

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: LP4 – EDUCAÇÃO E ARTES**

**RACIONALIDADES PEDAGÓGICAS NA MÚSICA EM  
CURSOS DE PEDAGOGIA:  
UM ESTUDO NO RIO GRANDE DO SUL**

**Iara Cadore Dallabrida**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2019**

**Iara Cadore Dallabrida**

**RACIONALIDADES PEDAGÓGICAS NA MÚSICA EM CURSOS DE PEDAGOGIA:  
UM ESTUDO NO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Profa Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS 2019

Iara Cadore Dallabrida

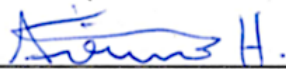
**RACIONALIDADES PEDAGÓGICAS NA MÚSICA EM CURSOS DE PEDAGOGIA:  
UM ESTUDO NO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**

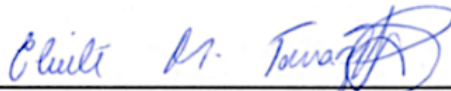
**Aprovado em 07 de agosto de 2019:**



**Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)



**Ana Lúcia de Marques e Louro Hettwer, Dra. (UFSM)**



**Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)**



**Luciana Requião, Dra. (UFF)**



**Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres, Dra. (IPA)**

Santa Maria, RS  
2019

## RESUMO

### **RACIONALIDADES PEDAGÓGICAS NA MÚSICA EM CURSOS DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO NO RIO GRANDE DO SUL**

AUTORA: Iara Cadore Dallabrida  
ORIENTADORA: Cláudia Ribeiro Bellochio

A pesquisa de tese foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa Educação e Artes e está vinculada ao grupo de pesquisa FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. Teve como objetivo geral compreender racionalidades pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul a partir de narrativas de formadores que atuam em disciplinas de Artes e/ou Música, nestes cursos. Especificamente, buscou-se conhecer a formação e trajetórias de vida desses sujeitos, identificar quais conhecimentos/conteúdos/experiências e metodologias são desenvolvidos, por que eles os elegem e apreender sentidos que os formadores atribuem à Música. O referencial teórico que fundamentou a pesquisa foi construído a partir dos estudos sobre o Pensamento do Professor (CLARK; PETERSON, 1984; NÓVOA, 1992; PACHECO, 1995; GARCIA, 1995; PEREZ-GOMES, 1998 e, na Educação Musical, BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001; LOURO, 2004, SOUZA, 2010), que ao considerarem o professor um profissional reflexivo (SCHÖN, 2000; DEWEY, 1910; Zeichner, 2008) mobilizador de saberes (GAUTHIER, 1998; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SCHULMAN, 1987), motivaram o conceito de racionalidade pedagógica (CARVALHO, 2007), entendida a partir das razões pedagógicas do professor formador. Para compreender tais racionalidades, que se constituem nos sentidos e significados (VUGOTