com [a professora de Teatro], a gente fazia questão demonstrar para os outros professores, então em reunião a gente convidava, olha vai ter apresentação dos exercícios cênico-musical, apresentação das histórias sonorizadas, a gente convidava os outros professores, fazíamos cartazes, para mostrar para os outros professores o que a gente estava fazendo, para que todos tivessem conhecimento, para não verem e dizerem “ah estão só brincando ai” (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 11).

Outra ação desenvolvida pela professora de Música 1 foi em relação:

[...] a avaliação da disciplina era uma prática pedagógico-musical com crianças, então realmente assim, vieram escolas para cá, a gente divulgava isso, a gente foi em escolas, [...] por que a gente levava as alunas da Pedagogia para as turmas, esse era um trabalho que eu vejo assim de relatos, nenhuma profe veio falar comigo, profes dos estágios, mas eu ouvi relatos, chegaram até mim que as alunas estavam propondo atividades musicais nos estágios, ou seja, elas estavam propondo atividades, eu acho que isso valorizou a música e ajudou elas a proporem coisas [...] tem conhecimentos sendo trabalhados, eu acho que ajudou a valorizar um pouco, ou pelo menos, fez com que os outros professores conhecessem esse trabalho que estava sendo feito, eu acho que eu consegui divulgar um pouco sim do trabalho [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 11).

A professora de Música 1, avalia que essas ações desenvolvidas tiveram resultados positivos no Curso e possibilitaram à professores de outras áreas conhecerem o trabalho que estava sendo proposto nas disciplinas de Educação Musical. Além disso, a realização desses trabalhos musicais e pedagógico-musicais por parte dos estudantes, por vezes, gerou práticas musicais nas escolas de Educação Básica, as quais tiveram implicações no Estágio Supervisionado.

As ações propostas foram relevantes para impulsionarem práticas de ensino a serem desenvolvidas nas escolas, as quais podem gerar possibilidades para que os estudantes reflitam de modo articulado a relação entre a Música e as demais áreas do conhecimento ao longo dos seus Estágios. Portanto, defendo que a apropriação e a produção do conhecimento dos estudantes é o que poderá dar-lhes segurança, para que possam desenvolver e justificar as práticas musicais no cotidiano escolar.

Frente ao exposto, Momoli e Egas (2015) salientam que:

[...] pensar que a [inserção] de um componente curricular que se interessa pela “teoria e prática do ensino de Arte” [ensino de Música] não é suficiente para a complexa atividade de ensinar arte, a produção de sentidos e construção de saberes estéticos e culturais que fazem parte do contexto da formação [...]. Pensar a arte [Música] na formação do pedagogo é pensar em processos formativos que possam desnaturalizar o olhar sobre o mundo, principalmente os olhares que são lançados pela escola [...] e que resumem a dimensão estética da arte na educação a meros exercícios de repetição e reprodução [do que foi desenvolvido na formação acadêmico-profissional] (MOMOLI e EGAS, 2015, p. 70).

Em relação às ações desenvolvidas, a professora de Música 2, relatou algumas atividades práticas desenvolvidas nas disciplinas de Educação Musical, realizadas pelos estudantes do Curso, as quais resultaram na participação de professores e gestores do Centro de Educação. As atividades tinham como conteúdos os gêneros musicais e a sua história, como pode ser observado no relato a seguir:

[...] eu fiz um trabalho em que elas tinham que escolher os gêneros musicais, um deles para trabalhar os conhecimentos musicais desse gênero escolhido, elas tinham que escolher que tipos de conhecimentos musicais elas iam trabalhar a partir do gênero. Tu não tens ideia, ninguém tem ideia do aprendizado que foi aquilo, pra mim, pra elas e o que elas se dedicaram a fazer, a forma caprichosa [...]. Teve algumas pessoas que viram a professora Leandra, a Aruna algumas vezes veio participar das aulas, a Helenise, a Grazi da coordenação do Curso, isso eu acho que levou a música para outro âmbito, outro patamar (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, 27, grifo meu).

Esse tipo de ação musical propiciou um conhecimento para além das aulas no Laboratório de Educação Musical, pessoas que não são envolvidas diretamente à Música e seu ensino, vieram participar na tentativa de conhecer o que estava sendo proposto e desenvolvido. Esse fato gera implicações na formação, pois o conhecimento das ações

desenvolvidas e do propósito das disciplinas de Educação Musical para os estudantes do curso de Pedagogia faz com que essas pessoas, professores, comecem a compreender a importância do ensino de Música no Curso e, principalmente, que entendam qual é o papel do estudante de Pedagogia com relação à Educação Musical na escola de Educação Básica, que não é o de substituir o professor especialista em Música, mas trazer para o espaço escolar possibilidades musicais iniciais que possam potencializar nas crianças uma vivência e a experiência musical, articulada às demais áreas do conhecimento, mas que tenha conteúdos musicais, bem como objetivos intencionais para o desenvolvimento desses conteúdos, como foi destacado nos estudos anteriormente citados.

A professora de Música 3, destaca ações musicais desenvolvidas com o PIBID – Música:

[...] o PIBID é um grupo que vem potencializando o processo formativo através de múltiplas ações e que me possibilitou rever muitos conceitos, muitas ideias sobre formação. Então, penso que de uns anos para cá, sobretudo a partir das redes sociais que permitiram a divulgação das ações realizadas, há uma valorização maior por parte dos colegas do CE e de colegas da Música para com nossos esforços e para com o próprio curso de licenciatura em Música, que passou por épocas não tão produtivas. O mesmo ocorre com a Pedagogia. Como falei, atualmente as ações que tenho orientado envolvem, especialmente, a licenciatura em Música, mas tenho certeza de que com a Pedagogia seria a mesma coisa (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 47).

O PIBID⁸⁰ é um programa de formação inicial para futuros professores, que desenvolve ações musicais relevantes para a formação deles. Contudo, não visualizo na fala dos professores de Música que têm desenvolvido a docência nas disciplinas de Educação Musical, uma parceria entre PIBID realizado na Pedagogia e no curso de Música, talvez por não terem lembrado, ou por não considerá-las como ações musicais potenciais para a formação dos estudantes da Pedagogia.

Frente a isso, penso que se as ações do PIBID – Música pudessem ser articuladas às ações musicais no curso de Pedagogia, muitas lacunas que os estudantes da Pedagogia possuem em relação às experiências e vivências musicais, como não ter uma formação

⁸⁰ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do governo federal, que possibilita aos estudantes dos cursos de superiores de licenciatura a exercerem atividades práticas vinculadas à docência na área em que o acadêmico está realizando a sua formação acadêmico-profissional. Conforme exposto no site do Ministério da Educação “o programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> acesso em julho de 2017.

longitudinal em Música poderiam ser sanadas, pois aprender junto com colegas torna-se mais significativo, muitas vezes, do que apenas com o professor, em uma sala de aula.

A professora de Música 4, não lembra de desenvolver ações que potencializassem a Música no Curso. A partir da fala das colaboradoras, entendo que, cada uma a seu modo realizou ações para demonstrar o que estava fazendo com relação ao ensino de Música no curso de Pedagogia, as ações relacionavam-se com as atividades vinculadas e pensadas para as disciplinas de Educação Musical. Porém, a partir das respostas, é possível visualizar que não existem ações contínuas nas disciplinas, ou seja, que ocorrem todos os semestres que os estudantes esperam para que aconteça a ação musical. Penso que esse fato, pode estar articulado à rotatividade de professores nas disciplinas de Educação Musical, não gerando, assim, ações longitudinais com relação ao trabalho com a Música no curso de Pedagogia.

A única ação, ou melhor, projeto de extensão que ocorre longitudinalmente é o Programa LEM: “Tocar e Cantar”, o qual, até o momento da produção dos dados da pesquisa, não tinha nenhum estudante do curso de Pedagogia participando, conforme a resposta da professora de Música 3 na seção 4.2.1, o que pode ser um dos resultados da falta de formação longitudinal com relação à Educação Musical. Ainda pelas disciplinas de Educação Musical estarem mais ao final do Curso, como destacado pelas professoras de Música 1 e 3, o que ocorre um desconhecimento por parte dos estudantes ao projeto, assim como, pelo acúmulo de atividades que se tem ao final do curso de Pedagogia, como observou a professora de Música 2.

Tendo como base algumas das ações desenvolvidas ao longo do trabalho com os estudantes do Curso, perguntei como as professoras de Música realizavam as suas atividades de docência nas disciplinas de Educação Musical e, como possibilitavam a formação musical e pedagógico-musical para os estudantes, a professora de Música 1 destacou que:

De forma geral, pensando em como eu trabalhava a música no curso era assim: a fundamentação teórica a partir de textos de educadores musicais, e a experiência musical a partir da prática musical, com muita apreciação e execução musical, propondo para as alunas realmente fazerem música nas aulas. Isso pensando nos conhecimentos musicais. Com relação aos conhecimentos pedagógico-musicais eu também envolvia muita prática. As alunas faziam planejamentos de atividades musicais e ao final do semestre “praticavam” esses conhecimentos pedagógico-musicais com as crianças, as quais eram convidadas para as práticas que realizávamos no LEM. [...] então a experiência musical era realmente o fazer musical, não era falar de música ou ver um vídeo, era elas fazerem mesmo (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 13, grifo meu).

Partindo da fala da professora, entendo que ela buscava realizar uma articulação teórico-prática dos conteúdos musicais, sendo que, essa articulação potencializaria os estudantes a compreenderem melhor o que seria o ensino de Música a partir das leituras

realizadas. Frente ao exposto, há uma preocupação com a formação e a experiência musical a partir do que ela relata, e com possibilidades de ações pedagógico-musicais, através dos planejamentos realizados e o seu desenvolvimento junto às crianças que estão na escola básica e que vinham para o espaço da universidade para terem essas experiências musicais proporcionadas pelas atividades propostas pela a professora de Música 1. Essas parcerias das disciplinas de Educação Musical entre a universidade e a escola são possibilidades interessantes, como considera Bellochio (2000) “[...] alternativas de trabalho entre a universidade e a escola, as quais, de modo mais efetivo, possam mobilizar trabalhos conjuntos e mais duradouros [...]” (BELLOCHIO, 2000, p. 155).

Em relação ao trabalho realizado nas disciplinas de Educação Musical, a professora de Música 2 respondeu que:

[...] durante a minha prática, eu tentava trazer todos os tipos de práticas possíveis, jogos de copos, jogos de mãos, histórias sonorizadas, histórias cantadas, paisagem sonora, cantigas de roda o que tu puder imaginar foi feito aqui dentro desta sala. Pesquisas, mas sempre para responder, o que afinal de contas tem de conhecimento musical nisso. [...] questões básicas de ritmo, pulso, então estes conhecimentos, como a história da música está articulada com a história do mundo, com a história da nossa vida, com a história da nossa região da nossa cidade. Como ela pode estar articulada com todas essas questões, como ela pode ser trabalhada lá nos anos iniciais e anos finais? O que de conhecimento musical traz essa brincadeira? É ritmo, pulso, melodia, altura, timbre como eu vou trabalhar? Quando eu canto, eu estou trabalhando timbre tu sabia disso? Não eu estou só cantando, não, mas tu está trabalhando coisas dentro do canto que são específicos da música, que são aliados [...] (PROFESSORA DE MUSICA 2, CE, 2016, p. 29).

A professora de Música 2, também relata o desenvolvimento de atividades práticas com os estudantes do Curso, trazendo alguns dos conteúdos trabalhados nas disciplinas de Educação Musical. A partir da fala da professora, verifico que ela buscava realizar articulações entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas aos conhecimentos de outras áreas que são pertencentes à formação do estudante do Curso. A integração entre a história da Música e a história do mundo, entre o que é a Educação Infantil e os Anos Iniciais, conteúdos que podem ser trabalhados nesses espaços com as crianças, quando se canta, se trabalha inúmeros elementos da Música e “não canto só por cantar”. Neste sentido, é preciso ter intencionalidade para potencializar o aprendizado e desenvolvimento musical das crianças. Essas articulações são interessantes e necessárias na formação dos estudantes da Pedagogia, pois, como observado por Araujo, A. (2015), esse professor problematizará, em seus espaços de atuação, essas articulações de conhecimentos.

Já a professora de Música 3 salienta que:

[...] nos anos em que trabalhei na Pedagogia, as práticas musicais envolveram, sobretudo, o canto. Venho do bacharelado, de modo que a formação musical erudita

*que tive, é parte da formação do professor unidocente que implemento. Então, um mínimo de conhecimento sobre como se desenvolveu a Música, mesmo sendo só o universo erudito, elementos da linguagem musical, apreciação de diferentes gêneros e estilos, abarcando épocas e contextos distintos e execução vocal, que para o professor unidocente é fundamental, são práticas que integram/integraram esta formação. Hoje, como disse, tenho outra visão do que deve ser a formação musical e pedagógico-musical do professor. Creio que a gente deva entrar também no universo da música popular, ou seja, a gente está sempre trazendo mais e mais coisas. Agora, a **experiência musical é fundamental para o professor, a qual pode se dar a partir da voz, a partir do canto ou da execução de instrumentos de pequena percussão.** (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 48, grifo meu).*

Diante disso, observo que a professora também trabalhou com atividades práticas no Curso, buscando articular aos conteúdos teóricos. Ela demonstra os conteúdos musicais que trabalhou com os estudantes e, ainda, atribui importância para a experiência musical que o estudante precisa ter para conseguir desenvolver práticas musicais com os seus alunos. Salienta a formação que teve do bacharelado⁸¹, a qual influencia/influenciou as suas práticas docentes durante a sua atuação no Curso.

Quanto à trajetória formativa dos professores, como destaquei, para a professora de Música 2, elas são intrínsecas a seus processos docentes, pois as vivências e as experiências que elas tiveram durante a sua constituição e formação acadêmico-profissional potencializa as suas práticas posteriores, o que não significa que apenas essa formação conceda subsídios para a sua atuação como docentes, pois existem pesquisas como as de Shön (2000), Tardif (2004), Gauthier (2006), entre outros, que têm demonstrado que os saberes, que são construídos a partir das práticas docentes, são tão importantes quanto os saberes construídos em cursos de formação acadêmico-profissional. A exemplo disso, a professora de Música 3, durante a entrevista, destacou que se, na atualidade, fosse trabalhar com o curso de Pedagogia novamente, ela já tem outra visão da formação musical para esses estudantes:

Hoje, tenho outra visão do que deve ser a formação musical e pedagógico-musical do professor. Creio que a gente deva entrar também no universo da música popular, ou seja, a gente está sempre trazendo mais e mais coisas (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 48 grifos meus).

Em relação à prática docente nas disciplinas de Educação Musical, a professora de Música 4 respondeu que sempre buscava trabalhar com as práticas musicais antes dos conteúdos teóricos, pois os estudantes não tinham apreço pela parte teórica das leituras que precisariam realizar, como fica evidenciado no trecho a seguir:

⁸¹ A professora de Música 3, embora tenha formação inicial em bacharelado, teve uma formação posterior em docência e possui uma vasta experiência profissional na formação musical e pedagógico-musical no curso de Pedagogia.

[...] eu trabalhava principalmente no começo, dava muita ênfase as atividades práticas, eu tentava trazer a teoria em doses mais homeopáticas, por que eu percebi que isso era um problema [...]. Eu tentava fazer os links com os autores pelo que a gente estava vivenciando na prática, claro que eu não escapei deles fazerem seminários, estudarem textos eu também fiz isso. [...] a gente tinha muita atividade na sala, eu tinha muitas condições de trabalho no laboratório, tinha muitos instrumentos e o espaço era muito bom, embora a turma fosse muito grande, e os instrumentos não eram tantos assim, mas eu tentava fazer dessa maneira, muitas atividades práticas (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CEI, 2016, p. 61-62, grifo meu).

Mediante o exposto nas falas das professoras, fico pensando que a teoria quase sempre representa um “problema” na formação de professores? Os estudantes querem as atividades práticas, dissociadas da parte teórica? Isso é uma realidade nos cursos de licenciatura, os estudantes querem “receitas” práticas para poderem levar para a escola, sem uma apropriação e elaboração do conhecimento teórico, o que, na minha compreensão, dará a eles subsídios para a construção de práticas nos diferentes contextos em que se inserirão. A busca por mais atividades práticas no decorrer do curso de Pedagogia, também será apontada pelas professoras de ES, as quais destacaram que “as práticas” ou o “desenvolvimento de atividades práticas” são um dos desafios para a formação do estudante do curso de Pedagogia, como discutirei adiante.

Frente a isso, considero a partir dos estudos de Dallabrida (2015), que as relações estabelecidas entre as disciplinas teóricas e as práticas relacionam-se mais com a dinâmica da aula do que propriamente com a aquisição, a apropriação dos conteúdos:

[...] elas [alunas entrevistadas em sua pesquisa] relacionam as disciplinas teóricas com momentos maçantes, possivelmente pela organização do estudo ser apoiada em leituras e aulas predominantemente expositivas, nas quais os alunos estão sentados durante a maioria do tempo [...]. As disciplinas práticas são relacionadas a movimento, dinâmica, pois o modo como são desenvolvidas exige deslocamento físico, interação entre os alunos e trabalha as expressões emocionais, fortalecendo a relação entre corpo e mente (DALLABRIDA, 2015, p. 74).

A partir do que Dallabrida (2015) sinaliza, observo que o modo como que vêm sendo pensadas as disciplinas de caráter mais teórico, não está possibilitando uma articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos relacionados às ações desenvolvidas nas escolas, os estudantes precisam ter uma participação dinâmica e apropriada nessas disciplinas, para que haja uma articulação teórico-prática.

Em relação às práticas docentes acerca do ensino de Música no curso de Pedagogia, perguntei para as professoras como entendem a disciplina PED no Curso. Essa disciplina tem como objetivo articular as disciplinas do semestre, perguntei como a disciplina potencializa a articulação da Educação Musical às demais áreas do conhecimento que compõem a matriz curricular do Curso.

Frente à disciplina da PED, o PPPC (2007) orienta que:

O currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia propõem a organização dos semestres através de eixos articuladores em forma de DCG que ponteiavam a organização interna entre as disciplinas propostas em cada semestre. Os eixos articuladores objetivam organizar/articular a temática proposta para a realização da PED, ou seja, a dinamização das áreas de conhecimento com a prática (UFSM, PPPC, 2007, s/p.).

Assim posto, cada um dos semestres tem eixos articulares com temáticas específicas que buscam integrar as disciplinas, que estão sendo ministradas no semestre. Os eixos articulares do sexto semestre, onde está situada a primeira disciplina de Educação Musical, têm como centralidade “Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades” (UFSM, PPPC, 2007) e, no sétimo semestre, onde se encontra a segunda disciplina de Educação Musical para a Infância, a temática é “Saberes e Fazeres da Educação Básica” (UFSM, PPPC, 2007). Observo que são eixos amplos, os quais possibilitam um trabalho articulado entre as disciplinas do semestre, contudo a partir das respostas das professoras de Música não ocorre essa articulação pretendida no texto do PPPC (2007), como fica evidenciado nas falas a seguir:

*[...] eu nunca fiz uma PED com todos os professores do semestre, e uma das PEDs, eu trabalhei em duas PEDs, **uma era sobre as modalidades, não foi voltado para nenhuma disciplina, apenas foi voltada para elas entenderem as diferentes modalidades. E a outra que a gente já tentou aproximar um pouco mais das nossas disciplinas, a gente fez assim: as alunas foram divididas em grupos, cada uma foi em uma das modalidades e elas deveriam ver como a música, o teatro e a leitura e escrita eu acho, estava sendo desenvolvida naquelas modalidades. Mas essa atividade não influenciou muito na minha disciplina e nem a minha disciplina influenciou muito nesta atividade** (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 14, grifo meu).*

*[...] o que eu tinha entendido da PED era que haveria uma articulação das disciplinas do semestre em relação a um determinado assunto naquele semestre era os componentes curriculares, acho que era senão me engano. **Ai eu dizia gurias vocês tem que ir para escolas e visualizar se a música, se o teatro, se a literatura estão dentro do contexto da Educação Infantil, da Educação Indígena, da Educação do Campo, da Educação Especial, de todas as modalidades, não eram componentes eram modalidades. Então, o interesse de vocês não é ir lá e ver quantas crianças tem na educação infantil. Tudo bem pode ir lá e ver isso também, mas não é só isso, mas o foco é como essas disciplinas estão articuladas lá, nessas modalidades da educação. Mas não adiantou, por que a orientação de quem fazia as meninas fazerem esse processo todo, era de quantas crianças tinham na escola, como era articulada a educação infantil com PPP da escola essas questões que sempre se vê que na verdade poderiam estar articuladas ali, mas as disciplinas não foram contempladas [...]. Por que se é uma forma de interdisciplinaridade não acontece é simplesmente um trabalho que se faz sobre um tema e não tem as disciplinas envolvendo esse tema** (PROFESSORA DE MÚSICA2, CE1, 2016, p. 30, grifo meu).*

*[...] **infelizmente a PED não consegue articular. [...]** é um professor que efetivamente puxa o grupo, que coordena os trabalhos. Certamente deveria ser diferente, mas creio que por não termos aprendido dessa forma, por não termos*

vivenciado este modelo também temos dificuldades para implantá-lo (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 49-50, grifo meu).

*[...] eu tive que fazer muito esforço para lembrar, eu lembrei de um encontro, e ainda lembrei, por que foi naquele prédio novo, pois a primeira vez que eu entrei no prédio novo, e a gente sentou com outros professores, tinha alguns alunos, mas foi meio um bate papo, eu não lembro de ter aproveitado muito aquilo, sabe. **Eu não sei se aquilo funciona bem “na vida real”, sei lá, tinha uma professora lá que se articulava mais com a disciplina. [...] eu não lembro de ter interagido, eu não lembro de os alunos estarem muito interessados, eu não sei não, parece que isso não me marcou, então parece que isso não funcionava muito bem** (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 63, grifo meu).*

A partir das respostas das professoras de Música, a PED, que tem como objetivo articular as disciplinas do semestre a partir de eixos articuladores, não tem conseguido cumprir com esse objetivo. As professoras relatam que não entendiam muito bem o que era desenvolvido no componente curricular PED, pois existiam professores que coordenavam a disciplina e buscavam organizá-la a partir do seu conhecimento e entendimento.

Frente ao fato, questiono: qual o sentido da articulação entre as áreas? Por que temos disciplinas e propostas que não conseguimos desenvolver? Qual é o objetivo da interdisciplinaridade e da articulação no curso de Pedagogia? Compreendo que essa disciplina potencializaria os estudantes a pensarem e realizarem as integrações que são solicitadas nas práticas de ensino desenvolvidas por eles e, demais professores que trabalham todas as áreas do conhecimento com as crianças. Se a PED mobilizasse essas articulações, possibilitaria aos estudantes conhecimentos e organização para o desenvolvimento das integrações nas escolas durante a realização das ações solicitadas na disciplina e, posteriormente, das práticas de ensino nos estágios.

Essas modificações são uma das características do contexto da prática, no qual as recontextualizações dos textos ocorrem e as redefinições são realizadas pelos sujeitos que se encontram na prática e isso está presente, pois se tem os documentos oficiais, neste caso, PPPC (2007) e as práticas dos professores, entre esses dois, existem as recontextualizações, sendo que, segundo Neves e Morais (2006):

[...] os processos de recontextualização que tem lugar sempre que um texto é deslocado de um contexto [contexto da produção do texto PPPC, objetivo da PED] e inserido noutra contexto [prática pedagógica docente], conduzem modificações do texto cujo sentido e grau refletem entre outros agentes dos respectivos campos [estudantes do Curso] e as influências resultantes das interações sociais [organização da PED] que estabelecem entre agentes do mesmo campo e dos campos diferentes (NEVES e MORAIS, 2006, p. 1).

Para tanto, afirmo que a todo o momento, as recontextualizações vêm ocorrendo no contexto da prática como destacam os estudos de Schneider (2007), Mainardes e Stremel (2010), Gouveia (2011), Cunha (2013), entre outros. A partir das falas das professoras de

Música, isso significa que as orientações que são postas nos documentos oficiais são redefinidas pelas ações que ocorrem nas práticas pedagógicas nas instituições de ensino, isso é visível em todas as entrevistas com os professores. Compreendendo e visualizando isso, perguntei-lhes como essas modificações, que são realizadas na prática docente delas, têm influenciado ou potencializado as discussões para uma modificação no próprio PPPC do Curso, pois, a partir dessas ações e das relocações que ocorrem, é possível reorganizar esse documento oficial.

O ciclo de política traz essa intersecção entre os contextos, Ball (2009b) ressalta que não existem contextos mais importantes que outros e que sempre, que necessário, é possível retornar de um contexto ao outro. Segundo Oliveira e Lopes (2011), “a própria concepção de circularidade sugerida pelo modelo analítico é então entendida como estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo” (OLIVEIRA e LOPES, 2011, p. 21).

De acordo com a professora de Música 1:

[...] a prática delas [professoras efetivas] obviamente vai influenciar na criação da ementa, e tudo mais, no que elas acreditam, vai influenciar na criação dessa ementa [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 14).

Mediante o exposto pela professora de Música 1, compreendo que as práticas das professoras efetivas têm uma influência grande nessa transposição do que é desenvolvido em suas aulas e que é levado para os documentos oficiais (PPPC). No entanto, a professora de Música 1 não deixa claro se as práticas docentes que foram desenvolvidas por ela, e por outras professoras que atuaram no Curso, também influenciam nessas readequações.

Para a professora de Música 3, as práticas desenvolvidas na disciplina de Educação Musical têm:

***Influenciado muitíssimo!** Se você for ver as ementas e os cadernos dos professores, você vai ver que, muitas vezes, eles não fecham plenamente. Tem um programa aqui no trabalho da Fran que expande a proposta. Tem alguns programas e ementas que não coincidem plenamente, mas tem outros que sim. Há conteúdos que não são vistos e por quê? **Por que o mundo está mudando, por que as pessoas estão mudando e por que não dá para esperar que os conteúdos propostos em uma ementa de 2007 sejam os mesmos dos programas desenvolvidos em 2016.** Quer dizer, penso que é natural este movimento. Se você pegar os meus programas, seja aqueles que desenvolvi na licenciatura em Música, seja os que desenvolvi na Pedagogia, você vai encontrar similaridades, mas também vai encontrar diferenças entre ementa e programa. **Esse é um processo natural, que aos poucos começa a se constituir, começa a se estruturar sinalizando para alterações que serão efetuadas no momento das mudanças curriculares** (PROFESSORA DE MÚSICA3, CE1, 2016, p. 50, grifo meu).*

Partindo da fala da professora de Música 3, considero que são as interações entre: políticas educacionais, documentos curriculares, sujeitos que desenvolvem as práticas

docentes e transformações decorrentes das pesquisas, estudos, envolvimento nas associações de classe, experiências e vivências que geram essas readequações ao longo das disciplinas. Os programas mudam, os cadernos de chamada não coincidem com as ementas, algumas coisas saem e outras são trazidas, isso faz parte desse movimento formativo, principalmente, na formação de professores, pois o processo formativo precisa ser algo dinâmico e não estático, no qual os conhecimentos ficam estagnados e não se modificam. Os conhecimentos estão em constante movimento na escola e na vida das pessoas.

Sobretudo, a professora ainda complementa que:

[...] uma ementa é pensada por um professor e, muitas vezes, implementada por outro professor. Você não pode esperar que a prática deste professor limitasse a uma ementa criada por outros, em momento histórico diferente do vivido (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 50).

Essa fala da professora de Música 3, demonstra a autonomia que o professor tem para desenvolver a sua prática docente, pois existem documentos curriculares que orientam as práticas a serem desenvolvidas, mas cada um tem um modo de organizar os conhecimentos, o desenvolvimento da disciplina, cada turma tem uma particularidade, aprendizagens e tudo isso, precisa ser levado em conta ao organizar-se uma disciplina. Sobremaneira, é necessário respeitar o trabalho de cada professor que ministrou as disciplinas de Educação Musical e, no diálogo com eles, visualizar perspectivas de mudanças a serem implementadas, para que se possa ter uma Educação Musical coerente e condizente com as possibilidades dos estudantes do curso de Pedagogia. Essas perspectivas que trago, dizem respeito às relações e concepções traçadas no contexto da prática do ciclo de política, as quais são permeadas por modificações e recontextualizações.

Para a professora de Música 4, verifica-se influência relevante, haja vista que ela relata que tinha muitas conversas e reuniões acerca do que estava sendo desenvolvido nas disciplinas de Educação Musical, isso fica evidenciado no fragmento a seguir:

Sim a gente conversava, eu acho que a gente discutia sobre isso [contexto das aulas de Música] [...] por que a Claudia sempre tinha um aluno de mestrado estudando sobre isso, então teve muitas conversas, muitos momentos de troca de experiências, quando eu estava ai [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 63, grifo meu).

A partir do exposto pela professora de Música 4, observo que a articulação entre a disciplina de Educação Musical, os professores que ministravam essas disciplinas e o contexto da pós-graduação com pesquisas e estudos na área da Música/Educação Musical, proporcionava discussões acerca das disciplinas e, isso, impulsionava essas articulações e modificações, pois estavam juntos no processo de construção dos conhecimentos musicais e

pedagógico-musicais. Diante disso, a UFSM tem um contexto diferenciado, uma vez que, além de ter um curso de Música, tem dois semestres de Educação Musical no curso de Pedagogia, e ainda, uma linha de pesquisa que realiza estudos e investigações em relação à Educação Musical no PPGE.

Por fim, esses são os dados produzidos a partir do contexto da prática pedagógica dos professores de Música que desenvolveram as suas atividades docentes nas disciplinas de Educação Musical. A partir dos achados, é possível considerar que existem lugares para a Música no curso de Pedagogia para essas professoras, pois, a partir das suas vivências e experiências, elas proporcionaram movimentos diferenciados para a disciplina de Educação Musical na formação dos estudantes. No contexto da prática de cada uma das professoras de Música, as práticas de ensino desenvolvidas são únicas, pelos fatores já citados ao longo da análise, os quais geram lugares diferenciados para a área a cada uma delas. Conforme Cunha (2008), “[...] quando coloca minhas coisas reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar[es]” (CUNHA, 2008, p. 184), o que acontece na disciplina de Educação Musical, cada uma “trouxe suas coisas”, vivências, formação e possibilidades de trabalho com Música, e isso, começa a fazer parte da organização e prática da disciplina.

4.2.3.2 Contexto da prática: a Música no curso de Pedagogia a partir do olhar das professoras de Estágio Supervisionado

Nesta subseção discutirei os dados produzidos junto às professoras de ES. A pergunta inicial do contexto da prática realizada as professoras de ES foi em relação aos desafios enfrentados na formação do estudante da Pedagogia.

Frente aos dados produzidos, a partir da entrevista semiestruturada com essas professoras, organizei um quadro com os desafios recorrentes sinalizados pelas falas das três professoras:

Quadro 14 – Desafios da formação do estudante do curso de Pedagogia da UFSM

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA
Desafios por práticas pedagógicas durante a formação; desafios da profissão professor;
Matriz curricular do currículo Curso com muitas disciplinas, gerando um currículo “inchado”;
Fragilidade acadêmica dos estudantes: aluno trabalhador; inclusão social, entre outras;

Fonte: Autora – Caderno de Entrevista 2

Há no Curso, por parte dos estudantes, uma grande cobrança por ações práticas vinculadas às escolas de Educação Básica. Acredito que isso, não seja uma cobrança/exigência apenas dos estudantes do curso de Pedagogia da UFSM, mas de todos os estudantes das licenciaturas, pois o espaço/tempo escolar é diferente e necessita que o professor tome, a todo o momento, decisões metodológicas, estratégicas e, ainda, que saiba resolver os conflitos decorrentes desses espaços. As “práticas” nas disciplinas do Curso também foram destacadas pelas professoras de Música, as quais sempre que possível eram inseridas durante a regência nas disciplinas de Educação Musical.

A partir do exposto, problematizo: o que se compreende por prática? Quais seriam essas práticas? Será que é a forma/os modos de trabalhar com os alunos na escola básica? Será que são as decisões que necessitam tomar? Ou seria, a articulação entre os conhecimentos das disciplinas que são permeados por leituras e o espaço/tempo escolar? O que seriam essas práticas para os estudantes do curso de Pedagogia? Portanto, quando se trata da necessidade de práticas, será que, não seria a organização curricular das disciplinas que pudessem permear entre as situações teóricas e, ao mesmo tempo, partindo delas, elaborar questões práticas como situações do cotidiano da escola, da sociedade e do mundo em geral? Será que as práticas não seriam apenas a viabilidade da teoria em ações reais do espaço/tempo escolar?

A partir do exposto, quais são as dimensões das práticas? (a) prática como fazer; (b) prática – como o que deve ser realizado; (c) prática – o que é feito por mim (estudante – professor) (d) a prática – o que foi realizado por outros; (e) a prática – diferente da teoria e, (f) as práticas intencionais e significativas para os espaços que atuarão. Quais dimensões eles referem-se? Essa reflexão acerca da prática, ou melhor, do elemento constituidor teórico-prático, característica dos cursos de Pedagogia, tem sido “afastado” desse contexto, como destaca Cruz (2008), em sua pesquisa de tese:

O que percebi nos depoimentos dos pedagogos entrevistados foi uma sinalização explícita acerca do papel secundarizado da prática, ou mesmo da sua ausência no Curso de Pedagogia, em seus primórdios. Assim, a prática, um elemento conceitual constituidor da Pedagogia, parece não ter encontrado entrada no seu próprio curso (CRUZ, 2008, p. 102).

Tendo por base esses dados produzidos pela pesquisa de Cruz (2008), o elemento balizador da construção teórico-prático na Pedagogia não tem sido mobilizado de modo a encontrar possibilidades viáveis para essa articulação, visto que, ao longo dos anos de constituição do Curso, isso não tem sido possível, pois Cruz (2008) faz uma retomada histórica acerca desse processo junto aos seus colaboradores e, eis, uma das grandes críticas à

organização do curso de Pedagogia. Desse modo, penso que o anseio por “práticas”, decorre do processo de construções de saberes, que irão conjuntamente, com as construções teóricas propiciar aos estudantes possibilidades de interação e inserção no espaço/tempo da escola.

O que as professoras de ES trazem em relação ao desafio por práticas no curso de Pedagogia, converge com o que foi encontrado como resultados da pesquisa de Gatti e Barreto (2009), a qual analisou as ementas e PPCs de 71 cursos de Pedagogia no Brasil:

[...] há o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretenso tratamento de fundamentos e teorizações. Nota-se que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, dentre as ementas examinadas, pode-se encontrar referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas (GATTI e BARRETO, 2009, p. 121).

Essas discussões em relação às exigências por práticas durante a realização do Curso são implicadas por outro desafio destacado pelas professoras de ES e, que, tem relação direta com a organização curricular e a formação ampliada dos estudantes do curso de Pedagogia, após a aprovação das DCNPs (2006), como pode ser visualizado na fala das três professoras de ES:

*Os embates políticos e ideológicos são de uma densidade e a contrapartida é **uma formação fragilizada, pois quando a gente pensa nessa formação generalista, e os desafios que tem, processos inclusivos, precarização, sucateamento, falta de valorização da profissão, cada vez o investimento parece ser insuficiente** (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p. 11, grifo meu).*

*Eu acho que o **maior desafio está no próprio currículo, há um número excessivo de disciplinas, para um curso de único turno. Temos horários sobrepostos com o curso noturno, há uma limitação extrema de tempo para um currículo inchado de disciplinas** (PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p. 20, grifo meu).*

*[...] a formação da Pedagogia é **generalista demais, a ponto de se considerar que não existir um objeto de estudo** [...] (PROFESSORA ES 3, CE, 2016, p. 30, grifo meu).*

Na Pedagogia da UFSM, desde o ano de 2007, a formação do estudante do Curso é licenciatura plena, a qual abrange a formação para a docência tanto na EI quanto nos AIEF e EJA. Dessa maneira, o estudante terá formação, partindo da organização curricular, em disciplinas que darão subsídios para o trabalho com crianças dos zero (0) aos dez (10) anos de idade, uma formação para trabalhar com a gestão educacional, e com os jovens e adultos da EJA, constituindo as possibilidades formativas que as DCNP (2006) objetivam em seu texto legal.

Assim, Carvalho (2011) sinaliza que as DCNPs (2006):

[...] através de suas orientações legais, modificaram a organização curricular dos cursos de Pedagogia no país, definiram a docência como base de formação

acadêmica e “inventaram” a figura do pedagogo generalista [e isso] [...] se constitui como uma prática que não evidencia somente uma forma de organização curricular do curso de Pedagogia, mas também que aponta para um alargamento das funções do pedagogo enquanto profissional da educação (CARVALHO, 2011, p. 131).

Contudo, as especificidades das “funções do pedagogo”, têm uma enorme particularidade e estudos próprios que darão subsídios para o trabalho teórico e prático nas instituições escolares, vinculado a isso, tem-se um Curso, a Pedagogia da UFSM, que tem o seu funcionamento em apenas um turno do dia, sendo que, todas essas disciplinas estão na matriz curricular durante o referido turno nos semestres. Outra questão é que a formação continua sendo de quatro anos.

Mediante os desafios citados, todos eles impactam diretamente nas práticas docentes desenvolvidas durante o Curso, em todas as disciplinas. Frente ao cenário, há uma orientação no PPPC (2007) e que consta no objetivo do Curso com relação às DCNP (2006), que são os processos de integração e articulação entre as áreas de conhecimento para a formação do estudante da Pedagogia. Em relação a tal orientação, perguntei para as professoras de ES sobre as articulações das áreas de conhecimento no Curso e, como, o ensino de Música está articulado ao processo formativo:

*Entendo que a minha formação é Pedagogia, e esse sujeito precisa transitar por diferentes áreas, **mas ao mesmo tempo, eu estou em uma instituição onde nós temos essa fragmentação**, ou seja, eu sou alguém que fui contratada e a minha especificidade em alguma medida com as práticas de estágio, mas pontualmente, com a leitura e a escrita (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p. 4, grifo meu).*

*[...] o conjunto das áreas **não sendo um conjunto, sendo várias partes que não se conectam, mas acho que isso vem da tradição, da formação e a gente deixa curricularmente** isso a cargo do aluno, mesmo aqui que a gente tem a PED que é para articular as diferentes áreas, as diferentes disciplinas daquele semestre, cada professor elabora um objetivo da sua área [...] (PROFESSORA ES 3, CE2, 2016, p. 31, grifo meu).*

A partir das falas das professoras de ES 1 e 3, analiso que essa fragmentação está na formação como um todo, pois, pelo que elas responderam, cada professor tem a sua especificidade, e preocupa-se em trabalhar com os estudantes tal especificidade, sem “tentar” articular com outras áreas do conhecimento, mesmo que o Curso tenha uma disciplina que tem como objetivo essas articulações, que é a PED, como já destacado anteriormente, pelos professores de Música e pela professora de ES 3.

Pelo que pude visualizar nas falas, isso é um processo institucional do Curso, que chega aos Estágios e, então, no Estágio, as rupturas e as fragmentações ficam mais evidentes, pois é solicitado aos estudantes durante a sua prática de ensino, no Estágio, uma articulação e integração entre as áreas do conhecimento. Através das respostas das professoras de ES, os

alunos não têm conseguido mobilizar as articulações, visto que, a fragmentação das áreas é considerada um dos desafios da formação do pedagogo. A disciplina que tem como objetivo essa articulação no Curso é a PED, citada pela professora de ES 3 e pela professora de ES 2, como pode ser visualizado:

Entendo que a PED é uma tentativa de articulação das áreas e dos professores dos diferentes componentes curriculares, contudo penso que não temos tido sucesso nessa articulação. De modo geral, a interseção não é clara para as alunas, mas talvez isso se deva, pela forma como se é trabalhado no próprio Curso. São raras as boas experiências de PED relatadas por alunas [...] (PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p. 21, grifo meu).

Estes dados convergem com os achados nas entrevistas com as professoras de Música, as quais trouxeram a PED e a falta de compreensão do que é essa disciplina, sendo que, ela não cumpre com o objetivo que é proposto, de articulação das disciplinas do semestre, isso fica evidenciado também na fala das professoras de ES 2 e 3.

Após, perguntei para as professoras de ES, como elas articulam e compreendem o ensino de Música, nesse conjunto de conhecimentos que compõe o processo formativo dos estudantes do curso de Pedagogia da UFSM. As professoras de ES 1 e 3 salientaram que:

[...] a música, ainda fica subsumida na hora delas definirem proposições [...] (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p.12).

A música, eu já tive experiências no 7º semestre, de ter a experiência junto com o professor da Educação Musical, mas também assim, por serem professores substitutos, às vezes, as relações de poder, eu sou efetiva, ai eu dou o tom do trabalho na PED, mas também eu não vejo aquele professor da música dizer, mas isso é importante, defender a sua área [...] (PROFESSORA ES 3, CE2, 2016, p. 31-32, grifo meu).

É possível visualizar, que a falta de articulação e de um trabalho significativo na PED, traz consequências para as práticas de ensino nos Estágios dos estudantes do Curso, pois as professoras de ES 1 e 3 consideram que a Música ainda fica “subsumida” das práticas de ensino nos Estágios. Diante disso, se conseguissem redefinir a disciplina da PED, de modo que realmente ela dialogasse e integrasse as disciplinas do semestre, talvez isso pudesse ser diferente. Mas, também seria necessário que os professores das áreas específicas, estivessem presentes discutindo e refletindo modos de articulação das áreas de conhecimento na formação dos estudantes do Curso e, posteriormente, essas ações integradas poderiam refletir em práticas de ensino articuladas pelos estudantes que irão desenvolvê-las.

Em relação à articulação entre as áreas, a professora de ES 3, responde que:

[...] a impressão que eu tenho é que é uma história que tem de ser subjugada as outras áreas, o português e a matemática, tanto que a carga horária dessas áreas são maiores (PROFESSORA ES 3, CE, 2016, p. 33).

Saliento ser relevante o que a professora de ES 3 destaca, pois quando ouço na fala da professora de ES 1, que o currículo não está dando conta da articulação entre as áreas e a professora de ES 2 relata que não acredita que os estudantes possuem formação musical, fico pensando: quais são as prioridades que estão sendo trabalhadas nessa formação? Será que essas prioridades não estão refletindo a “falta de conhecimentos musicais”, ou seja, que áreas têm sido priorizadas nas orientações? E nas escolas, será que os estudantes têm conseguido trabalhar com a Música em suas práticas de ensino nos Estágios? Quais são as escolhas feitas pelos estudantes quando se trata de conteúdos e conhecimentos escolares? Essas reflexões fazem-me pensar o quanto se tem priorizado áreas e deixado à margem outras, que são tão importantes para a formação integral das crianças.

As questões acima levantadas convergem com a história das disciplinas escolares discutida nos estudos de Chervel (1990), Goodson (1997), Oesterreich (2010), Jaehn (2011), Sobreira (2012), entre outras, que destacam as relações hegemônicas das disciplinas e conteúdos nas práticas escolares. Conforme Jaehn (2011), sempre haverá “a hegemonização de certas disciplinas ou determinados conteúdos dentro de uma mesma disciplina” (JAEHN, 2011, p. 18) nas instituições de ensino.

Para tanto, além dos conhecimentos necessários, a articulação entre eles, é preciso, para trabalhar com uma área do conhecimento, formação e vontade. Desse modo, perguntei para as professoras de ES, como elas visualizam essa formação e vontade para trabalhar a Música por parte dos estudantes em suas práticas de ES, as três professoras relataram que:

*[...] são geralmente os estudantes que tem um trânsito fora do currículo [...]
(PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p.12).*

*Não tenho nenhum caso que eu possa te contar, que eu tenha acompanhado. O que tenho observado é uma grande influência das igrejas que as estudantes frequentam, a igreja tem dado essa formação musical às meninas [...]
(PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p. 22, grifo meu).*

*Alguns nem todos [estudantes], aliás, **muito poucos eu acho**, por que **a gente tem que puxar muito por eles, e acho que a música aparece mais na educação infantil**, eu tive uma ou duas orientandas que conseguiram, mas não no estágio [...]. Mas assim, **nestes meus 10 anos eu devo ter visto 3 espontaneamente trazer aquilo que é da música, do que é trabalhado de música no curso**. O restante quando a gente puxa vem uma ou outra coisa que não é o que a gente sabe que é trabalhado aqui nas disciplinas (PROFESSORA ES 3, CE2, 2016, p. 32, grifo meu).*

Essas falas somam-se ao que as professoras de ES haviam relatado anteriormente, sobre a área da Música ficar à margem nas práticas de ES. Questiono-me: por que isso vem ocorrendo? Por que a Música não encontra um “espaço” dentro desses planejamentos para ser trabalhada nas práticas de ensino nos Estágios dos estudantes? Se os estudantes consideram que é uma disciplina significativa, que conseguem propor ações musicais em suas práticas? O

que precisa ser modificado, mobilizado para que tenhamos mais conteúdos musicais sendo trabalhados nos Estágios?

De acordo com Weber (2017), em pesquisa de doutorado em andamento, um dos fatores para a falta de ações musicais nos contextos da Educação Básica, por parte de egressas do curso de Pedagogia, é a “confiança”. A pesquisa tem evidenciado a partir dos estudos desenvolvidos na área de Música e Pedagogia, que os egressos do Curso, embora tenham formação e compreendam essa área como importante de ser trabalhada na escola, não tem “confiança” para desenvolver um trabalho com a Música em suas práticas pedagógicas.

Além do aspecto da “confiança”, conforme Bellochio (2014) é possível destacar que:

[...] a Pedagogia é um espaço/tempo para a formação musical e pedagógico-musical de professores, ela é sempre potencial e atrelada a sua significação como “lugar” de formação dos estudantes. Muitos estudantes poderão apenas estar no curso sem mergulhar em experiências que lhes produzam sentidos para aprender e ensinar [Música] (BELLOCHIO, 2014, p. 59).

De acordo com autora, compreendo que cada estudante mobilizará os seus conhecimentos e as suas potencialidades com relação ao ensino de Música e outras áreas do conhecimento, a partir das elaborações e das apropriações realizadas nesse “espaço” formativo do curso de Pedagogia. Sendo que, podem falar da importância da Música na formação deles e de seus alunos, mas podem não dar à área a apropriação de “lugar”, ou seja, o sentido e a significação (CUNHA, 2008 e SCHWAN, 2009) que produzem, não chega a mobilizar esse conhecimento para ser potencial em suas práticas de ensino posteriormente, assim sendo, não se apropriam dos modos de ensino e aprendizagem da Música para reelaborá-la em suas práticas.

Diante do que as professoras de ES trouxeram, poucos estudantes demonstram formação musical e vontade de trabalhar com a Música em suas práticas de ensino no Estágio Supervisionado. Para tanto, perguntei-lhes como elas mobilizam esses conhecimentos musicais em suas orientações, para que, de algum modo a Música, esteja presente nessas práticas. Segundo a professora ES 1, ela busca:

Problematizar a forma como a música vem sendo trabalhada, percebida, isso é, uma das coisas que eu acho que eu mais faço (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p.13).

A professora de ES 1 procura, em suas orientações, problematizar acerca das práticas musicais, ou melhor, o que os acadêmicos compreendem ser um trabalho com Música na escola básica. Considero que esse momento de Estágio seja delicado, em que os estudantes encontram-se mais fragilizados e, por vezes, não conseguem realizar as articulações necessárias, ou lembrar, o que vem sendo estudado e vivenciado nesse processo formativo ao

longo do curso de Pedagogia. Frente a esse cenário, as problematizações, as reflexões e as orientações possibilitam-lhes pensarem no que podem realizar a partir do que vêm construindo de aprendizagem ao longo da sua trajetória formativa. Partindo dessa reflexão, a professora de ES 1 relata que orientou um estágio, no qual a estudante buscou articular a Música com os outros conhecimentos através de um projeto realizado no Estágio:

Teve uma menina que fez, ela trabalhou com o cinema e foi bem interessante, eles criaram enredo, então foi toda a perspectiva de pensar, neste enredo o que tu queres neste momento provocar, que a música é um outro meio, outra forma de provocar uma sensação. Então foi interessante as crianças selecionando trechos, para sonorizar aquele enredo, foi uma experiência, aí eles tiveram outras, escutaram desenhos animados e toda trilha sonora para eles conseguirem entender o que aquela alocação naquela trilha, fazia esta produção de sentido sobre o resultado daquele. Foi muito interessante, ela tinha um trânsito muito bom, foi uma aluna minha, ela foi se desafiando, ela criou um roteiro, ela fez um filme com as crianças, uma turma de 5º ano problematizando circunstâncias de situações deles, então eles produziram um enredo, eles pensaram na trilha sonora que tinha que dar conta daquela circunstância, que eles queriam problematizar, mas não é uma experiência comum (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p.13).

Essa prática de ensino no Estágio que buscou articular elementos musicais, relatada pela professora de ES 1, demonstra que a estudante não parou o seu trabalho para desenvolver em um momento um trabalho com a Música, com conteúdos musicais, mas, a partir do que tinha como proposta para o desenvolvimento do Estágio, trouxe conteúdos musicais para os seus alunos, que fossem significativos para eles e para ela, como professora em formação.

Dessa maneira, em relação às práticas de ensino no Estágio, Bellochio e Beineke (2007) destacam, frente ao que pesquisaram nos Estágios das licenciaturas em Música, que:

[...] as ações pedagógicas dos estagiários revelam-se no contexto da sala de aula, em um momento importante de sua formação inicial, quando enfrentam o desafio de articular os conhecimentos construídos até então, fora e dentro do contexto universitário, com as necessidades cotidianas de sala de aula (BELLOCHIO e BEINEKE, 2007, p. 74).

Com relação a isso, a professora de ES 1, ainda traz outras possibilidades de trabalho com Música que os estudantes podem desenvolver como:

*A criação de instrumentos musicais, a própria sonorização de histórias, a manipulação, essa ideia de experimentação, e eu me reconhecer como alguém que pode produzir música, pode trabalhar com música, eu tenho que entender o que é música e me entender como alguém que produz música, a percussão corporal. **Eu também tenho desafiado, mas eu vejo que vem muito pouco ainda, na seleção ainda vem muito pouco** (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p.13, grifo meu).*

Compreendo que a professora de ES 1, busca trazer para as suas orientações possibilidades de vivências e experiências musicais para as estagiárias realizarem com os seus alunos, os exemplos trazidos por ela são conhecimentos que foram trabalhados nas disciplinas

de Educação Musical, como foi relatado anteriormente, pelos professores de Música. Porém, ainda não se consegue um trabalho efetivo e significativo com a Música nas práticas de Estágio, mesmo essa formação ocorrendo ao longo de 33 anos no Curso.

Para as professoras de ES 2 e 3, as orientações realizadas por elas com relação ao ensino de Música fazer parte dos planejamentos dos Estágios, fica na ordem de seus conhecimentos como egressas do Curso, como pode ser visualizado:

[...] a aproximação formativa que tenho com a música foi a que vivenciei nas duas disciplinas de educação musical, ao longo da minha graduação, e para completar sou pouco musical, peço que elas façam, mas sozinha não tenho muito a oferecer neste campo (PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p. 22, grifo meu).

Oriento com o que eu sei, eu questiono. [...] as coisas que a gente fez na aula de música e a gente fazia, os sons que a gente faz com o corpo, e sei que as gurias fazem, os sons da natureza, os sons, a produção da música, a ideia do grave e do agudo, tem histórias com isso, tem músicas com isso, mas é o que eu sei, eu não sou uma estudiosa da música eu puxo o que eu sei, a partir das minhas experiências e de alguns conhecimentos que eu tenho comigo de quando eu fui aluna. Mas não é nada muito aprofundado, são ideias que eu vou dando, mas geralmente com a música vem muito pouco [...] (PROFESSORA ES 3, CE, 2016, p. 32, grifo meu).

As professoras de ES 2 e 3, trazem para as suas orientações as vivências da disciplina de Música que fizeram na sua graduação, não foram atrás de pesquisas ou outras possibilidades formativas na área, após terem terminado o curso de Pedagogia, o que é compreensível, pois se sabe que os sujeitos pesquisarão e aprofundar-se-ão nas temáticas que são significativas para a sua vida e formação. Acredito que seja importante esse relato, pois isso significa que, por mais que elas não tenham estudado, ou se aprofundando com relação à área, alguns conhecimentos foram mobilizados, para que, elas pudessem questionar e orientar os seus estudantes com conhecimentos musicais nos planejamentos dos Estágios. Para tanto, segundo Weber (2016), “apesar de existir a formação musical para o aluno da Pedagogia/UFSM, essa formação não garante a inclusão do ensino de música na prática profissional do professor unidocente” (WEBER, 2016, p. 26).

A partir das respostas das professoras com relação às orientações, perguntei como elas compreendem a formação musical no curso de Pedagogia, as professoras de ES 1 e 3 responderam que:

[...] a oferta das disciplinas é um componente importante, eu acho que ele tem uma organização bem interessante, acho que essa ideia de a gente ter mais pesquisa e extensão e esse compartilhamento, essa atuação do pedagogo com o pessoal da música eu acho que isso iria qualificar muito (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p.14, grifo meu).

[...] eu acho que a proposta é boa, talvez a gente tenha mais um problema de diálogo entre nós e no currículo, mas eu não acho que a proposta é inviável, eu acho que as aulas são boas [...] (PROFESSORA ES 3, CE2, 2016, p. 33, grifo meu).

As professoras de ES 1 e 3 avaliam de modo positivo a formação musical desenvolvida no Curso, apenas salientam que, ainda é muito pouco o que se tem com relação aos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que precisam ser construídos ao longo desse processo formativo. Mas avaliam que é pouco para todas as áreas, visualizando o modo como vem se estruturando a matriz curricular, com excesso de componentes curriculares e, pouco, aprofundamento em cada um deles. Isso corrobora com o que as professoras de Música trouxeram anteriormente, em relação às disciplinas de Educação Musical estarem presentes no curso de Pedagogia, o que é considerado positivo, porém duas disciplinas para uma formação musical e pedagógico-musical ainda são insuficientes para uma formação consistente na área.

Já a professora de ES 2 avalia:

[...] de maneira muito frágil, e por vezes, precárias. O que tenho presenciado são confecções de instrumentos musicais, quando trabalham com reciclagem, reciclar e fazer instrumentos musicais, esse é o principal vínculo que elas têm trazido para o planejamento (PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p. 22, grifo meu).

Na fala da professora de ES 2, é possível verificar a fragilidade das ações desenvolvidas com relação aos conteúdos musicais trabalhados pelos estudantes, os quais, a partir dessa fala, inexistem, pois não trazem para as práticas de ensino, no Estágio, planejamentos de conteúdos de Música/Educação Musical. Eles não demonstram apropriação na área, apenas desenvolvem atividades práticas que ainda são vinculadas à reciclagem para a construção de instrumentos musicais. Mediante o fato, é possível inferir que, além da falta de experiências longitudinais com relação ao ensino de Música na escola, o tempo das disciplinas de Educação Musical na graduação ainda é pouco, para uma formação musical e a apropriação de conhecimentos na área da Música em suas práticas de ensino.

Diante disso, Werle (2010) considera que:

As disciplinas de Educação Musical na Pedagogia são de fato o primeiro contato formal das graduandas com a educação musical [...]. Assim apesar das disciplinas contribuírem de um modo expressivo com a resignificação da música e com a mudança de discurso das alunas acerca da música na escola, elas não são suficientes, muitas vezes, para a internalização de possibilidades musicais a serem promovidas na docência (WERLE, 2010, p. 99-100).

Para a professora de ES2, as estudantes não possuem uma formação musical, como pode ser visualizado em sua resposta:

Eu não acho que elas tenham conhecimentos musicais, penso inclusive que é para além da disciplina de música. Não se interessam, não se mobilizam para ir ao teatro, para ir a um show [...] (PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p. 22, grifo meu).

Esse posicionamento converge com as respostas das demais, pois os estudantes, em um tempo pequeno de formação musical, não conseguem construir conhecimentos musicais e ter uma apropriação deles, uma vez que, para além do espaço institucionalizado da Música na matriz curricular do Curso, elas não buscam, a partir da resposta da professora de ES 2, outras possibilidades de relacionar-se com a Música e as suas diversas formas de expressão.

Como visto anteriormente, as professoras de Música são conscientes em trazer qual é o papel do estudante da Pedagogia com relação ao ensino de Música, e quais conhecimentos esses estudantes precisam construir ao longo do curso formativo, ou seja, ele não será um “especialista” na área de Música, como não será em outras áreas do conhecimento, mas irá inserir os primeiros conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com os seus alunos, de modo que possa influenciar vivências e experiências musicais para crianças, jovens e adultos (BELLOCHIO, 2000, SPANAVELLO, 2005, WERLE, 2010, DALLABRIDA, 2015, entre outras).

Nessa subseção, busquei analisar como as professoras de ES compreendem e mobilizam, a partir do seu espaço como professoras orientadoras de ES, a Música em suas práticas de orientação. Por fim, sinalizo que, algumas respostas para essas reflexões, serão destacadas pelas próprias estudantes na próxima subseção, ou não, pois não estou em buscas de respostas prontas para as reflexões tecidas, mas em busca de mais problematizações que me levem a pensar acerca das ações que poderão ser mobilizadas para a reestruturação das disciplinas de Educação Musical no curso de Pedagogia, para que, constitua-se em “lugares” na formação dos estudantes e professores do Curso.

4.2.3.3 Contexto da prática: a Música no curso de Pedagogia a partir do olhar das estudantes de Estágio Supervisionado

Na subseção, são analisados os achados nas entrevistas estruturadas realizadas com as estudantes do curso de Pedagogia, que se encontravam em prática de ensino no Estágio Supervisionado, ou na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A entrevista estruturada foi composta por três perguntas, as quais tiveram como foco as disciplinas de Educação Musical, as suas aprendizagens, vivências e experiências nessas

disciplinas e com a prática de ensino desenvolvida durante o Estágio Supervisionado⁸² e o trabalho com a Educação Musical.

A primeira pergunta foi com relação à presença da Educação Musical na formação do estudante do curso de Pedagogia e as possibilidades do trabalho com ela na escola de Educação Básica por parte das estudantes. Ao interpretar as respostas das 25 estudantes⁸³ que responderam e retornaram a entrevista, fica visível que 100% delas acreditam que as disciplinas de Educação Musical são fundamentais para a sua formação no curso de Pedagogia. Contudo, no momento de justificar, elas não trouxeram uma apropriação de conhecimentos musicais, ou seja, como esses conhecimentos são importantes para a sua formação musical, isso pode ser visualizado em algumas das respostas a seguir:

Penso que a introdução da música em nosso curso, especialmente no semestre do estágio, ajuda a conduzir a proposta [proposta para os estágios]. A influência da música internaliza-se à medida que o profissional experimente no dia-a-dia (EES 6, CE3, 2016, p. 11).

Compreendo a música como algo fundamental tanto na nossa formação quanto para minha atuação profissional. Na atuação docente, a música tem o papel de além de integrar mais a criança ao coletivo, ela também “estimula” a sensibilidade, e favorece no desenvolvimento infantil (EES 9, CE3, 2016, p. 18).

A disciplina de Educação Musical, ofertada no curso de Pedagogia apresentou significativa importância, pois eram aulas práticas e descontraídas, bem vindas para um final de Curso em que o stress e, muitas vezes, o cansaço prevalecia. As aulas de música nos possibilitavam alegria e descontração, além de aprendizagens para desenvolver no estágio ou após quando estivermos atuando como pedagogas (EES 12, CE3, 2016, p. 23).

Compreendo e valorizo a música como uma disciplina fundamental no Curso, ela envolve além de movimentos de ouvir, cantar, isso ajuda muito na atuação profissional e também no lúdico na sala de aula (EES 18, CE3, 2016, p. 34).

Acredito que a música deve fazer parte da formação, pois por meio dela podemos trabalhar diversas coisas, além de ser algo que as crianças gostam. Como futura profissional, pretendo trabalhar com a música, pois se faz importante no processo de ensino e aprendizagem (EES 19, CE3, 2016, p. 35).

[...] como futura educadora, percebo a presença da música na UFSM de forma muito proveitosa, pois conseguimos relacionar com as práticas frente aos alunos, mas percebo que ainda pode ser revisto na visão dos conteúdos a grade curricular focalizando nos conhecimentos que iremos adquirir para obter mais conhecimento e confiança (EES 22, CE3, 2016, p. 28).

⁸² Justifico que perguntei acerca das práticas de ensino dos ES das Estudantes, pois o estágio é um dos componentes curriculares que compõem o curso de Pedagogia. Assim, não tive como foco a escola básica e o ensino de música.

⁸³ Destaco que tinham mais estudantes cursando o componente curricular do Estágio, porém apenas 25 estudantes responderam e retornaram a entrevista. Nesse universo, totalizando 100%, as 25 estudantes que retornaram, e não 100% dos estudantes de Estágio Supervisionado do 2º semestre de 2016.

A partir das falas das estudantes, entendo que as disciplinas de Educação Musical são relevantes para a formação, pois observaram em suas respostas que o ensino que vivenciaram auxiliaria e potencializaria atividades musicais em suas práticas de ensino no Estágio e na atuação profissional, como registraram as EES 9 e EES 19. A resposta da EES 22, a qual traz que “[...] iremos adquirir para obter mais conhecimento e confiança.” (EES 22, CE3, 2016, p. 28) converge com o que Weber (2017) discute em seu trabalho com relação à formação musical no curso de Pedagogia e a falta de confiança que os egressos, nesta tese estudantes, possuem. Essa estudante traz que, a partir das disciplinas de Educação Musical, os alunos poderão ter esse conhecimento e confiança para o trabalho, essa resposta da estudante está relacionada ao posicionamento de quem tem formação poderá ter “confiança” no trabalho com a Educação Musical na escola.

A EES 23 percebe que:

[...] a música está ainda muito pouco presente no curso de Pedagogia e vista muitas vezes com maus olhos por vários professores do Centro de Educação, o que me entristece profundamente. Já dizia minha professora de Educação Musical, que “a música é o lúdico mais lúdico” e em um Centro que tanto se fala, pensa e reflete sobre ludicidade e a importância dela na formação do ser histórico-social-político-cultural, a música muitas vezes é vista como desnecessária ou incomoda para as demais aulas. Acredito que a música deveria ser mais valorizada por todos, docentes e discentes, além é claro de ser muito mais trabalhada nas escolas. Eu percebo a música como uma possibilidade de integração, respeito, igualdade e formação integral nas escolas públicas pelas quais passei no decorrer da minha curta caminhada (EES 23, CE3, 2016, p. 40, grifo meu).

Em relação à resposta da estudante, é possível compreender que, muitas vezes, as Artes de modo geral não têm sido vista com “bons olhos” por professores de outras áreas, que têm estudos que são mais “palpáveis” ou mais objetivos e como, no Centro de Educação, concentra-se uma grande polissemia de áreas e formações pelo fato de todos os professores das licenciaturas estarem muitas vezes lotados ali, alguns desconhecem as especificidades de determinadas áreas que dependem mais da expressão artística e da dimensão estética.

Assim posto, alguns formadores, desacreditam ou acham que seria uma área que não tem muita relevância para formação dos estudantes dentro da complexidade formativa do curso de Pedagogia. Isso converge com as respostas que algumas professoras de Música trouxeram em suas entrevistas, quando questionadas acerca de resistências ao seu trabalho, em que as professoras de Música 1, 2 e 3 trouxeram as percepções do desconhecimento e da falta de valorização das disciplinas de Educação Musical por parte de alguns colegas professores. Esse fato já foi analisado anteriormente, e tem relação com a história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990).

Em relação às aulas das disciplinas de Educação Musical, a EES 24 acredita que:

[...] a música no curso de Pedagogia da UFSM, pela formação que tive, está detida em teorias gerais, sem especificar níveis e etapas da educação, e práticas que parecem distantes do contexto escolar, com aprendizagens de métodos e técnicas que não são possíveis de visualizar no contexto da escola, por exemplo, de Educação Infantil. Agora que estou em estágio curricular, pouco utilizo da formação que tive no Curso, pois não encontro subsídios teóricos e nem propostas de práticas que condizem com o trabalho pedagógico com crianças pequenas (creche) (EES 24, CE3, 2016, p. 42, grifo meu).

A compreensão da EES 24 vem sendo debatida por todos os colaboradores da pesquisa, com relação à especificidade da formação no curso de Pedagogia, o que, muitas vezes, acarreta em uma formação ampliada e geral como a estudante relata em sua resposta. Com a amplitude da formação no curso de Pedagogia, a partir das DCNP (2006), acredito que ocorra essa falta de foco/centralidade/especificidade em uma ou outra etapa da Educação Básica, sendo que, como egresso, esse estudante terá disciplinas que possibilitarão que exerça a sua atividade profissional em muitas etapas. Desse modo, a sua formação precisa ser mais ampla e não tão específica.

Essa resposta, converge com o que a professora de Música 3 destacou quando questionada acerca dos conteúdos musicais contidos nas ementas do PPPC (2007), a qual salientou sobre a falta de especificidade das disciplinas de Educação Musical, tendo em vista, atender a formação indicada pelas DCNP (2006), assim como com as respostas das professoras de ES a partir dos desafios da formação do estudante da Pedagogia. Esse é um debate de longa data que tem tematizado pesquisas como Pimenta (2015), Gatti e Barreto (2009), Marin (2015) entre outras, as quais têm demonstrado a fragilidade da organização curricular e da formação ampla e geral em cursos de Pedagogia no Brasil.

Mediante o exposto, Pimenta (2015) destaca a partir da pesquisa realizada em 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia na cidade de São Paulo, que existe:

[...] a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de Pedagogia brasileiros em relação à formação de professores polivalentes. A formação desses professores deve abranger diferentes saberes, dos quais se destacam: o domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares, sobretudo em escolas públicas que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa (PIMENTA, 2015, p. 2-3).

Após a pergunta com relação à presença de disciplinas de Educação Musical na formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia e a sua importância para a futura atuação profissional, perguntei como as estudantes compreendem as aprendizagens e as experiências musicais que tiveram durante a realização das disciplinas de Educação Musical

no 6º e 7º semestre do Curso, e como essas vivências e experiências influenciaram as suas práticas de ensino no Estágio e na vida profissional. Com relação a essa pergunta, as estudantes destacaram que:

Quando olhamos numa visão para a Educação Infantil a música para as crianças pequenas tem um importante caminho para o desenvolvimento integral dos pequenos tanto na parte cognitiva, afetiva, artística, expressiva, raciocínio entre outros, e ainda, quando olhamos para os Anos Iniciais, me atrevo a dizer que a música para mim é instrumento essencial que potencializa saberes, além de desenvolver todas as potencialidades. [...] acredito que há muitas possibilidades de cultivar em minhas práticas a música, claro que, em alguns momentos não é tão fácil, principalmente, nos Anos Iniciais que estou realizando meu estágio, pois dar conta dos conteúdos e relacionar com a música é em alguns momentos desafiador, mas acredito que é possível em determinados momentos conseguir fazer essa união dos conteúdos com as artes e música (EES 11, CE3, 2016, p. 22, grifo meu).

Após vivenciar através de inserções e estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais percebi e compreendi a importância da música e sua valorização no cotidiano da escola, principalmente na Educação Infantil ela se faz muito presente na rotina dos pequenos e deixa marcas positivas deste período por toda a vida, a chegada, a hora lanche e a despedida, nas brincadeiras com cantigas de roda. Nos Anos Iniciais percebi que a forma mais concreta com manipulação de instrumentos musicais, confecção dos instrumentos e sua utilização para histórias cantadas ou em apresentações para o dia das mães e pais, como também em proposições teatrais (EES 12, CE3, 2016, p. 23, grifo meu).

Achei a disciplina muito boa e interessante, pois com ela aprendi como se trabalha a música com as crianças, a música pode ser trabalhada de várias formas com crianças e não necessariamente, deve-se deixar a música só para escutarem. Hoje posso dizer que usar a música nas minhas práticas, pois aprendi muito sobre como a música é importante na educação infantil nas escolas (EES 21, CE3, 2016, p. 37).

Aprendi que a música potencializa a aprendizagem, que é uma área de conhecimento que precisa ser valorizada e trabalhada como conteúdo e não apenas como complemento (EES 13, CE3, 2016, p. 25, grifo meu).

Percebo nessas respostas, que as estudantes gostaram das experiências que tiveram nas aulas de Educação Musical, contudo não conseguem trazer elementos musicais para a sua resposta, como conteúdos e conhecimentos que foram aprendidos ao longo da disciplina, para que, ela se tornasse significativa e possibilitasse uma apropriação como área de conhecimento a ser trabalhada na escola.

A partir da resposta da EES 11, entendo que ela apresenta as dimensões mobilizadas nas crianças pequenas, ou seja, da Educação Infantil a partir das experiências e vivências musicais, porém está intrínseca essa percepção de ter que vencer os conteúdos, e ainda, articular o ensino de Música. A “rigidez” atrelada ao desenvolvimento dos conteúdos nos Anos Iniciais é mais forte que na Educação Infantil, isso porque, na Educação Infantil, ainda não se tem a cobrança em avaliações internas e externas, como já ocorre nos Anos Iniciais. Assim sendo, há flexibilidade sobre que conteúdos trabalhar em alguns momentos, diante

disso, a inserção de atividades musicais torna-se, de certo modo, mais “fácil” ou mais “acessível” pela própria organização e especificidade da Educação Infantil.

Ademais, Bellochio (2012) observa que:

[...] [a] minha percepção de que o professor não especialista em música, mas especialista no ensino nos níveis da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, deve ter conhecimentos e experiências com música de tal forma que qualifique suas relações na escola, pois certamente em algum momento, esse docente realiza algum tipo de atividade musical com seus alunos (BELLOCHIO, 2012, p. 38).

Para tanto, de acordo com a autora, as vivências e as experiências musicais possibilitadas nas disciplinas de Educação Musical, de certo modo, serão relevantes quando as estudantes estiverem em suas práticas de ensino, inicialmente, como estagiárias e, depois, como professoras dessas etapas da Educação Básica.

Sobretudo, em relação às aulas de Educação Musical, fica evidente que, para algumas estudantes, essas aulas foram momentos muito agradáveis que proporcionaram a descontração, a alegria e que geraram muitas aprendizagens, como pode ser visualizado em algumas das respostas:

*No decorrer dos 6° e 7° semestres que foram ofertadas a disciplina de Educação Musical **pude experienciar momentos encantadores, alegres, divertidos, tendo a presença da música** podendo assim explorar e conhecer cada dia mais a música. Através das vivências e experiências ao longo da disciplina, destaco que é de extrema importância proporcionar os momentos que sejam significativos para as crianças, entendendo que a música não somente como uma ferramenta, mas sim algo que sempre está presente em nossas vidas e principalmente na escola, na qual proporcionará momentos encantadores (EES 3, CE3, 2016, p. 6, grifo meu).*

*As disciplinas de Educação Musical, desenvolvidas nos 6° e 7° semestre, propiciaram-me **vivenciar momentos alegres e encantadores com a presença da música**, justamente com uma professora maravilhosa que nos permite pensar na música não como uma ferramenta de auxílio, mas como algo que deve estar na escola, mesmo que não seja trabalhado por um professor específico, mas que o professor deve levar a música para escola simplesmente pela beleza e encanto (EES 5, CE3, 2016, p. 10, grifo meu).*

*As aulas de música do 6° e 7° semestre foram **situações agradáveis de ensino e descontração onde construímos conhecimentos**, aprendemos sobre música, metodologias de como trabalhar a música. Na época estava atuando na Educação Infantil o ensino visto nas aulas de música pude trazer e vivenciar em minhas práticas no maternal, e também me propiciou embasamentos para vivenciar práticas musicais quando for atuar (EES 11, CE3, 2016, p. 22, grifo meu).*

*Nas disciplinas de música creio que aprendi muito, elas abriram minha mente para compreender sua importância e meios de usá-la na prática docente. **As próprias aulas foram um exemplo de como trabalhar a música, já que elas eram repletas de música e eu adorava, penso que isso mostra como a música é rica e importante, além de chamativa e atrativa para nós**, como para as crianças. As aprendizagens das disciplinas me motivaram e encorajaram a usar a música nas minhas práticas futuras (EES 15, CE3, 2016, p. 29, grifo meu).*

Observo que, nas respostas das estudantes, fica exposta a experiência que tiveram nas disciplinas de Educação Musical, as quais foram significativas para elas. Em suas respostas, trouxeram os sentimentos que foram vivenciados naqueles momentos, ainda lembram que tiveram aprendizagens, mas não descrevem ou relatam o que aprenderam de conhecimentos musicais nas aulas. Elas ainda relacionam as Artes/Música às sensações e às emoções que as aulas traziam, sendo que, a dimensão estética sobrepõe-se nessas falas das EES à produção de conhecimento potencializada nas disciplinas.

Frente a isso, conforme Dallabrida (2015):

O estabelecimento de relações entre as áreas da Arte [disciplinas de Educação Musical] produziram experiências vivas, de movimento artístico e formativo, de compartilhamento de saberes. Entretanto, precisamos refletir sobre o lugar dos conteúdos específicos destas áreas, que acabam ficando em segundo plano, sobrepostos pela ênfase que as acadêmicas direcionam às atividades corporais, de movimento, haja vista suas necessidades relacionadas ao dinamismo das aulas, nas demais disciplinas curriculares do curso (DALLABRIDA, 2015, p. 134).

Já em relação às aprendizagens e conteúdos musicais construídos ao longo das disciplinas de Educação Musical, quatro (4) estudantes destacaram que:

Além dos estudos teóricos sobre a história da música, conhecimentos sobre os instrumentos, ritmo, pulso, letras musicais, tivemos a oportunidade de vivenciar as experiências na prática. Construímos instrumentos, planejamos momentos com música, fizemos jogos de copos, de mãos e paródias. Além disso, vimos diferentes materiais e músicas que pudessem possibilitar o trabalho com música na escola (EES 17, CE3, 2016, p. 33, grifo meu).

Aprendi a criar alguns instrumentos com materiais como tambor, pau de chuva, chocalho. Aprendi também a contar histórias por meio de sons de objetos, de trabalhar com os sons do corpo criando ritmos musicais, além de conhecer alguns instrumentos e seus nomes (EES 19, CE3, 2016, p. 35, grifo meu).

Nas disciplinas do 6º e 7º semestre visualizamos teorias relacionadas ao ritmo, pulso, melodia, os instrumentos musicais, às cantigas de roda, entre outros. Acredito que as aprendizagens proporcionadas nas disciplinas se detiveram mais a conteúdos e práticas relacionadas ao Ensino Fundamental, e muito pouco sobre a Educação Infantil (EES 24, CE3, 2016, p. 42, grifo meu).

Aprendi a trabalhar com instrumentos musicais junto aos alunos, ritmos, formas de ensinar cantos infantis para as crianças, trabalhar a música junto de outros temas. Envolvendo os alunos de tal forma que queiram sempre aprender mais e mais (EES 25, CE3, 2016, p. 43, grifo meu).

A partir das respostas das estudantes, saliento que praticamente todas elas foram colegas de aula e tiveram as mesmas aulas de Educação Musical, sendo que, cada uma significou de uma forma diferente e trouxe aprendizagens e conteúdos trabalhados nas disciplinas que, de algum modo, mais tocou ou que teve maior sentido para sua aprendizagem. Esse dado converge com o que Dallabrida (2015) analisou em sua pesquisa acerca dos

sentidos e significados da Educação Musical na formação das acadêmicas do curso de Pedagogia. Diante disso, acredito que cada estudante detenha-se naquilo que mais lhe chamou atenção, que tocou, significou, pois alguns só trouxeram referências com relação à disciplina, outros trouxeram a sua experiência emocional e estética com as disciplinas. E esse outro grupo, possibilitou visualizar alguns dos conteúdos musicais que foram trabalhados ao longo dos dois semestres das disciplinas de Educação Musical na formação do curso de Pedagogia diurno da UFSM.

Para tanto, de acordo com Bellochio (2012):

Um ponto importante a considerar é que o que um estudante vai viver de música no curso não está dissociado do que ele viveu até o momento. Como ele vai dispor-se ao sensível da música não pode ser escrito ou decorrer de uma prescrição. Vai depender sobretudo de seu envolvimento, de sua experiência direta com as músicas no espaço institucional da formação mas também fora dele (BELLOCHIO, 2012, p. 43).

Por fim, na entrevista estruturada, perguntei as estudantes como elas organizavam, em suas práticas de ensino no Estágio Supervisionado, a Educação Musical. Vinte estudantes (20) responderam que desenvolveram atividades musicais em seus Estágios. Frente a esse cenário, é possível notar que poucas acadêmicas não conseguiram inserir, em suas práticas de ensino nos Estágios, atividades musicais e não por que acreditavam que esse conhecimento não fosse importante, mas pelas relações estabelecidas entre elas e as professoras regentes, ou pela dinâmica que estava sendo desenvolvida na escola, como foi o caso de uma estudante que relatou a inserção dos alunos do PIBID – Música na escola.

Porém, questiono-me ainda: será que se as estudantes que as regentes não queriam barulhos e que os alunos ficavam agitados tivessem realizado atividades musicais mais calmas, ou com apreciação de músicas, ou com histórias sonorizadas, algumas barreiras não deixariam de existir com relação às atividades musicais serem “apenas” para “bagunça”? Será que se tivessem aos poucos, tentado mostrar o quanto é prazeroso e significativo para as crianças essas experiências com música, essas regentes não mudariam o seu posicionamento? Para tanto, como se sabe as relações tecidas ao longo dos estágios são muito complexas e, por vezes, difíceis, essas estudantes não tinham encontrado espaços de “refúgio” e “resistências” para desenvolverem essas atividades, visto que, o momento do Estágio fragiliza e gera relações de “poder”, de “respeito”, de “medo” que alguns professores regentes estabelecem com as alunas.

Para Werle (2010), a relação que, muitas vezes, é estabelecida no momento do Estágio Supervisionado entre as estagiárias/professoras, orientadoras/estagiárias é de uma “autonomia vigiada” (WERLE, 2010). Frente ao exposto, a autora destaca que:

O que se refere a parcialidade da autonomia que as estagiárias possuem no exercício de sua prática docente durante os estágios, pois, além de prestarem contas e serem avaliadas pelas orientadoras de estágio da UFSM, também são diariamente pelas professoras regentes das turmas, o que implica encontrar maneiras de trabalhar com pessoas que concebem de formas diferentes o trabalho [prática] pedagógico (WERLE, 2014, p. 132).

Diante das respostas trazidas pelas vinte (20) EES, organizei-as para a análise, a partir das semelhanças das justificativas. Desse modo, foram elencadas cinco unidades de discussão, tendo por base as especificidades das atividades musicais desenvolvidas durante a realização das práticas de ensino nos estágios.

A primeira unidade foi composta pelas EES que responderam realizar atividades musicais nos Estágios, mas não descreveram, demonstraram o que tinham desenvolvido, apenas responderam que trabalhavam e que acreditavam que os conhecimentos musicais eram importantes.

Ao pensar em planejamento no decorrer do estágio, a música está organizada em diferentes momentos [...] (EES 5, CE3, 2016, p. 10).

Em meu estágio curricular utilizo bastante da música em meus planejamentos (EES 6, CE3, 2016, p. 12).

Procuro possibilitar vários momentos em que a música está presente [...] (EES 7, CE3, 2016, p. 14).

A segunda unidade foi organizada a partir das atividades musicais desenvolvidas com a articulação aos temas (conteúdos) que a turma estava estudando, como pode ser visualizado na sequência:

*Em meu estágio, que está em andamento, procurei levar a música em algumas atividades, **sempre levando em consideração o que estava sendo trabalhado. A música é uma possibilidade diferente de ensinar** e os resultados são momentos prazerosos e com certeza eles gostam bastante e, **é mais fácil de assimilar o conteúdo** (EES 4, CE3, 2016, p. 8, grifo meu).*

*Muitas vezes utilizo a música nas aulas de Educação Física, ou em momentos descontraídos com a turma. Eu vejo **a música, ritmo para minha aula, juntamente com a integração de algum conteúdo em que a turma esteja trabalhando** (EES 10, CE3, 2016, p. 20, grifo meu).*

*Quase sempre levo a música no primeiro momento da aula, como **dinâmica, trazendo como aprendizado a lateralidade, coordenação motora, entre outras. Assim os alunos aprendem de forma lúdica** (EES 18, CE3, 2016, p. 34, grifo meu).*

*Procuro sempre tentar **utilizar a música como uma auxiliar ao tema que estamos trabalhando, e posteriormente explorá-la. Procuro também não utilizar a música***

somente como algo que vai ficar ao fundo enquanto os alunos realizam outras atividades, mas que esta faça parte de nossas aulas e de nossas explicações (EES 16, CE3, 2016, p. 31, grifo meu).

Na prática docente, incluo a música na confecção dos instrumentos, no tocar aliado a uma temática escolhida, percebendo a importância e como pode transformar, criar nas crianças este interesse de forma lúdica os despertando sentimentos e transformando considerando as potencialidades da música na vida do ser humano e o seu poder (EES 22, CE3, 2016, p. 39, grifo meu).

Eu tenho trabalhado a música com as crianças de forma lúdica – o que me parece muito óbvio. Relaciono-as sempre com o conteúdo que venho trabalhando com a turma e deixo que as crianças explorem a música ao máximo, podendo dançar, cantar e brincar com ela. Algumas vezes criamos rimas a partir de determinada música, outra vez criamos os movimentos, da última vez tentamos realizar um jogo de copos, o qual confesso não deu muito certo, mas sei que foi por falta de tempo e treino. Já através dos jogos de mãos obtive sucesso e o que me deixa muito feliz é ver as crianças cantando, dançando e brincando com a música fora da sala de aula (EES 23, CE3, 2016, p. 41, grifo meu).

As músicas normalmente vêm ao acordo com temas que são trabalhados e às vezes também surgem do conhecimento prévio de alguns alunos que já sabem ou que aprenderam anteriormente em outras experiências educacionais [músicas que os alunos gostam ou conhecem]. Acredito que a música ajuda bastante os alunos nas suas atividades de construção de expressões corporais, orais e auditivas (EES 25, CE3, 2016, p. 44, grifo meu).

O modo como as estudantes trabalharam com a Música em suas práticas de ensino durante os Estágios Supervisionados, foi buscando articular a temática desenvolvida por elas conjuntamente, às atividades musicais aprendidas nas disciplinas. Porém, elas não destacaram conteúdos musicais específicos que desenvolveram nesse trabalho com a Música. Desse modo, concordo com Werle (2014) que observa, a partir de sua pesquisa com quatro (4) estagiárias do curso de Pedagogia diurno da UFSM, que:

Apesar das participantes manifestarem o entendimento de que à música é um conhecimento que deve ser desenvolvido junto aos seus alunos, não possuem clareza em relação aos seus conteúdos específicos. Essa dificuldade de compreender e de significar tais conteúdos deve-se a carência de experiências mais profundas e duradouras acerca da música, para que, assim, as alunas estabeleçam relações significativas, vinculando os conteúdos às suas próprias experiências nessa área (WERLE, 2014, p. 133-134).

Já a terceira unidade, tomou como elemento disparador para o trabalho com a Música “o lúdico”, as brincadeiras e o brincar, isso pode ser visualizado a seguir:

No decorrer do estágio ao pensar na organização dos planejamentos, coloco a música para proporcionar momentos legais e diferentes para as crianças, para que possamos explorar a música conhecendo e a partir disso brincar (EES 3, CE3, 2016, p. 6, grifo meu).

Em meu Estágio Supervisionado, procurava trabalhar com a música por meio de histórias poesias, brincadeiras e dinâmicas, por meio de instrumentos musicais, danças de rodas e às vezes com o corpo. [...] observo que a música se faz mais presente na Educação Infantil do que nos Anos Iniciais, isso pelo fato dos maiores não se agradarem muito (EES 19, CE3, 2016, p. 35, grifo meu).

*A música está presente no meu estágio, por que como nas aulas eu compreendi que a música é importante na escola. **Eu trago a música em momentos de brincadeiras, uso a música para as crianças poderem utilizar os instrumentos musicais. Tenho um CD com muitas músicas em que utilizei em meu estágio (EES 21, CE3, 2016, p. 37, grifo meu).***

A partir das respostas, as EES compreendem as Artes em geral e, mais especificamente, a Música como recurso que acalma, diverte, ajuda na aprendizagem, entre outras possibilidades. As EES 19 e 21 trouxeram alguns elementos importantes com relação a atividades musicais desenvolvidas com as crianças, como as cantigas de rodas, dinâmicas corporais com a Música e a utilização dos instrumentos musicais. Porém, não apresentaram de modo sistematizado quais eram os conteúdos musicais que disponibilizavam para os alunos, os objetivos com esses conteúdos, ou mesmo com essas atividades musicais. Esses são elementos que precisam ser explorados e produzidos quando se tem a intencionalidade do ensino e aprendizagem em determinada área do conhecimento, mesmo que essa esteja articulada a outros objetivos docentes.

Com relação ao que a EES 19 traz: “[...] *a música se faz mais presente na Educação Infantil do que nos Anos Iniciais*” (EES 19, CE3, 2016, p. 35), considero que se alinha com a resposta da EES 11, que destacou a Educação Infantil como uma possibilidade mais viável do desenvolvimento de práticas musicais do que os Anos Iniciais e, ainda, com os dados encontrados por Werle (2010), em sua pesquisa, na qual a autora destaca que: “na Educação Infantil, havia mais espaço para implementar atividades musicais do que nos Anos Iniciais, em função do projeto de escolarização imposto aos alunos centrado no cumprimento de um lista de conteúdos, na qual a música ainda não fazia parte” (WERLE, 2014, p. 132).

A quarta unidade teve como centralidade o trabalho com Música no Estágio Supervisionado. Nessa as EES responderam que trabalharam com a Música, mas ainda não se sentem preparadas para desenvolverem atividades musicais, ou seja, não têm “confiança” (WEBER, 2016), pois responderam que não possuem muita formação musical:

*Trago a música na maioria das vezes, envolto as histórias sonorizadas e rodas de cantigas, **pois não me acho apta para trabalhar com aspectos referentes a música em si como pulso, ritmo, etc (EES 1, CE3, 2016, p. 2, grifo meu).***

*Eu busco trazer a música em minhas práticas para trabalhar, principalmente, sua letra, sobre o que ela fala. [...] sei que poderia explorá-la mais, porém mesmo tendo disciplinas significativas, **ainda penso que elas poderiam ser ampliadas para nossa melhor aprendizagem. Eu mesma tenho dificuldades em reconhecer alguns elementos musicais e sei que preciso estudar e buscar mais. Ainda assim, utilizo a música nas aulas e as crianças gostam muito (EES 15, CE3, 2016, p. 29, grifo meu).***

*Em minha proposta de estágio trago a exploração de instrumentos musicais e onde são utilizados. **Porém, não procuro mais propostas, por que não tenho***

conhecimento musical específico, pois não arrisco ensinar o que eu mesma não sei, mas acho muito importante [...] (EES 20, CE3, 2016, p. 36, grifo meu).

*A música em minhas práticas de estágio está sempre presente através de cantigas de roda infantis, do conhecimento das crianças, sendo que, podem ser acompanhadas em áudio ou DVD, ou apenas cantadas em momentos de reunião em rodas de conversa ou enquanto brincam com materiais diversos. Também utilizo alguns instrumentos musicais enquanto são cantadas. **Acredito que trabalho pouco com a música em meu estágio, reconhecendo que existem outras tantas possibilidades de exploração, e isso acontece devido a pouca formação que tive em relação à etapa da Educação Infantil e pela falta de interesse em pesquisar propostas de trabalho em outros meios de suporte (EES 24, CE3, 2016, p. 42, grifo meu).***

Considero que as estudantes possuem conhecimentos musicais, a partir do que foi trabalhado e vivenciado nas disciplinas, mas compreendo que, para conseguir apropriar-se, em dois semestres, de uma área que elas, na maioria das vezes, não tiveram contato formal antes, é muito complexo. Acredito que só o fato das estudantes reconhecerem que precisam estudar mais, e que não possuem conhecimentos mais aprofundados para o ensino de Música seja um dado significativo, pois reconhecem que a Música é uma área que possui conhecimentos próprios, e que, requer estudos, pesquisas e aprofundamentos teóricos e práticos para o trabalho na escola. Como destaca Weber (2017) com relação à confiança do professor unidocente para o trabalho com Música: “compreendo que a mesma [confiança] está relacionada à crença do professor sobre sua competência para trabalhar com música e sobre sua própria capacidade para ensinar e promover a aprendizagem de conhecimentos musicais dos seus alunos” (WEBER, 2017, p. 103).

Esse dado converge com o pouco tempo de formação musical e pedagógico-musical nas disciplinas do curso de Pedagogia, como foi apontado pelas professoras de Música, e para a apropriação nessa área, como em outras requer um aprofundamento maior, uma “exposição” maior frente à área da Música, e uma formação/experiência/vivência mais longitudinal com relação ao ensino, à aprendizagem musical. Essa formação poderia ser viabilizada via projeto de extensão, a partir das oficinas do Laboratório de Educação Musical, das quais, as estudantes, muitas vezes, não têm conhecimento da sua existência, e quando têm, já estão finalizando o Curso e com muitas atividades tão importantes quanto à formação que as oficinas oferecem.

Segundo Bellochio (2012):

Simplemente a oferta de disciplinas de Educação Musical no curso de Pedagogia não lhe confere o estatuto de lugar de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que poderão ser transformados em conhecimentos e ações profissionais futuras. Valeria aqui pensar na imersão, no envolvimento dos estudantes com a(s) música(s), como ela é vivida no interior do curso, o quanto é experienciada (BELLOCHIO 2012, p. 44).

A última unidade ficou composta pelas falas das EES que destacam os conteúdos musicais trabalhados em seus Estágios:

A música está muito presente no cotidiano dos meus alunos e eles gostam muito. Trabalhei, partindo das preferências musicais, estilos, ritmos, pulso, melodia, construção de histórias, bem como, brincadeiras de roda (EES 13, CE3, 2016, p. 25, grifo meu).

No início em que a cobrança pelos conteúdos era menor [trabalho com música], pois estávamos entrando, não estava no final do ano consegui trabalhar algumas vezes a música com eles. Um dos momentos foi quando realizei o projeto “o tempo não para” (em que precisava trabalhar medidas de tempo) trouxe copos para inicialmente, percebermos que assim como a abatida do coração que tem um ritmo a música também tem, assim como pausas, silêncios, melodias, pulso. A partir dessas contextualizações trouxe os instrumentos musicais para ouvirmos o som, e cantamos uma música com os instrumentos seguidos de ritmos e pausas (EES 11, CE3, 2016, p. 22, grifo meu).

Nessa unidade, as estudantes já conseguem articular aos temas que estão trabalhando em seus estágios alguns conteúdos musicais, buscando realizar integrações entre as grandes áreas do conhecimento, sem fragmentar, separar uma área da outra, o que é potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de Educação Infantil e Anos Iniciais. E o que as faz diferente das outras que não conseguiram, de algum modo, trazer os conhecimentos ou conteúdos musicais desenvolvidos? Penso que seja o fato de terem conseguido compreender e apropriar-se dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas de Educação Musical e a forma com que elas relacionaram-se com esses conteúdos e conhecimentos próprios da área, pois, como destacado por Bellochio (2012), o que faz a diferença das EES são as experiências, as vivências e os níveis de significação que cada estudante trouxe com relação à Música e às suas práticas de ensino nos estágios.

Ademais, poderá ser as experiências profissionais, ou seja, elas podem já serem professoras e conseguirem articular e compreender melhor a dinâmica das áreas de conhecimento nos espaços institucionais, como sinalizou a professora de Música 4 em sua resposta que as dificuldades/resistências geralmente eram com as estudantes que não eram professoras e, por vezes, não encontravam significado nas práticas musicais desenvolvidas.

A partir dos dados, evidencio que as 25 EES afirmam que a presença da Música é/foi importante para a sua formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia, para que possam buscar desenvolver trabalhos musicais em suas práticas de ensino, e ainda, que é uma disciplina muito prazerosa e alegre para um final de Curso difícil e de muitas exigências, entre outras considerações que elas apresentaram.

Para tanto, destaco que há muitas recontextualizações no contexto da prática, pois, ao analisar as entrevistas das professoras de Música, das professoras de ES e, por fim, das

estudantes, considero que, de algum modo, as relocações dos discursos produzidos ao longo das disciplinas de Educação Musical, são novamente redefinidas e modificadas nas falas e práticas musicais desenvolvidas pelas estudantes de ES.

Para finalizar, compreendo que essas EES, a partir do espaço institucionalizado para as disciplinas de Educação Musical no currículo, atribuem sentido e significado de lugares, pois todas as participantes, de algum modo, demonstram essa significação em suas respostas à entrevista, sendo que, para Schwan (2009) “o[s] lugar[es] passa[m] a ser legitimado[s] pela constituição e sentido que lhe[s] é dado por meio das relações estabelecidas pelos indivíduos e atividades que ali se encontram” (SCHWAN, 2009, p. 48). Além disso:

As vivências [neste caso as vivências e experiências possibilitadas nas disciplinas de Educação Musical], que conferem a um determinado espaço a condição de lugar de formação [...] as condições que potencializam os significados e concepções que os sujeitos estabelecem com este lugar. Neste entendimento, são constituídas diversas relações, que se estabelecem através da produção de significados, vindo a identificar determinados espaços [Música no Curso de Pedagogia da UFSM] como lugares (SCHWAN, 2009, 48).

A seção versou acerca análise do contexto da prática no curso de Pedagogia da UFSM, a partir dos processos de ensino e aprendizagem das disciplinas de Educação Musical, tendo como colaboradores quatro (4) professores de Música, três (3) professoras ES e, vinte e cinco (25) estudantes de Estágio Supervisionado. Através desta seção, foi possível entender como é desenvolvida e compreendida a prática pedagógica das disciplinas de Educação Musical e da Música no curso de Pedagogia. Sendo que, tanto para as professoras de Música quanto para as professoras de Estágio Supervisionado e para as estudantes, trata-se de uma área que deve fazer parte da formação acadêmico-profissional no curso de Pedagogia, por compreenderem como uma área importante para a formação e pelas especificidades geradas pelo seu conhecimento.

Após essas discussões e análises do contexto da prática, passo para o contexto dos resultados/efeitos, o qual tem como princípio, conhecer quais foram/são os impactos e efeitos das disciplinas de Educação Musical no contexto da prática. Para esse contexto, apresentam-se os achados das entrevistas semiestruturadas com as professoras de Música e professoras de ES.

4.2.4 Contexto dos resultados/efeitos: as implicações das disciplinas de Educação Musical na formação do pedagogo

O contexto dos resultados/efeitos é o penúltimo contexto da abordagem do ciclo de políticas. Segundo Ball (2009b), esse contexto foi elaborado, posteriormente por ele em 1994, pois o autor visualizou que no contexto da prática, as políticas geravam resultados/efeitos (BALL, 2009b). De acordo com Mainardes (2006), no quarto contexto, a perspectiva é que “[...] as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p. 54). Desse modo, nesta seção, discutirei acerca das implicações das disciplinas de Educação Musical no processo formativo do curso de Pedagogia, buscando analisar os efeitos/resultados gerados pela inserção da referida disciplina no Curso.

Nessa seção, apresentarei os dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de Música e as professoras de Estágio Supervisionado. Para esse contexto, as perguntas das entrevistas foram às mesmas para ambos grupos de colaboradoras, sendo assim, a análise discorrerá conjuntamente.

Inicialmente, perguntei acerca dos principais resultados/efeitos da formação musical e pedagógico-musical no curso de Pedagogia da UFSM. As quatro professoras de Música responderam que essa formação é positiva, e que gera possibilidades dos estudantes qualificarem os seus conhecimentos, experiências e vivências musicais na escola. As professoras de Música 1 e 2 destacam exemplos de que a formação musical tem trazido resultados/efeitos durante o Curso, dentre os quais, a procura por pesquisas na área da Música e da Educação Musical, através dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, como pode ser visualizado nos fragmentos das entrevistas:

Eu vejo vários resultados positivos, um que eu vejo são os alunos após a disciplina procurarem para TCC. E eu sei que agora a professora da disciplina está com vários TCCs para orientar, então as alunas da Pedagogia estão buscando incluir a música em seus trabalhos de conclusão de curso, isso eu acho que é resultado positivo, por que elas se envolveram com a área, elas têm vontade de pesquisar mais sobre a área (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 15).

[...] como eu te disse não é normal ter tantos TCCs [onze] sobre música [...]. Elas têm uma vontade, de realizar pesquisas sobre isso [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, p. 32, grifo meu).

A partir das falas das duas professoras de Música, é possível compreender a vontade de pesquisar mais acerca da área de Música. Esse efeito/resultado da pesquisa na área, pode ter sido influenciado pelas aprendizagens construídas ao longo das disciplinas de Educação

Musical, pois a pesquisa, o estudo mais aprofundando acerca de um tema, como é o caso de um Trabalho de Conclusão de Curso, ocorre pela vontade de saber mais sobre a temática e pela motivação que tiveram ao ter contato com a formação musical na trajetória acadêmico-profissional. Considero que, esses efeitos/resultados oriundos da procura por pesquisas na área da Música e da Educação Musical, como sinalizam as professoras de Música 1 e 2, são os efeitos de primeira ordem. Conforme Mainardes (2007), esses “efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura [organizacional] e são evidentes em lugares específicos” (MAINARDES, 2007, p. 32).

Além desses, outros efeitos positivos somam-se, e são destacados pelas professoras de Música, entre eles, a realização de atividades musicais pelas estudantes e por egressas do Curso, como pode ser visualizado nos excertos:

[...] eu ainda tenho alunas, ex-alunas que me escrevem me pedindo coisas, sugestões: “profe eu vou trabalhar isso, o que tu me sugere?” E esses dias eu achei bem legal, que eu recebi de uma egressa, ex-aluna, que agora é profe, e ela criou a rádio na escola, e eu sei que a turminha dela fez os saltimbancos, por que ela levou a turminha para assistir, quando a gente ainda estava fazendo os saltimbancos, e eles fizeram, e tinha uma aluna que tocava flauta doce e fizeram todo o arranjo, e ela me mandou para eu ver o trabalho que ela estava fazendo. Claro que tinham várias coisas que poderiam ser melhores trabalhadas, como a afinação, mas era um trabalho tão bem organizado e legal que valeu (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 15).

*[...] os alunos, estão saindo daqui com um alicerce e **uma vontade de trabalhar música** que eu fico impressionada, sabe que eu já vi mais de uma dissertação e tese de doutorado falando dessa insegurança que as pessoas têm de trabalhar música na escola, não tem isso aqui, elas não tem insegurança (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, p. 31, grifo meu).*

*Há alunos que conviveram conosco nas disciplinas e vem falar com a gente até hoje. **Sabem do valor da música no desenvolvimento humano, no desenvolvimento da criança.** Então, a partir das disciplinas, a partir desse trabalho, a partir das experiências musicais, eles **passam a ter uma compreensão da música e da formação musical completamente diferente.** Passam a ver o professor especialista em música de uma outra forma, como um parceiro de trabalho que poderá potencializar conhecimentos específicos (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 51, grifo meu).*

*Eu vou lembrar dos retornos bons que eu tive, do retorno das pessoas que saíram dali, eu tive uma aluna que me disse o seguinte “**profe, eu adorei, eu amei, eu adoro isso, eu queria ser professora de música e eu vou estudar música**” e a menina foi lá e comprou um teclado e foi para aula de música. [...] **teve uma que fez um livro. Ela fez um livro, ela tinha uma história muito legal que ela queria trabalhar, mas, a história não tinha música, então a gente sentou um dia e fizemos uma música para aquela temática, fizemos a partitura.** Então no livro que ela fez tinha a partitura que ela fez e ela fez esse material e ela fez o livro para mim também ela me deu o livro [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 64, grifo meu).*

Esses relatos da vivência como professoras de Música no curso de Pedagogia já são implicações/efeitos dos trabalhos realizadas durante a formação musical no Curso, visto que,

existem diferentes atividades e possibilidades do trabalho com a Música na escola, a partir dos exemplos trazidos. Diante dos dados apresentados, concordo com Furquim (2009): “[...] que o conhecimento musical, na formação profissional do licenciado em Pedagogia, constitui-se em um saber que compõe a totalidade dos conhecimentos necessários a prática da unicência” (FURQUIM, 2009, p. 136).

Considero que esses conhecimentos musicais aprendidos na formação acadêmico-profissional, estão potencializando nos estudantes reflexões acerca da sua atuação como pedagogo e propiciando possibilidades do desenvolvimento musical para eles. Acredito que esse fato, ficou expresso nas entrevistas estruturadas realizadas com as estudantes, pois, de algum modo, as experiências e vivências musicais permearam as práticas de ensino nos ES de vinte (20) estudantes, o que é um número expressivo para o universo da pesquisa, a qual contou com vinte e cinco (25) estudantes.

Além disso, com relação aos egressos do curso de Pedagogia da UFSM, a professora de Música 1, observa mais um dos efeitos desse trabalho realizado na formação acadêmico-profissional, ou seja, a procura por formação continuada na área de Música:

[...] eu já vejo que tem vários que me dão retorno que estão trabalhando que isso é um bom efeito e que isso é interessante. Outros alunos que eu encontro agora nas formações continuadas [...] não seriam “obrigados” a estarem nessas formações. Realmente a área os motivou, eles se motivaram pela área e estão lá buscando conhecimentos, então eu vejo que estes são bons resultados da formação (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 15).

Em relação à busca por formação continuada, destaco a pesquisa de Araujo, G. (2012), a qual investigou como se constituem e ressignificam os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais dos professores unicentes, a partir de formação continuada no espaço da escola. Os professores investigados na pesquisa de Araujo, G. (2012) já desenvolviam algum tipo de atividade musical, a qual foi disparadora para pensar as formações continuadas na área. Frente a isso, a autora observa que “[...] os cursos de formação continuada se configuram em espaços privilegiados de formação, buscando ampliar o que os professores já trabalham sobre Música com suas turmas” (ARAUJO, G., 2012, p. 38). Desse modo, a partir da fala da professora de Música 1, os egressos do Curso, que estão procurando as formações continuadas, podem estar buscando mais conhecimentos para qualificarem as suas práticas musicais já desenvolvidas nas escolas.

Para tanto, muitos são os efeitos/resultados da formação musical no curso de Pedagogia. Somados a essas implicações, a professora de Música 3, elenca alguns fatores acerca das atividades musicais que são desenvolvidas na escola, as quais, na maior parte das vezes, não são qualificadas, pois não possuem critérios para a escolha dos repertórios e estilos musicais que são trabalhados com as crianças. Assim posto, não estabelece uma reflexão

crítica acerca das produções que estão adentrando as salas de aula. Diante disso, a formação musical a partir do entendimento da professora de Música 3 poderá ter implicações nessas escolhas e possibilidades de trabalho com a Música:

*O que percebo é que inexistente uma crítica sobre estas produções [determinados estilos musicais como, por exemplo, as que trazem gestos e letras com apologia a sexualidade] que são “utilizadas” como divertimento, sem crítica sobre os impactos destas produções sobre as crianças e seu comportamento. Não estou generalizando, mas dizendo que isso existe e que **a música contribui para que possamos ter um olhar mais crítico sobre as músicas que ouvimos no dia-a-dia, para as implicações destas produções na sociedade, para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, comportamental de nossas crianças e adolescentes. Então, o desenvolvimento de conhecimentos musicais contribui para a construção de ouvintes mais críticos e seletivos com aquilo que vão levar para os alunos** (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 51, grifo meu).*

Mediante o exposto, as implicações de se ter um conhecimento musical, ou melhor, experiências qualificadas com a Música na formação de professores, poderá gerar um olhar mais criterioso para essas produções musicais, que não precisam ser deixadas de lado, mas que podem ser problematizadas com as crianças, através de uma análise crítica, como: Para que servem? Por que gostamos de escutá-las? Como se constituem os elementos musicais? Por que vendem tanto? Que valores estão expressos ali? Por que esse repertório atrai tanto as crianças e os jovens? Mas essas reflexões só poderão ser pensadas se os professores tiverem um conhecimento elaborado sobre a Educação Musical e a Música, pois senão os possuem, não problematizarão, e isso, passará despercebido por eles, como se fosse só mais uma das músicas que as crianças gostam.

Para Werle (2015), “esses processos de envolvimento das crianças com as músicas da mídia remete-me a pensar acerca da indústria cultural que fabrica produtos para serem consumidos pelas pessoas, o que envolve também as crianças” (WERLE, 2015, p. 140). Se essas crianças não forem orientadas a pensar e posicionar-se frente ao que está sendo “mostrado”, “vendido” pela mídia, tanto elas quanto os professores não se darão conta do que está por detrás de todas essas produções culturais e apenas “reproduzirão” as músicas que estão na mídia, não problematizando os efeitos que elas trazem para a formação de ouvintes e para a vida desses sujeitos.

A partir dessas considerações, a professora de Música 3 entende que as principais implicações/efeitos da formação musical no curso de Pedagogia seriam:

Formamos ouvintes, formamos um professor mais seletivo com aquilo que vai levar para as crianças. Contribuímos para o desenvolvimento de um senso estético, promovemos experiências que depois implicarão em crianças, famílias, professores frequentando teatro, indo ao cinema, shows, consumindo produções culturais de uma outra forma, de modo mais consciente (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 52, grifo meu).

Portanto, entendo que as possibilidades formativas com relação à Música no curso de Pedagogia, inicialmente, têm como finalidade a formação de professores que possam ser mais críticos, em relação às produções e aos repertórios que estão sendo disponibilizados, sendo que, após essas possibilidades iniciais, esses professores poderão realizar trabalhos mais qualificados com as crianças, em outro nível de compreensão acerca das possibilidades musicais. Como observa Bellochio (2012) “[...] não bastam conteúdos, mas sim a vivência, imersão, construção e desconstrução. A música precisa tocar e ser tocada por aquele que está aprendendo” (BELLOCHIO, 2012, p. 46).

Frente ao cenário das produções midiáticas que adentram os espaços escolares, a professora de ES1, em sua fala, corrobora com o que vem sendo discutido acerca das experiências escolares e de uma qualificação dessas experiências com relação à Música, como pode ser visualizado a seguir:

Eu acho que essa experiência tem propiciado sim a constatação do que a escola vem rotineiramente produzindo, eu acho que de fato isso ela tem ajudado a gente a problematizar isso, eu acho que esta é a grande contribuição, e as experiências tem dado indicativos, são sinalizações de possibilidades, mas ainda é preciso ter um investimento de experiências [musicais] por parte do pedagogo, para que isso se consolide de fato (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p.14, grifo meu).

Porém, ao destacar essas questões, a professora de ES 1 salienta que, os estudantes ainda ficam com os indicativos do que poderiam ser essas práticas musicais, eles sabem, na maior parte das vezes, que as experiências musicais que as escolas vêm produzindo não são as mais apropriadas, ou melhor, não são discutidos os elementos e conteúdos musicais. Contudo, mesmo não refletindo sobre isso, eles trazem músicas para as crianças brincarem e escutaram sem uma transposição e apropriação de conhecimentos acerca da área.

Já para a professora de ES 2, os resultados/efeitos da formação musical no Curso ficam no nível mais afetivo com a professora das disciplinas de Educação Musical do que propriamente, na produção de conhecimento e experiências musicais:

As estudantes possuem uma afinidade muito grande com a professora de música, que hoje é a parainfa da turma. Quando eu era aluna da Claudia, lembro das coisas que vinham dela, e não especificamente dos conteúdos trabalhados, era a presença forte da professora e as relações que ela estabelecia com o que ensinava, aquilo para mim era educação musical [...] (PROFESSORA ES 2, CE, 2016, p. 23, grifo meu).

Partindo dessa resposta eivadas de emoções, afetos e sentimentos, concordo com Bellochio (2012) quando destaca que:

Por trata-se de um campo do conhecimento que tem centralidade na estética, no sensível entre sons e silêncios fluídos por dinâmicas, melodias, ritmos ou outras organizações sonoras e silenciosas, a música requer experiências vivas, que “nos toquem”. O processo formativo como um todo e, de modo especial, o processo de formação musical e pedagógico-musical de pedagogos deve ser vivo, vivido, tocante, pulsante, imerso, mergulhado, encharcado de música (BELLOCHIO, 2012, p. 47).

Mediante ao exposto, a organização de ensino e aprendizagem na área das Artes, em especial a Música, subverte a lógica da produção de conhecimentos sem as experiências vivas, vividas e, por esse motivo, a formação musical no curso de Pedagogia trabalha com as emoções e as sensações mais fortes que os seres humanos possuem, pois não se trabalha apenas com os aspectos cognitivos de apropriação, mas também com a estética dos conhecimentos, dos movimentos musicais, da boniteza de sentir e ouvir uma canção, ao passo que, a partir disso, poder-se-á construir esses conhecimentos, conjuntamente com os estudantes. Desse modo, as relações de afeto podem ser mais estreitas e visíveis, porque a Música é uma das linguagens das Artes, a qual tem outros modos de produção do conhecimento, a partir da sua dimensão estética.

Com relação aos efeitos/resultados, a professora de ES 3 destaca que os estudantes:

[...] aproveitam pouco tudo isso, por que se aproveitassem os resultados seriam tanto para a vida deles entendendo como alguém que pode ser mais solto, mais leve [...]. Eu acho que não é só na música, mas os nossos alunos tem cumprido tarefas demais assim, eles fazem por que isso é uma proposta da professora e não que isso seja uma proposta de forma-se, eu vejo que a pouca entrega dos alunos para algumas coisas (PROFESSORA ES 3, CE2, 2016, p. 33, grifo meu).

Diante do que a professora relata, é notável que não seja só nas disciplinas de Educação Musical que há falta de apropriação de conteúdos e conhecimentos. Os estudantes do Curso, na maior parte das vezes, não se dedicam o quanto deveriam para a sua formação acadêmico-profissional, buscando apropriar-se dos conhecimentos possibilitados pelas disciplinas. Penso que, esse processo de compreender-se como um sujeito em formação, que rapidamente passará o tempo da graduação e configurar-se-á profissional formado para exercer uma profissão, demanda uma maturidade que, muitas vezes, eles não possuem para reconhecer que aquelas disciplinas e os seus conteúdos sejam importantes para a sua constituição como profissional e, muitas vezes, só compreendem isso, quando já estão desenvolvendo as suas práticas nas escolas junto às crianças.

Buscando conhecer mais a fundo o que as colaboradoras compreendiam por resultados/efeitos, implicações das disciplinas de Educação Musical no Curso, perguntei a respeito dos propósitos e das funções da Música no curso de Pedagogia. Para as professoras de Música 1 e 4, o propósito seria:

[...] em primeiro lugar é para mostrar pra esse pedagogo, para ele ter um conhecimento melhor da área, compreender melhor a área, para que ele possa apropriar-se e sim, trabalhar com a área [...]. Mas que ele compreenda esse trabalho musical. [...] a função da música ali é mostrar para esse pedagogo as possibilidades que ele tem com a área da música, ter esse conhecimento mais amplo da área e esse conhecimento dele enquanto pedagogo pode fazer com a área (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 15-16, grifo meu).

[...] compreender a música como um campo de conhecimento, compreender minimamente quais são os conteúdos da música, mesmo que eu não saiba muito bem como ensinar aquele conteúdo, mas se eu entendo que aquilo é um conteúdo de música e que o conteúdo de música não é sair reproduzindo músicas que eu ouço em um aparelho de som já seria ótimo, maravilhoso (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CEI, 2016, p. 64, grifo meu).

Elas destacam novamente a compreensão da área, a partir de movimentos formativos que possibilitem experiências musicais para a apropriação dos conhecimentos da Música, para poder intervir de modo significativo na aprendizagem musical das crianças. Compreender o que é uma área e, quais, são os processos necessários para a sua construção e para o trabalho coerente e consciente com a Música, sabendo quais são os conteúdos musicais que os estudantes precisam ensinar e que isso é aula de Música.

Dessa maneira, segundo Aquino (2007), a formação musical do Pedagogo tem como objetivo:

[...] formar musicalmente o pedagogo de modo a promover uma educação musical democrática e de qualidade nas séries [Anos] iniciais de escolarização. [...] ao formá-los em termos musicais, estaremos contribuindo para que participem de forma ativa do delineamento incessante [...] da paisagem sonora da sua realidade. Participação que presume conhecer, compreender, fazer e refletir sobre a música em suas múltiplas e férteis possibilidades (AQUINO, 2007, p. 107).

A professora de Música 3 destaca que:

[...] para a grande maioria dos alunos da Pedagogia, a formação musical no 6º semestre vai ser a primeira experiência formal de aprendizagem na área. Não espero que o professor da pedagogia seja o professor especialista em música, mas sim que seja aquele que vai propor, que vai conduzir as primeiras experiências musicais formais com as crianças. O papel desse professor é importantíssimo! É ele que vai mediar as relações entre a criança e a Música, e isso precisa ser conduzido de forma muito cuidadosa, com muita qualidade e crítica, com muito afeto e ludicidade, com prazer e alegria, mas também com muito conhecimento. As primeiras experiências musicais são vividas em casa, com a família, com a mãe e o pai, mas em seguida será o professor que vai desempenhar esta função, terá esta incumbência. Então ele tem que ter uma formação crítica, uma formação estética, uma formação alicerçada no humano, uma formação específica sólida que o permita selecionar e dar continuidade ao trabalho que vai ser implementado pelo professor especialista em música. Como disse, o papel do pedagogo é fundamental para qualquer área de conhecimento, pois é ele que vai implementar, que vai produzir, que vai viabilizar as primeiras experiências da criança com o mundo, de maneira formal. É ele o responsável pela produção de sentidos, dos sentidos do mundo para a criança e, neste caso, a partir da música, dos afetos, da sensibilidade, da estética, da percepção auditiva, da crítica musical. Ele será a primeira referência, claro que não podemos desconsiderar seus limites formativos e de conhecimento, mas ele será o primeiro modelo e deverá estar apto a atuar com muita qualidade. O papel desse profissional é importantíssimo, por que as primeiras experiências são fundamentais para o que virá (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CEI, 2016, p. 52, grifo meu).

As funções destacadas pela professora de Música 3, consideram que, o pedagogo será o primeiro profissional que trabalhará com as crianças quando elas adentram na escola. Esse

aspecto também foi destacado por Araujo, A. (2015). Assim, Mizukami (2008) observa que esse profissional, o pedagogo, professor de Educação Infantil e Anos Iniciais, é responsável por “[...] possibilitar aos alunos as primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano” (MIZUKAMI, 2008, p.391), sendo que, tal profissional ficará a maior parte do tempo escolar com as crianças, em torno de 20 horas semanais, no mínimo.

Desse modo, ele será uma referência de construção de conhecimentos, cuidado, afeto e relações entre a criança e o mundo, para além dos professores específicos das áreas que forem trabalhar com essas crianças. Ele propiciará interfaces e articulações entre os conhecimentos e, para fazer essas integrações, como destaca a professora de Música 3, é necessário conhecimento, especialmente em Música, a qual se sabe é uma área que, na maioria das vezes, não faz parte das matrizes curriculares das escolas de Educação Básica de modo formal e que, muitas vezes, na formação no curso de Pedagogia da UFSM será o primeiro contato dos estudantes com a área (BELLOCHIO, 2000; SPANANVELLO, 2005; CORREA, 2008, WERLE, 2010, entre outros).

Para tanto, essa formação e experiência com a Música precisa ser qualificada na formação acadêmico-profissional no Curso, a ponto de problematizar junto ao estudante a importância da área e dos seus conhecimentos próprios. Mas que, para além disso, é uma área carente na formação das nossas crianças e que os estudantes, a partir dos conhecimentos musicais, poderão propiciar-lhes experiências significativas, educativas e repletas de conhecimentos musicais. De acordo com Oesterreich e Garbosa (2014) “para que **o pedagogo possa trabalhar com Música, é necessária aquisição de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais em um nível de aprofundamento** que lhe permita desenvolver atividades na área [Música] que, isoladas ou articuladas às demais [...]” (OESTERREICH e GARBOSA, 2014, p. 100, grifo meu).

Para a professora de Música 2, a função da Música é ter uma função em si mesma, que transborda para outros conteúdos, que compõe a formação dos estudantes do curso de Pedagogia, como pode ser visto em sua resposta:

Eu acho que a função da música na Pedagogia é não ter função. Primeiro por que a música tem que valer por ela própria, por ela ser um conhecimento de uma área específica que é a Arte, que precisa ser desenvolvida pela sua estética e pelo seu poder de transformação e não pelo seu conhecimento, entende? Então ela se justifica só por ela própria, mas na verdade eu acho que o propósito formativo da música na pedagogia é muito grande, por que atravessa a música em si. Ela vai pra além, ela traz possibilidades de uma prática lúdica, de um conhecimento específico que possa te levar para outros conhecimentos, uma coisa vem sendo construída com outras [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CE1, 2016, p. 32, grifo meu).

Diante da resposta, penso que a Música tem um propósito e uma finalidade formativa na Pedagogia, que seria a de possibilitar as experiências, vivências e conhecimentos musicais e pedagógico-musicais para os estudantes, para que, se apropriem e qualifiquem as práticas musicais nas escolas, como foi destacado anteriormente, pelas professoras de Música 1, 3 e 4. Pois a disciplina de Música, posteriormente de Educação Musical está no curso de Pedagogia ao longo de 33 anos, dispondo conhecimentos que são importantes e específicos como área do conhecimento e que valem por eles próprios, visto que, de algum modo, articulam-se às demais áreas que compõem o projeto formativo da Pedagogia da UFSM. A partir disso, Dallabrida (2015) considera que “a música [...] é também utilizada com finalidades imediatas, assim seus significados estão relacionados às funções, dentre as quais expressão de emoções e ideias, fortalecimento de relações interpessoais e de afetividade intrapessoal” (DALLABRIDA, 2015, p. 130).

Na fala da professora de Música 2, fica evidente que ela possui conhecimentos que são articulados, interligados, os quais buscam integrar a Música ao aprendizado de outros conteúdos, pois ela não demonstra, em sua resposta, os conhecimentos específicos da área da Música. Esse conhecimento que ela possui está de algum modo, articulado à formação acadêmico-profissional que não é Licenciatura em Música.

A partir da resposta, a função e o propósito da Música para a professora de Música 2 está articulado, interligado ao complemento das demais áreas do conhecimento, tendo em vista, a formação dos estudantes do curso de Pedagogia. Penso que, através dessas concepções acerca do trabalho com Música que a professora mobiliza em sua resposta, as quais também fizeram parte das falas das estudantes de ES que disseram que o trabalho com a Música na escola estaria articulado às brincadeiras, às práticas lúdicas e às temáticas que estavam trabalhando em seus Estágios, visto que, foi um conhecimento discutido com elas nas aulas, a partir da compreensão da professora com relação à Música no curso de Pedagogia.

Tendo como ponto central essa questão da formação acadêmico-profissional, a resposta da professora de Música 2 assemelha-se às falas das professoras de ES 1 e 2, as quais têm a sua formação acadêmico-profissional em Pedagogia e, trazem a Música e as atividades musicais como possibilidades de reconstrução da escola e do trabalho com as outras áreas do conhecimento:

Eu acho que é mostrar uma outra forma, é um compromisso, é um indicador para a escola, pois quando nós pensamos nas outras formas de se relacionar com o conhecimento, eu acho que o propósito formativo da música, como da Arte em sua totalidade, do teatro, dessa experiência estética ela vai nos remeter a possibilidade de fato da escola, da desconstrução da escola que esta aí sedimentada (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p.14).

[...] através desses processos musicais podemos pensar qualquer área do conhecimento e todas as áreas do conhecimento com crianças, e ainda, acho que ela poderia trazer alegria, outras possibilidades de viver a infância, para algumas crianças que vivem infâncias muito duras (PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p. 23, grifo meu).

A partir das respostas das professoras de ES 1 e 2, entendo que ocorre uma mudança de perspectiva com relação às funções e aos propósitos do ensino da Música no curso de Pedagogia, pois a formação não é específica em uma área do conhecimento e essas professoras precisam ajudar os estudantes a pensarem de modo articulado e interligado, sendo que, o foco de ensino é outro, não a área em si, mas a criança em seus processos de desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos e do mundo.

Diante da pergunta acerca dos propósitos e das funções da Música no Curso, a professora de ES 3 destaca que:

[...] talvez esse propósito tenha que ser realimentado, ele me parece assim adormecido, eu tenho uma impressão que a gente gostava mais da música na época da minha formação, a gente resistia um pouco, mas eu tenho uma impressão, a gente se entregava depois (PROFESSORA ES 3, CE2, 2016, p. 34, grifo meu).

Tendo como referência essa fala da professora de ES 3, observo que, há uma lembrança positiva sobre como ela relacionava-se com a área e com a própria formação como egressa do Curso, talvez essa sensação, que na sua época gostava-se mais da Música, venha pelo fato de estar na atualidade ocupando outro espaço na formação, não mais como aluna, mas como professora, então se coloca nessa posição, pensando a sua formação e, de algum modo, reelaborando-a no processo discursivo da entrevista. Compreendo que, nessas circunstâncias, geralmente, é selecionado aquilo que produz sentido durante o processo vivido, para que se possa responder as perguntas realizadas.

Em relação a esses processos de ensino e aprendizagem nas disciplinas de Educação Musical, perguntei para as professoras acerca dos conteúdos musicais que seriam imprescindíveis aos estudantes do curso de Pedagogia desenvolver para trabalhar com a Música em suas práticas escolares. Em relação a isso a professora de Música 1 destaca que:

Eu acho que os parâmetros, e não o parâmetro por si só, não elas chegarem e dizerem para o aluno, aluno, isso é FORTE e isso FRACO, não, mas elas compreenderem os parâmetros. Vamos dizer numa apreciação, elas saberem que aquela música teve um crescendo, teve um decrescendo, o andamento diminuiu, ficou mais forte, ficou mais piano, ter esse conhecimento, mas não só o conhecimento dos parâmetros e dinâmicas, tipo saber isso é timbre, isso é ritmo, não. O que precisaria era isso estar internalizado nelas, elas ouvirem uma canção e entenderem o que está acontecendo ali. [...] elas terem esses parâmetros internalizados nelas, para que elas possam fazer uma variação disso, tipo, vamos começar mais fraquinho, vamos terminar mais forte, fazer uma dinâmica diferente, vamos acelerar no meio, eu acho que se isso estivesse bem internalizado assim, não fosse uma coisa que elas decorassem quais são os parâmetros. Mas que

realmente compreendessem esses elementos básicos do som, da música, e percebessem como poderiam utilizá-los em suas aulas (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 16-17, grifo meu).

O que eu percebi e trabalhava bastante a questão da apreciação, a maioria das alunas não tem, e não que seja errado, por que é cultural, tu não tem essa cultura de apreciar uma música de ouvir, o que elas ouvem é a letra, não ouvem a música, o que é a música? É só uma letra, não ouvem o que musicalmente está acontecendo. Então trabalhar bastante na disciplina a apreciação, o que elas realmente estão ouvindo ali, entender realmente o que estão ouvindo, não estou ouvindo uma massa sonora com uma letra em cima (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 17).

Partindo desse entendimento da professora de Música 1, seria necessário uma apropriação dos elementos sonoros específicos da Música, tais como os parâmetros, de modo que, ao realizarem uma apreciação musical ou ao ouvirem uma Música, conseguissem identificar quais são os elementos que a constitui. Esses elementos que constituem a Música, os conteúdos musicais, precisam ser internalizados, para que, ocorra a compreensão desses conhecimentos para poderem trabalhar de modo qualificado com os alunos.

A professora ainda observa que:

Eu acho que no pouco tempo, e a maioria dos alunos não tendo uma formação musical anterior a disciplina, não tem como elas saírem daqui sabendo coisas mais complexas é pouco tempo, elas tem um monte de coisas junto, e infelizmente, não tem a dedicação que deveria ter da parte das alunas, vou estudar, vou aprender, vou fazer mais. Então eu noto que muito o que tu traz na aula, não tem muito estudo fora, é muito do contexto que tu está ali com elas, então naquele momento de aula tu tem que fazer tudo, por que tu traz um texto elas não lêem, não tem muito estudo fora da disciplina, se tivesse um estudo fora, já iria melhorar muito o resultado da disciplina, não é então, realmente o básico se elas souberem, se souberem ouvir, ah estou ouvindo isso, vou cantar afinado, vou fazer diferentes dinâmicas, para ter ideias, sabendo os parâmetros (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 17-18).

Em relação ao pouco tempo para a formação musical no curso de Pedagogia, as pesquisas de Bellochio (2000), Spanavello (2005), Correa (2008), Werle (2010), Dallabrida (2015), entre outras, vêm discutindo a temática. Diante da realidade, que a maioria das alunas não tiveram uma formação musical antes de ingressar no curso de Pedagogia e não realizam estudos fora do espaço da sala de aula, fica muito complicado a construção dos conhecimentos musicais e, posteriormente, pedagógico-musicais. Pois, sem uma base que as auxilie a compreenderem e apropriarem-se desses conhecimentos ficará no nível de senso comum e da experimentação apenas, mas não uma elaboração dessas experiências para a produção de conhecimento na área da Música. A professora de Música 2 não respondeu de modo objetivo quais seriam os conhecimentos musicais que os estudantes do curso de Pedagogia deveriam construir.

Já a professora de Música 3, entende que, os conhecimentos musicais seriam:

*[...] pensar nas dimensões de crítica musical, que é de onde derivam os conteúdos musicais, envolvendo as dimensões dos materiais, da expressão e da forma. Então, este professor tem que ter noções de cada um desses elementos, quer dizer, dos materiais, envolvendo altura, duração, intensidade, timbre, melodia, pulsação, harmonia, textura, ritmo. Quanto ao caráter expressivo, experimentar o triste, o alegre, o dramático, o tenso, todos estes humores construídos a partir da combinação de determinados materiais. É a combinação dos materiais que vai produzir um caráter expressivo, e o futuro professor precisa ter consciência disso. Por fim, tem que ter uma consciência de que a música tem uma organização formal, uma organização de partes, de frases. Também precisa ter consciência do que é música; a música é som, mas também é silêncio; a música é combinação, mas também é aleatoriedade; a música é estruturação, mas também é desestruturação. Então o futuro professor precisa ter noção das dimensões de crítica, ou seja, dos conteúdos musicais, mas ao mesmo tempo isso não pode ocorrer de forma árida, precisa ser vivida, experimentada a partir das cinco atividades, ou seja, **apreciação** - o ouvir consciente; execução - vocal e instrumental; **técnica** - ter noções de técnica vocal, instrumental, da grafia musical, das produções gráficas da criança no que tange ao registro musical, as grafias musicais alternativas, técnicas para apreciação, de criação. **Literatura**, ou seja, a contextualização em torno dos repertórios, da história da música, dos compositores, dos grupos e movimentos, etc. Apreciação, execução, técnica, literatura e criação musical, são as atividades que deverão ser experienciadas pelo futuro professor. Eu espero de um professor que ele tenha consciência desses elementos e que possa trabalhar, mesmo que em um nível mais superficial, com seus alunos. **Mas isso não é possível de ser construído em dois semestres. Isso é construído desde a Educação Infantil, a partir de experiências musicais ricas; isso é construído a partir do prazer com a música; do brincar; do jogo musical e de afetos** (PROFESSORA DE MÚSICA3, CE1, 2016, p. 53, grifo meu).*

São muitos os conhecimentos necessários para a formação do estudante do curso de Pedagogia, como destaca a professora de Música 3, para que ele possa desenvolver um trabalho qualificado e apropriado nos contextos escolares nos quais estará imerso. Contudo, se, ao menos, eles souberem que existem esses conhecimentos e buscarem apropriar-se de alguns, como os exemplos trazidos na fala da professora de Música 1, já pode-se considerar que estão realizando atividades musicais com conteúdos musicais, mas precisam ter essa consciência que são muitos os conhecimentos que precisam ser estudados e pesquisados no decorrer da sua trajetória profissional.

Em relação aos conteúdos musicais dos estudantes da Pedagogia, a professora de Música 4 destaca três possibilidades que julga essencial para a formação musical do estudante do Curso. A primeira delas seria: ter consciência da sua limitação enquanto professor que não é da área específica. A segunda possibilidade é saber escolher um repertório para e com as crianças, como pode ser visualizado a seguir:

[...] saber escolher repertório, por exemplo, isso eu considero muito importante e como oferecer o repertório para aos alunos, que a gente está na escola e sabe que não é só chegar lá e dizer vocês vão cantar essa música aqui, não é assim, é feito todo um trabalho de contextualizar o repertório, de fazer as próprias crianças buscarem um repertório bacana [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 65, grifo meu).

A terceira possibilidade, diz respeito ao conteúdo musical, os estudantes do curso de Pedagogia frequentarem concertos didáticos, sendo que, esses são processos de apreciação musical, compreensão sobre como constitui-se uma Música, quais são os elementos musicais que fazem parte da Música. Assim, eles poderiam entender o que é Música e as possibilidades de trabalho com o ensino de Música junto aos alunos:

[...] concertos didáticos, eu acho que isso também é um conhecimento importante para o pedagogo, pois na verdade é entender o que é a música e buscar essas oportunidades para os alunos, nossa eu acho que são três pontos que fariam toda a diferença (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 65, grifo meu).

Cada uma das professoras de Música elencou elementos musicais que acreditam ser importantes para a formação do estudante do curso de Pedagogia, demonstrando, assim, que cada sujeito em sua formação tem especificidades, singularidades e possibilidades, além de perspectivas para o trabalho do estudante na escola básica. Corroborando com essas possibilidades dos elementos musicais que os estudantes do curso de Pedagogia precisariam construir ao longo de sua formação musical e pedagógico-musical no Curso, os elementos apontados pelas professoras de Música 1, 3 e 4 articulam-se à compreensão que Bellochio (2000) identifica como possibilidades e limites para o trabalho do já professor unidocente, quanto às suas práticas musicais, defendendo como possibilidades que se:

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

Mediante o exposto pela autora, compreendo que, o professor unidocente ou o estudante em formação no curso de Pedagogia que estará desenvolvendo as suas práticas de ensino nos Estágios tem como centralidade os processos de ensino e aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, ele terá que articular esses conteúdos musicais às demais áreas de conhecimento, partindo dos conhecimentos específicos como destacaram as professoras de Música 1, 3 e 4, para os conhecimentos dos contextos e produções que terá a sua disposição no momento de suas práticas. Desse modo, eles poderão possibilitar “[...] reflexão e ação sobre como este campo do conhecimento, respeitando suas especificidades epistemológicas, e como poderia fazer parte de um projeto maior de escolarização formal, em conjunto com os demais campos do conhecimento” (BELLOCHIO, 2007, p.6).

Frente as especificidade da formação, os conteúdos musicais para as professoras de ES que são importantes para a formação do estudante da Pedagogia partem das suas concepções de ensino de Música, como pode ser visto nos fragmentos abaixo:

*[...] eu vejo que conhecimento que ele deve sair daqui é que ele consiga ter em princípio **um discernimento o que seja trabalhar música e o que não é trabalhar música** e dentre eu saber o que significa trabalhar música, eu acho que uma das coisas é desconstruir aquela música que está somente vinculada a um instrumento e também reconhecer, por exemplo, **que a corporeidade é também um dos principais instrumentos que a gente possa utilizar**. Então eu vejo que o estudante possa ser capaz de apreciar diferentes composições e que ele tenha e também possa se conhecer como um construtor, **que ele possa experimentar**, por que eu não tive isso, essa experiência de experimentar, tendo esse discernimento nesta experimentação dos diferentes nuances que este som pode tomar, na contação de histórias, mas é eu conseguir trabalhar com esta sonoridade e ter o desejo de experimentar [...]. A música assim como a escrita e a leitura são possibilidades, são formas de expressão na escola [...] (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p. 15, grifo meu).*

Penso que o mais importante não seja o próprio conteúdo, mas sim a experimentação, a possibilidade de criar experimentações, e ainda, conhecer diferentes estilos musicais e as possibilidades de se trabalhar com eles nos diferentes níveis da educação básica. Gostaria que nossas alunas compreendessem além do alto e do baixo, agudo ou grave, como a gente relaciona-se com isso (PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p. 23, grifo meu).

A professora de ES 1 fala sobre os estudantes compreenderem o que é a Música, para, assim, desenvolverem possibilidades de trabalho em escolas, isso pelo viés da experimentação, das vivências musicais e pedagógico-musicais possíveis durante o curso de Pedagogia, através do próprio corpo, dos sons que o corpo produz, indo ao encontro do que a professora de ES 2 também salienta, que é a importância para a formação do estudante, isto é, a experimentação com a Música e suas diversas possibilidades na escola.

Além disso, em relação aos conteúdos musicais, a professora de ES 2 destaca que:

*É importante entender que o que ensinamos durante o curso é parte importante do repertório que as futuras professoras irão ensinar. Qual é a ligação? **Quantas vezes o professor de Música foi até a escola durante o 8º semestre ou tem participado da elaboração dos planejamentos?** É preciso ver o que as crianças estão produzindo, vivendo, experimentando (PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p.24, grifo meu).*

A partir dessa resposta, identifico a importância da articulação entre os professores especialistas, nesse caso em Música, com os professores dos Estágios, pois essa integração e o trabalho coletivo entre ambos, poderá possibilitar uma reflexão acerca dos conteúdos que estão ensinando e produzindo ao longo da formação acadêmico-profissional. Claro que, quando se trabalha com a formação acadêmico-profissional, deve-se buscar construir processos mais complexos de produção de conhecimentos e observar o que vem sendo produzido na escola, buscando problematizar os elementos encontrados nesse outro espaço, no processo formativo. Compreender esse contexto que será de inserção dos estudantes é

significativo e possibilita uma análise crítica acerca das produções da escola e das crianças, buscando, assim, um conhecimento elaborado, que ultrapasse as possibilidades musicais, já vivenciadas pelas crianças na escola, pois é a isso que a escola destina-se, isto é, à construção e à elaboração de conhecimentos mais consistentes, considerando os conhecimentos prévios e vivências dos sujeitos que ali se encontram.

Segundo Furquim e Bellochio (2010):

Uma possibilidade de se pensar a intensidade necessária requerida na formação musical e pedagógico-musical de um pedagogo partiria da possibilidade de diálogo entre os conteúdos da música e os conteúdos dos primeiros anos da educação básica. Isso demandaria ações formativas mais articuladas pelos formadores que atuam no curso superior de Pedagogia, sem que os conhecimentos disciplinares perdessem suas especificidades, mas, ao mesmo tempo, mantivessem pontos de contato, atravessamentos e conexões entre si (FURQUIM e BELLOCHIO, 2010, p. 58).

Para a professora de ES 3, os conteúdos musicais seriam:

[...] a história da área é muito importante por que eu vejo que a historicidade do conhecimento é importante em qualquer área, então a história da música e o por que somos hoje o que somos, as lutas todas por ser considerada uma área do conhecimento, esse para mim é essencial isso primeiro, para a gente se situar neste lugar e compreender. Que isso vai fazer parte da tua profissão diariamente, independente de tu ter a musiquinha, ou não, vai fazer parte de tu ser pedagogo. [...] os conhecimentos específicos da música da musicalização, a própria produção musical que cada um é capaz de fazer [...] (PROFESSORA ES 3, CE2, 2016, p. 34, grifo meu).

A compreensão histórica da área e o seu desenvolvimento epistemológico fazem-se relevantes para o entendimento sobre como ela organiza-se e desenvolveu-se, sendo constituída como área. No cenário da UFSM, ainda destacaria o conhecimento de quanto tempo a Música enquanto disciplina, faz parte do curso de Pedagogia da UFSM e por que essa Universidade reconheceu como relevante a Música estar na matriz curricular formalmente como uma disciplina obrigatória desde 1984. Além disso, como destaca a professora de ES 3, os conteúdos específicos da área, de modo que, gerem a produção e a apropriação de conhecimentos pelos estudantes e a sua elaboração para o desenvolvimento desses conhecimentos nos contextos escolares.

Frente ao exposto, entendo com Bellochio (2012) que:

[...] o processo formativo, que envolve a formação musical e pedagógico-musical de professores unidocentes, não pode estar atrelada apenas ao cumprimento de conteúdos previsíveis e sistematicamente organizados, mas atento aos estudantes com relação as suas imersões musicais, suas significações, suas aprendizagens (BELLOCHIO, 2012, p. 47).

Para encerrar esta seção, a última pergunta da entrevista realizada com as professoras de Música e professoras de ES foi com relação às estratégias possíveis para a formação

musical e pedagógico-musical, para que essa formação tenha repercussões positivas na prática pedagógica dos estudantes tanto nas inserções de Estágio Supervisionado quanto em suas práticas futuras na docência.

Para a professora de Música 1, são três estratégias, a primeira seria a confiança⁸⁴ dos estudantes, ou seja, saber que eles podem ensinar Música:

*[...] sair da disciplina e sentir que pode trabalhar com a música, vai vir uma formação e ela terá motivação para participar, para buscar novos conhecimentos, para aprender mais. Bem, eu acho que esse é um dos pilares, precisa ser **trabalhado a questão da confiança** (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 18, grifo meu).*

A estratégia da confiança converge com os achados em algumas entrevistas realizadas com as estudantes de ES, as quais responderam que trabalharam com a Música durante as suas práticas de ensino no Estágio Supervisionado, mas observaram que ainda não possuíam conhecimentos aprofundados em relação à área e, que, para desenvolverem um trabalho qualificado com o ensino de Música, precisariam de uma formação musical longitudinal.

A segunda estratégia que a professora de Música 1 apresenta, é dos estudantes reconhecerem a importância da Música como área de conhecimento para estar na escola e no currículo escolar, ou seja:

*[...] mostrar a importância da música como área do conhecimento, por que o aluno pode até sair de lá sabendo, ah eu sei cantar, eu poderia cantar com as crianças, poderia fazer uma história sonorizada, poderia fazer diversas atividades, eu confio que eu posso fazer, mas eu não acho que isso é importante, então essa questão também é um fator que tem que ser trabalhado, refletido com as alunas. **É importante que as alunas percebam os objetivos, propósitos e a relevância do ensino da música na escola para que não deixem de trabalhar com conhecimentos musicais** por considerarem outras áreas mais importantes para as crianças (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CE1, 2016, p. 18, grifo meu).*

A professora de Música 1, observa acerca do reconhecimento da Música como área de conhecimento, considerando-a importante para estar no currículo das escolas, porque, ao trabalhar com os estudantes, percebia que eles ainda não compreendiam a Música como uma área de conhecimento relevante para estar no currículo escolar. Ela acredita que esse fato, ocorria pela falta de experiências musicais que esses estudantes possuíam em relação à Educação Básica, desse modo, o ensino de Música na escola tornava secundário e não reconhecido como importante. Diante disso, ela ressalta que:

[...] elas têm aquela relação e valorização da música como Arte ainda, mas não como área do conhecimento para estar dentro do currículo. [...] a área é importante

⁸⁴ A professora de Música 1, trabalha com o conceito de confiança embasada em seus estudos da Teoria da Social Cognitiva de Albert Bandura.

para estar dentro do currículo, isso tem que ser trabalhado na formação (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CEI, 2016, p. 19).

A terceira estratégia para a formação musical seria o desenvolvimento de práticas musicais e pedagógico-musicais, trabalhar com as crianças durante esse processo formativo do Curso:

[...] essa prática musical e pedagógico-musical realmente práticas delas trabalhando com as crianças aqui [espaço da universidade], a gente gravava elas, elas viam-se dando aula de música para as crianças elas viam que elas podiam (PROFESSORA DE MÚSICA 1, CEI, 2016, p. 19).

Essa estratégia apresentada pela professora de Música 1, converge com a estratégia que a professora de Música 2 apresenta para a formação acadêmico-profissional para os estudantes do curso de Pedagogia da UFSM:

[...] a gente fez composições de histórias sonorizadas de músicas, composições de parlendas, de paródias, foi muito legal, mas daí quando a gente conseguiu fazer aqui (LEM), todas essas atividades práticas com a música são importantes para que elas possam desenvolver atividades musicais com as crianças, posteriormente [...] (PROFESSORA DE MÚSICA 2, CEI, 2016, p. 33).

A professora de Música 3, destaca duas estratégias importantes para a formação, inicialmente, uma formação longitudinal desses estudantes:

[...] uma formação longitudinal, a possibilidade de vivenciar a música de modo mais contínuo, seja formalmente, nas disciplinas, ou a partir do LEM: Tocar e Cantar (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CEI, 2016, p. 54, grifo meu).

A formação longitudinal na área das Artes faz-se relevante, pois se sabe que, na maior parte das vezes, o ensino de Música, de modo sequencial, é pouco evidenciado na formação dos estudantes da Educação Básica, como destacaram as pesquisas de Penna (2002), Souza *et al.* (2002), Arroyo (2003), Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), Del Ben (2005), Diniz (2005), Macêdo (2005), Pacheco (2005), Santos (2006), Hirsh (2007), Buchmann (2008), Furquim (2009), Subtil (2009), Sebben (2009), Amaral (2010), Ahmad (2011), entre outras, as quais tiveram como resultados de seus estudos as ausências do ensino de Música, de modo sequencial nas escolas de Educação Básica. Para tanto, a maioria dos estudantes não teve experiências musicais formais e, ao chegar à universidade, as duas disciplinas de Educação Musical são, muitas vezes, as primeiras vivências que eles possuem.

Desse modo, conforme Werle (2014):

[...] as experiências formativas das disciplinas [...] mesmo que tragam contribuições significativas, ainda assim podem representar um período pequeno para não só vivenciar a música, mas aprender a proporcionar situações educativas que possibilitem vivenciar a música na escola (WERLE, 2014, p. 140).

A segunda estratégia para a professora de Música 3, seria ir além dos espaços da universidade, a realização de articulações teórico-práticas em outros espaços, como nas escolas:

[...] oferecer uma formação que vá além do espaço da sala de aula aqui da UFSM, ou seja, que façamos uma formação teórico-prática nas aulas, e que essa formação transcenda o espaço do LEM, do CE. Que a formação inclua experiências em contextos escolares, seja inserida na cultura profissional, como defende Nóvoa, articulando formação teórico-prática e experiências nas escolas, com as crianças (PROFESSORA DE MÚSICA 3, CE1, 2016, p. 54, grifo meu).

Essa estratégia, também foi apresentada pelas professoras de Música 1 e 2, pois são possibilidades de vivenciar o que estão aprendendo e construindo de conhecimentos musicais na formação acadêmico-profissional nos espaços que, posteriormente, serão de sua inserção, pois quando se vinculam as possibilidades formativas, antes do término da graduação, é possível vivenciar o que acontece para além dos espaços formativos da universidade e o que se está aprendendo ali tem potencialidade na escola, para não incorrer no discurso do senso comum “a teoria é diferente da prática”, “queremos ver se isso irá acontecer na prática”. Dessa maneira, essas articulações são necessárias, principalmente, na trajetória formativa dos estudantes de licenciatura, como foi apontado nas respostas dos desafios da formação do pedagogo pelas professoras de ES em relação à falta de “práticas” durante a realização do Curso.

Para a professora de Música 4, a estratégia seria a experimentação e as possibilidades do fazer musical na prática com os estudantes, sendo que:

[...] precisam experimentar a música em todos os âmbitos possíveis, desde ir assistir um concerto, de ver um violino ao vivo e a cores, pouquíssimos tem essa vivência, parece mentira, mas pouquíssimos tem essa vivência. Se eu ficar nos textos dos autores, eu acho que não vai ficar nada, se eu não fizer música, se eu não cantar, eu tocar, fazer música junto com meu amigo [colega], não vai ficar nada, então eu acho que a estratégia é eu fazer música (PROFESSORA DE MÚSICA 4, CE1, 2016, p. 66, grifo meu).

Ao analisar as estratégias propostas pelas quatro professoras de Música, considero que as professoras também concebem os seus modos de ensinar e a relevância das aulas de Música na Pedagogia, a partir das suas vivências e experiências de professoras de Música no Curso. Assim, todas consideram a prática, a experiência e a vivência musical longitudinal como potencialidades ao estudante para compreender a importância da Música para si e para suas práticas docentes.

Com relação às estratégias que poderiam ser mobilizadas para que a formação musical e pedagógico-musical dos estudantes do curso de Pedagogia, as professoras de Estágio Supervisionado destacam que:

*E eu penso que essas ofertas que o Laboratório faz com relação às ofertas de experiências musicais são fundamentais e o ideal é que elas fossem, agora como a gente pode ofertar isso dentro do próprio Curso também, essa interlocução, a interlocução via PIBID. O curso de Música e os pedagogos, **a prática não vai se qualificar enquanto não tiver conhecimento consistente, não vai, ela fica no nível de receituário**, eu faço por que alguém me disse que era importante fazer, mas eu não sei por que eu estou fazendo e uma hora esse receituário acabada, e agente tem que pensar como a gente qualifica isso, qualifica em termos de conhecimento e de apropriação (PROFESSORA ES 1, CE2, 2016, p. 16, grifo meu).*

A professora de ES 1, visualiza como uma das estratégias as ações desenvolvidas pelo Laboratório de Educação Musical, a partir do Programa LEM: Tocar e Cantar, o qual, como já foi esclarecido, desenvolve diariamente oficinas de Música para os estudantes da UFSM. Desse modo, essas ações qualificariam as experiências musicais dos estudantes e potencializariam o aprendizado na área de Música. Concordo e defendo essa apropriação de conhecimento, pois só a partir do conhecimento e da apropriação será viável ter uma prática musical qualificada e coerente. O que a professora de ES 1 elenca, também corrobora, com o que a professora de Música 3 trouxe com relação ao LEM e às experiências longitudinais.

Para a professora de ES 2, a principal estratégia é o conhecimento do *locus* de atuação dos estudantes, essa estratégia também foi citada pela professora de Música 3, ao trazer que as ações deveriam ir além da universidade e as articulações teórico-práticas com os espaços escolares:

*Entendo ser imprescindível que o professor formador compreenda o que é, e como se constitui o futuro locus de trabalho das alunas, o que é uma escola de EI e AI como elas funcionam? O que as movimenta, quais são as necessidades, que crianças são essas? Somente assim poderemos possibilitar alguma relação entre o que ensinamos na universidade e o que de fato é possível e desejável no contexto escolar das crianças. Penso que precisamos de movimentos de mão dupla: **precisamos levar as estudantes e incentivar que frequentemente espetáculos, ao mesmo tempo que, os professores da universidade precisam fazer o movimento de ir até as escolas para entender como elas se produzem e como seus sujeitos se movimentam**. Essas articulações só poderão ser feitas com a colaboração do professor formador (PROFESSORA ES 2, CE2, 2016, p. 24, grifo meu).*

O conhecimento do *locus* em que os estudantes em formação irão inserir-se em suas práticas de ensino é um dos fatores relevantes para pensar os movimentos formativos e como os estudantes mobilizam-se e compreendem as relações entre os conhecimentos para essa inserção acadêmico-profissional. Esse conhecimento propicia aos estudantes perspectivas reais acerca da escola e dos seus tempos e espaços, para que não fiquem deslocados, ou seja, o discurso e as práticas desenvolvidas dentro da universidade não tenham “ecos” na escola de Educação Básica. Assim posto, é relevante que o estudante compreenda e aproprie-se dos conhecimentos e do seu contexto de inserção antes de ir para as práticas de ensino no Estágio e, isso, não é uma proposta nova, pois já se têm disciplinas no curso de Pedagogia da UFSM,

as PEDs, que têm como proposta essas articulações. Portanto é relevante mobilizar essas integrações, entre os espaços da universidade e da escola, para que isso some-se ao processo formativo.

Por fim, concludo, nessa seção dos resultados/efeitos da formação musical no curso de Pedagogia da UFSM através dos dados produzidos com as professoras de Música e professoras de Estágio Supervisionado, que as respostas são semelhantes frente às perguntas realizadas. A maioria delas considera que a formação musical para os estudantes do Curso tem implicações e efeitos positivos nesse movimento formativo, sendo assim, a Música como espaço institucionalizado na matriz curricular produz-se por lugares para essas professoras, a partir dos processos de recontextualização que ocorrem antes e durante a sua inserção na formação. Para a constituição dos lugares é evidente a legitimidade da proposição formativa através do reconhecimento de sua pertença e validade (CUNHA, 2008). Considero que esse “reconhecimento” ocorre durante análise dos dados da pesquisa como um todo na arena prática no curso de Pedagogia da UFSM.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última página... Finalizar o movimento de pesquisa que se constituiu e foi me constituindo como leitora, pesquisadora e autora atenta dos contornos e interrogações que o caminho da pesquisa possibilitou-me, como acadêmica do curso de Doutorado em Educação, em conjunto com atividades de docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Terminar para recomeçar de outras formas, findar esse trabalho mobilizando novas problematizações e tecendo fios com questões que ainda inquietam e que não puderam ser finalizadas. Que bom, termino sem acabar.

Ao finalizar esse relatório de pesquisa, compartilho as palavras de Figueiredo (2017) as quais sinalizam que:

A Universidade Federal de Santa Maria – UFSM desde 1984 oferece a formação musical de forma específica, com professores específicos com carga horária ampliada, com laboratório e instrumentos musicais adequados para o desenvolvimento de diversas atividades formativas. **Mas a UFSM é uma exceção** neste sentido, realizando e valorizando a música no processo formativo do pedagogo intensamente (FIGUEIREDO, 2017, p. 221, grifo meu).

Para tanto, ao tratar-se de uma “exceção” compreender a Música no curso de Pedagogia da UFSM em seus movimentos formativos de inserção, produção textual, prática pedagógica e resultados/efeitos na formação dos estudantes do Curso, fez-se relevante e tensionou o processo de pesquisa e escrita desta tese, sendo que, para além das perspectivas escolares de práticas musicais desenvolvidas ou realizadas pelos egressos do curso de Pedagogia da UFSM, busquei problematizar a constituição dos lugares da Música na formação dos futuros pedagogos.

Assim, ao longo do estudo, objetivei compreender o lugar da Música na arena legal e os seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização. Tendo em vista o foco do estudo, o referencial teórico-metodológico do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) e Ball (1994) foi essencial para a orientação teórica da pesquisa e na estruturação dos contextos de análise dos dados, os quais tiveram centralidade em duas arenas: legal (DCNP (2006) e PPC (2007)) e prática (curso de Pedagogia da UFSM, professoras de Música, professoras de Estágio Supervisionado e estudantes do Estágio Supervisionado).

Por sua vez, o conceito de recontextualização estruturado na teoria do dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (1996) potencializou entender os processos de recontextualização da construção dos lugares da Música nos discursos pedagógicos que

ocorrem durante a transposição dos textos do campo recontextualizador oficial (CRO), das DCNP (2006) para o campo recontextualizador pedagógico (CRP) do PPPC (2007) e a relocação, ressignificação e produção do discurso pedagógico oficial desses documentos nas práticas pedagógicas no curso de Pedagogia da UFSM.

Diante do exposto, os objetivos específicos da pesquisa foram: **(a)** analisar o contexto de influência e produção do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP (2006), tendo como base a constituição dos conhecimentos a serem trabalhados na formação do pedagogo e o lugar da Música nessa formação; **(b)** entender as relações estabelecidas no âmbito macro das DCNP (2006) na construção e na produção do texto do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM/RS e os lugares da Música na matriz curricular do Curso; **(c)** conhecer, na arena prática, os processos de recontextualização ocorridos na disciplina de Música e Educação Musical no curso de Pedagogia, a partir de quatro contextos do ciclo de política (influência, produção do texto, prática e resultados/efeitos). Mediante o exposto e considerando a abordagem do ciclo de políticas e os processos de recontextualização que ocorrem a partir dos discursos pedagógicos oficiais (arena legal), os quais são reproduzidos, produzidos e relocados nas práticas pedagógicas (arena prática), problematizei de que maneira a Música constitui lugar na arena legal e lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM?

1. Na arena legal, com a análise das DCNP (2006), considero que a formação do pedagogo tem uma multiplicidade de conhecimentos a ser desenvolvida e trabalhada, tendo a docência de modo ampliado como base, em seu texto legal...

No movimento da investigação, a partir da análise do contexto de influência e produção do texto das DCNP (2006), considero que a Música no texto legal da Diretriz está relacionada ao campo de conhecimento da Arte, sendo que, ela é o componente curricular obrigatório nas escolas de Educação Básica, a partir da LDB 9394/96 art. 26 §2º, e, assim, definida no Art. 5º das DCNP (2006). Portanto, através da pesquisa realizada, concluo que a Música não constitui lugar nas DCNP (2006), visto que, no referido artigo, não fica explícito quais são as linguagens que compõem a Arte, sendo que, a Música poderá ou não estar presente nos currículos dos cursos de Pedagogia. Mediante o exposto, entendo que essa Diretriz é uma orientação geral para a estruturação dos Cursos, não tendo especificidades de nenhuma das linguagens artísticas e de outras áreas de conhecimento. Ainda tendo como

referência os resultados das pesquisas de Figueiredo (2004), Aquino (2007), Furquim (2009), Fernandes (2011, 2014) e Nogueira (2012) a Música, como disciplina específica em cursos de Pedagogia, tem uma pequena inserção na formação do pedagogo.

2. *Apesar das fortes influências das DCNP (2006) na construção e produção do texto do PPPC (2007) do curso de Pedagogia da UFSM, a Música, nesse documento, encontra um espaço potencial e significativo, o qual se constitui em lugares instituídos e institucionalizados...*

Na produção do texto do Projeto Político-Pedagógico do Curso – PPPC (2007), é possível considerar que ocorreram recontextualizações no discurso pedagógico oficial no documento, a partir das orientações das DCNP (2006). Desse modo, ao reformular a matriz curricular, tendo como pressuposto as orientações das Diretrizes, o texto legal do PPPC (2007) não suprimiu a Música à grande área da Arte, como poderia ter sido realizado pela orientação contida no texto das DCNP (2006). O discurso pedagógico local proposto no PPPC (2007), no contexto de sua produção do texto, demonstra lugares instituídos e institucionalizados para as disciplinas de Educação Musical no curso de Pedagogia da UFSM. Para tanto, as disciplinas tiveram a atribuição de sentido e significado através dos professores e da comunidade acadêmica que organizaram o PPPC (2007), no qual podem ser visualizados lugares para a Música na matriz curricular da Pedagogia da UFSM, a partir das recontextualizações ocorridas no texto legal das DCNP (2006) e das práticas pedagógicas que foram sendo constituídas ao longo do Curso.

Compreendo o movimento da Música no curso de Pedagogia da UFSM associado ao conceito de recontextualização de Bernstein (1996), que ela:

[...] é um discurso recontextualizado. Ela é o resultado de princípios recontextualizadores que efetuaram uma seleção e deslocaram do contexto primário da produção do “discurso” aquilo que conta como [Arte/Música] e o relocaram, o refocalizaram, no contexto secundário da reprodução do discurso [disciplina de Educação Musical, na prática pedagógica dos sujeitos no curso de Pedagogia da UFSM] (BERNSTEIN, 1996, p. 260-261).

3. *Na arena prática, a Música tem a sua inserção na prática pedagógica muito antes de ser uma disciplina no currículo do curso de Pedagogia diurno da UFSM em 1984, a partir de influências locais...*

A disciplina de Música na época de sua inserção no currículo do Curso, em 1984, teve influência local da coordenadora da Pedagogia, professora Terezinha Belinazzo, e da professora de Música, Nilce (OESTERREICH, 2010) elas potencializaram “espaço” para Música como disciplina no curso de Pedagogia. Após a inserção inicial, houve outros professores e movimentos como citados anteriormente, na análise dos dados que reconheceram a importância da formação musical dos estudantes do Curso e lutaram, resistiram e tensionaram a permanência das disciplinas de Música no currículo do Curso. A partir dos movimentos de constituição, legitimação e recontextualização, a Música constituiu-se em lugares no Curso, visto que, de acordo com Cunha (2008), “o[s] lugar[es] representa[m] a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (CUNHA, 2008, p. 184).

4. A Música e a Educação Musical constituem-se como lugares na prática pedagógica do Curso, partindo da significação e sentido atribuído a essa área do conhecimento durante a realização da pesquisa pelas professoras de Música, professoras de Estágio Supervisionado e estudantes do Estágio Supervisionado da Pedagogia diurno da UFSM...

As entrevistas semiestruturadas e estruturadas realizadas com as professoras e estudantes possibilitaram conhecer, na arena prática, os processos de recontextualização ocorridos na disciplina de Música e Educação Musical no curso de Pedagogia. Os discursos reproduzidos e produzidos no Curso têm influências de fatores internos e externos, das relações que foram/são estabelecidas entre os sujeitos que mobilizam e movimentam a formação musical realizada na Pedagogia da UFSM.

Com os achados da pesquisa, concluo que, na arena prática, as professoras de Música, professoras de ES e estudantes do ES produziram lugares para a Música e a Educação Musical, através das recontextualizações ocorridas nas práticas pedagógicas e nas ocupações diferenciadas para essa área na formação do estudante no curso de Pedagogia, sendo que, a Música e o seu ensino foram percebidos nos movimentos formativos, além daqueles institucionalizados no currículo com as duas disciplinas do 6º e 7º, ou seja, no projeto de extensão como o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, nas problematizações e intervenções das professoras de ES nas orientações dos planejamentos de aula junto aos seus alunos e nas práticas de ensino no ES de vinte (20) estudantes do curso de Pedagogia, as quais destacaram

realizar atividades musicais em seus Estágios Supervisionados com as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessas considerações, analisei que ocorreram processos de recontextualização dos discursos pedagógicos oficiais da arena legal das DCNP (2006), os quais foram relocados e produzidos tanto no PPPC (2007), quanto nas práticas musicais e pedagógico-musicais na arena prática desses sujeitos. Frente ao exposto, o pressuposto de Tese configurou-se a partir da compreensão do espaço para o ensino de Música, nas disciplinas da matriz curricular, em seus processos formativos musical e pedagógico-musical do curso de Pedagogia diurno da UFSM, em relação à sua constituição como lugares para além do espaço instituído. Entendo que, a produção dos lugares da Música depende dos processos de recontextualização ocorridos nos discursos pedagógicos oficiais, da arena legal, neste caso das DCNP (2006) e PPPC (2007), na arena prática pelos sujeitos que as produzem, na atribuição de sentido, relocações, readequações potencializadas ao ensino de Música no processo formativo do curso de Pedagogia diurno da UFSM.

Assim sendo, minha tese é que, através dos dados da pesquisa, a Música como disciplina no curso de Pedagogia da UFSM, constitui-se em lugares diferenciados de produção e relocações através das recontextualizações ocorridas da arena legal na arena prática, a partir dos discursos pedagógicos, que recompõem as práticas musicais e pedagógico-musicais na formação de professores, esses produzidos pelos sujeitos que compuseram a pesquisa.

Desse modo, a Música compõe um campo formativo da Pedagogia na UFSM, sendo que, os estudantes do Curso serão futuros professores das escolas básicas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, dessa maneira, irão construir, em sua formação, conhecimentos e experiências musicais, as quais poderão possibilitar modos diferenciados de trabalhos pedagógico-musicais em seus espaços de atuação na Educação Básica.

Considero que este trabalho, contribui para se pensar a formação acadêmico-profissional objetivada no curso de Pedagogia da UFSM até o momento, bem como, a formação musical e pedagógico-musical em âmbitos curriculares e extracurriculares como o projeto de extensão que tem sido ofertado. Mediante o exposto, sugiro ainda, a oferta de uma DCG de Educação Musical, que pudesse aprofundar mais os elementos constitutivos da formação musical e pedagógico-musical para as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além das contribuições, outras problematizações podem ser pensadas e pesquisadas partindo dos resultados desse relatório de pesquisa: a relação estabelecida de lugares da

Música no curso de Pedagogia da UFSM implica na efetivação de práticas musicais nas escolas de Educação Básica? A constituição de lugar da Música no Curso por parte dos colaboradores da pesquisa, garante sua efetividade nas práticas pedagógicas dos estudantes da Pedagogia? Se não garante ao menos potencializa a Música? Como os egressos do curso de Pedagogia da UFSM vão recontextualizar em suas práticas na Educação Infantil e Anos Iniciais o ensino de Música?

Em relação as DOM (2016), ainda inquieta-me saber: Como as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do ensino de Música na Educação Básica – DOM (2016) serão efetivadas no contexto da prática nas escolas de Educação Básica? Quais resultados/efeitos essa diretriz produzirá a partir da sua implantação? Como ocorrerão as recontextualizações dos discursos produzidos? Como os sujeitos que estão imersos nas escolas estão acolhendo essa diretriz? Como será reorganizado o ensino de Música na escola a partir da legislação 13.278/2016 que insere todas as linguagens da Arte?

Essas são algumas das problematizações e das indagações que ainda perpassam os meus pensamentos, mas...

É OUTRA TESE...

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. A. et. al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial out/2006, p. 819-842.
- AHMAD, L. A. S. **Música no ensino fundamental: a Lei 11.769/2008 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS**. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2011.
- ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa de pró-letramento**. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa– UEPG, Ponta Grossa, 2009.
- AMARAL, A. C. do. **Processo identitário do professor da arte do sudoeste do Paraná: diálogos sobre o conteúdo música**. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador**, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 95-103.
- AQUINO, T. L. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste**. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- _____. **Epistemologia da educação musical escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de Educação Básica brasileiras**. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Rio de Janeiro. UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, 2016.
- ANTUNES, L. R. **Música e Educação Infantil: formação de profissionais atuantes em Brasília**. 127 p. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto. Universidade de Brasília – UnB, Brasília/DF, 2013.
- ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES, FORUNDIR. Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez. 2006, p. 1361-1363.
- ARAUJO, G. **Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes**. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2012.
- ARAUJO, A. R. F. de. Os cursos de Pedagogia e o ensino de artes: aspectos legais e históricos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, maio/ago. 2015, p. 37-58.

ARROYO, M. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p. 586-594.

AROSA, D. V. da S. **A construção do discurso oficial sobre a avaliação da aprendizagem escolar nas políticas públicas em educação no município de Queimados/RJ entre os anos de 2001 e 2007.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

BALL S. J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994

BALL, S. J. The Policy Cycle/policy analysis. Palestra. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - PROPED, no dia 09/11/2009. Disponível no link: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>> Acessada no dia 10 de março de 2015.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, jul/dez 2001, p.99-116.

_____. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, M. F. S. Formação musical do professor generalista e possibilidades de trabalho significativo. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 19, n. 20, maio/ago. 2011, p. 57-72.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** 423 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2000.

_____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação dos professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, 2001, p. 41-47.

_____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, 2003, p. 37-46.

_____. A formação musical de professores da infância no ensino superior: alguns pressupostos e desafios. In: TRAVESRSINI C. et. al. (Org.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas.** 1 ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, v. 2, p. 217-230.

BELLOCHIO, C. R. Pedagogia – unidocência e educação musical: desafios na formação e atuação de professores. In: QUEIROZ, L. R. (Org.) **Educação Musical**: múltiplos contextos e perspectivas. João Pessoa: UFPB, p. 34-48, 2012.

_____. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamento em tríade. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F (org.). **Educação Musical e pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. **Música Hodie**, v. 7, n. 2, 2007, p. 73-88.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out./2009, p. 36-45.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F (org.). **Educação Musical e pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BELLOCHIO, C. R (org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulinas, 2017.

BELLOCHIO, C. R.; SOUZA, Z. A. de. Professor de referência e unidocência: modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, C. R (org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulinas, 2017.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, Código e controle. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Volume IV da edição inglesa. Petropolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, control e identidad**. 1º edição: Morata, 1998.

BISSOLI da SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, 66).

BOGDEN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBOREMA, C. D. L. **Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbosa Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BUCHMAN. L. T. **A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM.** 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2008.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1939.

_____. Decreto-Lei n. 8.558, de 4 de janeiro de 1946. Cria cargos isolados de provimento efetivo, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1946.

_____. Congresso Nacional de Educação. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Documenta, **Diário Oficial da União**, Brasília, n.1,1962.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 10, p. 95-100, 1962a.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer no 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 11, 1962b. p. 59-65.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE n. 62/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documento, **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 11, 1963.

BRASIL. Lei n. 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da para o ensino de 1° e 2° graus e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997a. v. 1: Introdução.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5° a 8° série). Brasília, 1998a, v. 7: Arte.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998b. v. 1: Introdução.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998c. v. 2: Formação pessoal e social.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998d. v. 3: Conhecimento de Mundo.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: CNE, **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CNE, **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, Acesso em: fev. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: março 2015.

_____. Ministério da Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias** Brasília, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso outubro de 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2010b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília, 2010c.

_____. Conselho Nacional de Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para o ensino de Música na Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº CNE/CP 2/2015 de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.278 02 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**. Seção 1. Página 1. Brasília: Imprensa Nacional

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**. v. 23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007, p. 229-251.

_____. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, n. 10, Ano XIII, Julho 2011, p. 120-132.

CARVALHEIRO, R. **Trajetórias de formação no ensino superior**: um estudo com professores que atuam nos cursos de Pedagogia da UFSM. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2006.

CARVALHO, R. S. de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governmentação de professores em formação. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2011.

CASTRO, M. de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**. v. 23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007, p. 199-227.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, 1990, p.177-229.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3º Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103 – 127.

COSTA, R. de C. D. **O Proeja para além da retórica**: um estudo de caso sobre a trajetória da implementação do programa no campus de Charqueadas. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

CORREA, A. N. **”Programa LEM: tocar e cantar”**: um estudo sobre sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2008.

_____. **Bebês produzem música?** O brincar-musical de bebês em berçário. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2013.

COTRIM, C. V. O. **O processo de implementação da Lei nº 11.769/2008**: o caso da microrregião de Guanambi/BA. 186 p. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2015.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, vol. 12, n. 3. São Leopoldo: Unisinos, 2008, p. 182-186.

CUNHA, V. G. P. da. **Trajatória da política de ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ (1999-2012)**: análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais. 236 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio, Rio de Janeiro/RJ, 2013.

CUNHA, V. G. P. da.; SOUZA, M. I. G. F. de. Desenvolvimento de políticas educacionais ao longo do tempo: subsídios epistemológicos para análise do processo de recontextualização em textos oficiais. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, jul/dez, 2014, p. 503-530.

CRUZ, G. B. da. **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 302 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio, Rio de Janeiro/RJ, 2008.

DALLABRIDA, I. **Educação Musical e unidocência**: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho de conclusão de Curso de Música – Licenciatura Plena. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2013.

_____. **Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo**. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2015.

DALLABRIDA, I. C.; SOUZA Z. A.; BELLOCHIO, C. R. “Deu um tempinho, vamos fazer uma musquinha!”: a música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F (org.). **Educação Musical e pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

DEL BEN, L. M. Um estudo com escolas da rede estadual da educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para elaboração de políticas de educação musical. **Música Hodie**, v. 5, nº 2, 2005, p. 65-89.

DEL BEN, L. M. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Anppom, 2006. p. 1-6. 1 CD ROM.

_____. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei 11.769/2008. **Música em perspectiva**, v.2, n.1, p. 110-134, mar 2009.

DIAS, P. R. O. **A produção de políticas de currículo em Minas Gerais**: o projeto veredas na escola Sagarana (1999 – 2002). 134 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

DINIZ, L. **Música na educação infantil**: um *survey* com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. 115 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2005.

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

DUARTE, R. **A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil**: um estudo em Roraima. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2010.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2007.

DUSO A. P.; SUDBRACK E. M. Políticas educacionais: textos, contextos e práticas – possíveis interfaces. **Vivências**, v.6, n.11, out./2010, p.65-80.

EVANGELISTA, O. TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, n. 45, jul/set. 2012. Curitiba, Editora UFPR, p. 185-198.

ESPERIDIÃO, N. **Educação musical e formação de professores**: suíte e variações sobre o tema. 301 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2011.

FERREIRA, L. S. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, Brasília, jan/abr. 2010, p. 233-251

FERREIRA, M. S. & MOREIRA, A. F. B. A história da disciplina escolar Ciências nas dissertações e teses brasileiras no período 1981-1995. **Ensaio – Pesquisa e Educação em Ciências**. v. 3, n. 2. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: www.fae.ufmg.br/ensaio. Acesso 29 de abril de 2017.

FIGUEIREDO, S. L. A preparação musical de professores generalistas na Brasil. **Revista da ABEM**, v. 11, 2004, p. 55-61.

_____. Educação musical para pedagogos: uma experiência de formação continuada em Santa Catarina. In: BELLOCHIO, C. R (org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulinas, 2017.

FURQUIM, A. S. dos S. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia**: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2009.

FURQUIM, A. S. dos S.; BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, set. 2010, p. 54-63.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa, 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Ano 14, n. 17 - julho 2011 - p. 55-78.

FRANGELLA, R. de C. P. **Na procura de um curso**: currículo-formação de professores de Educação Infantil identidade(s) em (des)construção? 219 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2006).

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GASPARETO, A. N. Pedagogia – música – unidocência: a emergência em revistar reflexões e saberes sobre a formação inicial de professores. In: BELLOCHIO, C. R. (org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulinas, 2017.

GATTI, B. A.; NUNES M. M. R. **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, I. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOUVEIA, K. R. **Política Educacional do PROEJA**: implicações na prática pedagógica. 301 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFP, Recife, 2011.

HENRIQUES, W. S. C. Educação musical na escola: concepções do aluno de Pedagogia. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.32, jan/jun 2014, p. 39-51.

_____. **A Educação musical em cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo**. 352 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de São Paulo, São Paulo/SP, 2011.

HIRSH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio: um survey** com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. 105 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2007.

JAEHN, L. **Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro**. 230 p. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – São Paulo, 2011.

JESUS, R. B. de. Políticas públicas e o ciclo de políticas: uma análise da política de Mato Grosso. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano XII – n. 24 – Periódicos Semestral, Julho de 2014.

Disponível

em:

http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/uAn890zrR7yA164_2014-11-7-18-43-38.pdf Acesso 30 em março de 2017 .

LIBANEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, out. 2006, p. 843-876.

_____. **A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1 2007, p. 11-33. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 15 de abril de 2017.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de Música na escola fundamental: um estudo exploratório**. 241 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, Belo Horizonte, 2001.

_____. **A presença da Música na Educação Infantil: entre o discurso oficial e a prática**. 288 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2010.

LOPARDO, C. E. **A inserção da Música na escola: um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre**. 289 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2014.

LOPES, A. R. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, jul/dez 2005, p. 50-64.

_____. Discurso nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul/dez 2006, p. 33-52.

LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL S. J.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. R. C; CUNHA, E. V. R. da; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, set./dez. 2013, p. 392-410.

MACÊDO, I. de A. “**Agente não que só comida...diversão e arte**”: um olhar sobre o ensino de arte em Campina Grande – PB. 156 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade), Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande/PB, 2005.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes, v. 27, n° 94, jan/abr 2006, p. 47-69.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n°1, Itajaí/SC, jan/abr. 2009, p. 4-16.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes v. 30, n°106, jan/abr. 2009, p. 303-318.

MAINARDES, J. GANDIN, L. A. Abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas. In: TELLO, C. ALMEIDA, M. de L. P. de. (org). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MALAGUZZI, L. Ao contrário as cem existem. (Tradução livre de Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrícia Piozzi e Maria Carmem Barbosa). **Bambini**. Milão, n. 2, ano X, Fev. 1994.

MARIN, A. J. O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. In: **XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, realizado em Fortaleza, no período de 11 a 14 de novembro de 2014. Sessão Especial Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) sobre os Cursos de Pedagogia.

MARTINS, G de A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATHEUS, D. dos S. **Política de currículo em Niterói**: o contexto da prática. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006, p. 637-651.

MOMOLI, D. EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, maio/ago. 2015, p. 59-74.

NEVES, I. P.; MORAIS, A. M. Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular: análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. **Revista de Educação**, Lisboa, v. XIV, n. 2, p. 75-94, 2006.

_____. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, jul/dez, 2007, p. p. 115-130.

NOGUEIRA, M. A. **Educação musical no contexto da indústria cultural**: a didática dos pedagogos. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, UNICAMP – Campinas. Livro 2, Junqueira & Marin Editores, Campinas: ENDIPE, 2012, 26-37.

OESTERREICH, F. **A história da disciplina de música na Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.

OESTERREICH, F.; GARBOSA, L. W. F. A história da disciplina de música na Pedagogia da UFSM (1984-2008). In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F (org.). **Educação Musical e pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

OLIVEIRA, G. B. de. **A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA**: o contexto da prática do Campus Restinga (IFRS). 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2013.

OLIVEIRA, O. S de. Análise do contexto de influências na organização de um Sistema Municipal de Ensino: as imbricações entre sociedade política e sociedade civil; **Currículo sem Fronteira**, v. 14, n. 2, Maio/Ago 2014, p. 37-56.

OLIVEIRA, A. de.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [38], janeiro/abril 2011, p. 19 – 41.

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil**: uma investigação ação na formação e nas práticas das professoras. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2005.

_____. Outras escutas e fazeres musicais na Pedagogia. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F (org.). **Educação Musical e pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, vol. 7, nº7, p. 7-19, Porto Alegre/RS, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I- analisando a legislação e termos normativos. In: PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, mar. 2010, p. 25-33.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. In: **XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, realizado em Fortaleza, no período de 11 a 14 de novembro de 2014. Sessão Especial Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) sobre os Cursos de Pedagogia.

POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

RICHARDSON, R. J. et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3° ed. São Paulo: Atlas, 1999.

QUEIROZ, L. R. **Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Publicado em 16 de janeiro de 2014 no site da ABEM. p. 1-6. Disponível em: <http://www.ABEMeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Analise%20das%00Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf>
Acesso em: 14 de abril de 2017.

SALGADO, T. M de O. **A formação de professoras-estudantes da pedagogia/PARFOR e o ensino de Música**. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Santos/SP, 2013.

SANTOS, L. M. dos. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares**. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2006.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 4° ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p. 99-134.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11° ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, (Coleção Educação Contemporânea).

SEBBEN, E. E. **Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos da 8ª série do ensino fundamental: as contradições entre o legal e o real**. Dissertação (Mestrado sem Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa/PR, 2009.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999, p. 220-238.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007a, p. 43-62.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**. v.23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007b, p. 277-292

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/104/139>> Acesso em: março 2015. Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 79-109.

SCHENEIDER, M. P. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2007.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005, p. 427-446.

_____. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SOBREIRA, S. **Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre a Educação Musical**: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008. 210 p. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, 2012.

SOUZA, J. et al. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. **Série ESTUDOS** v. 6, Porto Alegre, 2002.

SOUZA, S. M. A. N. **A defesa da disciplina sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007**. 87 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, Z. A. de. A formação de professores em cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil. BELLOCHIO, C. R (org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulinas, 2017.

SUBTIL, M. J. D. Educação e arte: dilemas da prática que a escola pode explicar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 4, nº 2, p. 185 -194, jun./dez. 2009.

SUDBRACK, E. M. **Mapas da formação docente na década de 90**: espaços de regulação social e emancipações possíveis. 218 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, 2002.

SPANAVELLO, C. S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. 128 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2005.

SPREB, L. **A música e o professor de Educação Infantil**: sentidos, tensões e vicissitudes. Trabalho de Conclusão de Curso de Música – Licenciatura Plena. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2014.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. 4º edição: Morata S. L. Madrid, 2007.

STORGATTO, S.S.S. **Educação Infantil e educação musical**: um estudo com pedagogas. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2011.

STREMEL, S. Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional: levantamento bibliográfico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, jul./dez. 2014, p. 553-572.

_____. **A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem**: uma análise dos processos de recontextualização e de formulação de políticas. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa/PR, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRAVERZIM, M.; HENRIQUES, W. S. C. Possibilidades e desafios do ensino musical nos cursos brasileiros de Pedagogia. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, maio/ago. 2015, p. 93-115.

UFSM. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia** – Licenciatura Plena Diurno, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIEIRA, S. da R. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis/SC, 2007.

VIEGAS, L. Estudos sobre as políticas educacionais e o ciclo de políticas na perspectiva de Ball e Bowe. **Indagatio Didactica**, v. 6, n. especial, out, 2014, p. 191-202.

VINÃO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, set/dez, 2008, p. 173-215.

VITORINO, L. F.; MORAES, A. C. M.; RIBEIRO, S. T. da S. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003, p. 464-491.

WEBER, V. **Educação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a autoeficácia do professor unidocente**. 99 p. Projeto de qualificação de Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2016.

_____. A importância da confiança do professor unidocente para o ensino de música. In: BELLOCHIO, C. R. (org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulinas, 2017.

WERLE, K. **As vivências musicais nas trajetórias de vida de acadêmicas da Pedagogia/UFSM**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Graduação), Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria/RS – UFSM, Santa Maria/RS, 2008.

_____. **A educação musical na Pedagogia**: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2010.

_____. A música no estágio curricular da Pedagogia. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F (org.). **Educação Musical e pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

WERLE, K. **Infância, Música e Experiência**: fragmentos do brincar e do musicar. 196 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2015.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **A inserção da música no projeto político pedagógico**: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. 292 p. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A Entrevista semiestruturada com Professores de Música



**CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E ARTES
FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL**

1. Formação acadêmico-profissional (graduação e pós-graduação);
2. Formação musical (formal e não formal)
3. Tempo de atuação no Curso de Pedagogia (diurno) da UFSM;
4. Outras atuações profissionais (articulação dessas com a docência no curso de Pedagogia)

BLOCO A

Compreender o contexto que influenciou a inserção da disciplina Música no curso de Pedagogia diurno da UFSM

5. Você tem conhecimentos sobre a história da disciplina de Música no curso de Pedagogia diurno da UFSM? Caso tenha, como você entende que ela tem sido pensada e desenvolvida?
6. Comente sobre as influências na constituição da(s) disciplina(s) de Música na Pedagogia UFSM? Você percebe relações/influências com o contexto político, econômico, regional, local?
7. Em sua opinião, existem outros profissionais, ou outras situações para além da disciplina na matriz curricular que tem promovido o desenvolvimento da formação musical e pedagógico-musical no Curso? Se a resposta for afirmativa quem são eles? Quais situações? No que e como auxiliam?

BLOCO B

Analisar o contexto da produção dos documentos acerca da disciplina de Música no curso de Pedagogia

8. Em relação aos documentos que organizam o curso de Pedagogia, peço que me fale sobre os programas das disciplinas de Educação Musical, alteração do PPPc, desde 1984, até o momento, quais intenções, valores e propósitos ao longo deste tempo?

9. De modo mais pontual, comente sobre o PPPc (2007), em vigência, os objetivos e ementas das disciplinas de Educação Musical.
10. Como compreende o posicionamento, na matriz curricular da Pedagogia, das disciplinas de Educação Musical, uma no 6º e outra no 7º semestre?

BLOCO C

Conhecer como a música está sendo desenvolvida no contexto da prática pedagógica no curso de Pedagogia

11. Comente sobre a música no contexto do curso Pedagogia, do ponto de vista disciplinar e de outras atividades (pontos positivos e negativos)
12. Fale sobre possíveis resistências/dificuldades do trabalho com a Música, por parte de estudantes e professores do Curso.
13. Você, como docente do curso, mobiliza(ou) ações para que a música seja valorizada no curso? Me conte um pouco acerca das articulações que realiza(ou) acerca da docência em Música e o Curso de Pedagogia.
14. Como você trabalha(ou) com a música no Curso. A experiência musical, como é/foi mobilizada aos estudantes?
15. Desde 2007 existe a PED, como você percebe este componente curricular na prática para o desenvolvimento das disciplinas de educação musical?
16. O contexto da prática (desenvolvimento das aulas de Música) tem influenciado o contexto da produção do texto (os documentos relacionados ao curso)? Como as informações da prática são levadas aos outros professores que auxiliam na elaboração do PPPc?

BLOCO D

Entender como se constituem os efeitos e resultados gerados pela inserção da disciplina de Música no curso de Pedagogia diurno da UFSM

17. Fale acerca dos principais resultados/efeitos da formação musical e pedagógico-musical aos estudantes...
18. Como você percebe as funções e o(s) propósito(s) formativo(s) da Música na Pedagogia?
19. Conte-me sobre articulações entre os conhecimentos da formação geral do curso e os conhecimentos musicais para a formação do professor?
20. Que estratégias podem ser delineadas para a formação musical e pedagógico-musical para que esta possa ter repercussões positivas na prática pedagógica dos estudantes?

Para finalizar:

- Você gostaria de me contar mais alguma coisa?
- Há algo que você gostaria de me perguntar?

APÊNDICE B - Entrevista semiestruturada com Professores Estágio Supervisionado



**CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E ARTES
FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL**

1. Formação acadêmico-profissional (graduação e pós-graduação);
2. Tempo de atuação profissional no curso de Pedagogia da UFSM;
3. Você teve alguma experiência/formação musical? Se sim. Quando e como? Isso foi significativo para sua formação?

BLOCO A

Compreender o contexto que influenciou a inserção da disciplina Música no curso de Pedagogia diurno da UFSM

4. Você tem conhecimentos sobre a história da disciplina de Música no curso de Pedagogia diurno da UFSM? Caso tenha conte-me um pouco do que sabe?
5. Em sua opinião, existem outros profissionais, ou outras situações para além da disciplina de Música que tem promovido o desenvolvimento da formação musical e pedagógico-musical no curso de Pedagogia? Se a resposta for afirmativa quem são eles? Quais situações? No que e como auxiliam?

BLOCO B

Analisar o contexto da produção dos documentos acerca da disciplina de Música no curso de Pedagogia

6. Em relação aos documentos que organizam o curso de Pedagogia, você lembra como era desenvolvida a disciplina de Educação Musical quais eram as intenções, valores e propósitos?
7. Como compreende o posicionamento, na matriz curricular da Pedagogia, das disciplinas de Educação Musical, uma no 6º e outra no 7º semestre?

BLOCO C

Conhecer como a música está sendo desenvolvida no contexto da prática pedagógica no curso de Pedagogia

8. Fale sobre os desafios da formação do estudante da Pedagogia? O que é ser pedagogo na atualidade, que conhecimentos esse estudante precisa desenvolver?
9. Como você compreende o conjunto das áreas de conhecimento na formação do professor na Pedagogia? Como vê a música nesse processo formativo?
10. Os estudantes que chegam aos Estágios Supervisionados demonstram formação musical e vontade para trabalhar com a Música, em suas práticas de estágio na EI e AIEF?
11. No processo de orientação de estágio, você mobiliza ações para que os conhecimentos musicais estejam presentes no planejamento pedagógico diário junto aos estudantes? Se sim, como realiza essa orientação?
12. Como você avalia a formação musical na trajetória formativa e de atuação profissional do pedagogo da UFSM? (6º e 7º semestre da Pedagogia UFSM).
13. Como percebe a articulação entre os conhecimentos musicais com os conhecimentos da formação geral do pedagogo, durante a realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais?

BLOCO D

Entender como se constituem os efeitos e resultados gerados pela inserção da disciplina de Música no curso de Pedagogia diurno da UFSM

14. Em sua opinião quais são principais resultados/efeitos da formação musical e pedagógico-musical aos estudantes
15. Como percebe as funções e o(s) propósito(s) formativo(s) da Música na Pedagogia?
16. Em sua opinião quais são os conhecimentos musicais relevantes para um estudante da Pedagogia?
17. Para você que estratégias podem/poderiam ser delineadas para a formação musical e pedagógico-musical para que esta área possa ter repercussões positivas na prática pedagógica dos estudantes?

Para finalizar:

- Você gostaria de me contar mais alguma coisa?
- Há algo que você gostaria de me perguntar?

APÊNDICE C – Entrevista estruturada com Estudantes de Estágio Supervisionado

**CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 4: EDUCAÇÃO E ARTES
FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

Prezado(a) Estudante

Venho, por meio desta, convidá-lo(a) a participar da minha pesquisa de doutorado, cujo objetivo geral é *compreender o lugar da Música na arena legal e seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização.*

Sua participação é valiosa como estudante da Pedagogia/UFSM.

Desde já agradeço, imensamente, a sua colaboração para essa importante etapa da pesquisa!

Acadêmica: Laila Azize Souto Ahmad

1. Como você percebe/compreende/valoriza a presença da Música na formação ofertada no curso de Pedagogia da UFSM? Percebe possibilidades com relação a sua futura atuação profissional? Comente...
2. O que você aprendeu/experenciou/internalizou nas disciplinas de Educação Musical no 6º e 7º semestre. Comente acerca de suas experiências, vivências e aprendizagens musicais e sobre como elas poderão (ou não) influenciar suas práticas docentes?
3. Descreva como você organiza a Música em suas práticas docentes no Estágio Supervisionado. Em que momentos e porque a música é trazida no seu contexto de ensino. Caso NÃO desenvolva estas atividades junto aos seus alunos, comente por que não trabalha com Música?

Caso você julgue necessário comente sobre pontos que não foram questionados.

APÊNDICE D – Carta de Apresentação Professores de Música e Professores de Estágio Supervisionado

**CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E ARTES
FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

Prezado Colaborador

Eu me chamo Laila, sou acadêmica do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e professora do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari. A orientação do meu trabalho de tese está sob responsabilidade da Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio.

Para tanto, venho, por meio desta carta, convidá-lo(a) a participar da minha pesquisa de doutorado, cujo o foco é compreender o lugar da Música no curso de Pedagogia (diurno) da UFSM. Tenho como perspectiva da defesa de tese o mês de maio de 2017. A sua participação inicialmente será como colaborador ao responder uma entrevista semiestruturada, marcada em local e data de sua preferência.

Sua participação é valiosa pela docência musical que tem potencializado o desenvolvimento profissional de estudantes da Pedagogia.

Desde já agradeço a sua colaboração na pesquisa

OBSERVAÇÃO: as questões orientadoras do roteiro foram organizadas a partir dos contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL et. al., 1992 e 1994), pois a referida Abordagem constitui-se no referencial teórico-metodológico da pesquisa, e orienta assim, as categorias de análise. As questões propostas foram elaboradas com base nas proposições dos trabalhos de Mainardes (2006 e 2007).

Atenciosamente,
Acadêmica do curso de Doutorado Laila Azize Souto Ahmad
Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio

ANEXO A – Lei 11.769/2008

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008

ANEXO B - Lei 13.278/2016

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016.

Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26.

.....

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

.....” (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
João Luiz Silva Ferreira

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.5.2016

ANEXO C - Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 10 DE MAIO DE 2016.

Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a redação dada pela Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE nº 12/2013, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 6 de maio de 2016, resolve:

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades.

§ 1º Compete às escolas:

I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;

II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;

III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;

IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;

V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;

VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;

VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula.

§ 2º Compete às Secretarias de Educação:

I - identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música;

II - promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica;

III - apoiar a formação dos professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música;

IV - criar bancos de dados sobre práticas de ensino de Música e divulgá-las por meio de diferentes mídias;

V - promover a elaboração, a publicação e a distribuição de materiais didáticos adequados ao ensino de Música nas escolas, considerando seus projetos político-pedagógicos;

VI - organizar redes de instituições ligadas à música com vistas ao intercâmbio de experiências docentes, de gestão e de projetos musicais educativos, bem como à mobilidade de profissionais e ao compartilhamento de espaços adequados ao ensino de Música;

VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música;

VIII - cuidar do planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de Música, inclusive condições acústicas, bem como do investimento necessário para a aquisição e manutenção de equipamentos e instrumentos musicais;

IX - viabilizar a criação de Escolas de Música, ou instituições similares, que promovam a formação profissional em Música.

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

I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica.

V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;

VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica;

VII - estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical.

§ 4º Compete ao Ministério da Educação:

I - apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para a implementação do ensino de Música nas escolas públicas de Educação Básica;

II - estimular a oferta de cursos de licenciatura em Música para formar professores de Música na Educação Básica III - estimular a oferta de cursos de formação inicial e continuada na área do ensino de Música para os sistemas de ensino e instituições educacionais públicas;

IV - incentivar a realização de estudos e pesquisas, por meio de ações de suas agências de fomento à pesquisa, nas temáticas da música e do ensino de Música na Educação Básica;

V - estabelecer parcerias interinstitucionais entre órgãos governamentais, multilaterais e da sociedade civil para desenvolver programas de formação de profissionais e projetos educativos musicais nas escolas de Educação Básica;

VI - zelar pela presença de indicadores atinentes ao ensino de Música, seus recursos humanos, materiais, nos instrumentos censitários e de avaliação da Educação Básica.

§ 5º Compete aos Conselhos de Educação:

I - definir normas complementares a estas Diretrizes, em atendimento à necessária regulamentação local da obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica;

II - realizar acompanhamento dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação quanto à avaliação da implementação das políticas públicas concernentes ao ensino de Música na Educação Básica.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

LUIZ ROBERTO ALVES

(DOU nº 89, quarta-feira, 11 de maio de 2016, Seção 1, Página 42)

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012016051100042



ANEXO D - Termo de consentimento livre e esclarecido – Professores de Música e Professores de Estágio Supervisionado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Curso de Pedagogia e Música na Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática

Pesquisadora Responsável: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Ribeiro Bellochio

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

Telefone para contato: (55) 99966-8875

Local de produção dos dados: Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas da entrevista semiestruturada deste projeto de forma totalmente voluntária;

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a entrevista, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento;

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: compreender o lugar da Música na arena legal e seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização.

Procedimentos: Responder a entrevista semiestruturada.

Riscos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao responder alguma questão.

Benefícios: A participação nesta pesquisa proporcionará importantes reflexões acerca da formação musical e pedagógico-musical desenvolvida no curso de Pedagogia diurno da UFSM, podendo mobilizar ações significativas da constituição de lugar(es) da Música no referido Curso.

Sigilos: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local, dia, mês e ano.

Assinatura do participante da pesquisa

RG

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

ANEXO E - Termo de consentimento livre e esclarecido – Estudantes de Estágio Supervisionado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Curso de Pedagogia e Música na Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática

Pesquisadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio

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

Telefone para contato: (55) 9966-8875

Local de produção dos dados: Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena diurno da UFSM

Prezado (a) Estudante:

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas da entrevista semiestruturada deste projeto de forma totalmente voluntária;

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a entrevista, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento;

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: compreender o lugar da Música na arena legal e seus lugares na arena prática no curso de Pedagogia diurno da UFSM, a partir da abordagem do ciclo de políticas e dos processos de recontextualização.

Procedimentos: Responder o roteiro de questões.

Riscos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao responder alguma questão.

Benefícios: A participação nesta pesquisa proporcionará importantes reflexões acerca da formação musical e pedagógico-musical desenvolvida no curso de Pedagogia diurno da UFSM, podendo mobilizar ações significativas da constituição de lugar(es) da Música no referido Curso.

Sigilos: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Cientes e de acordo com o que anteriormente foi exposto, nós estamos de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local, dia, mês e ano.

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Assinatura do participante da pesquisa

RG

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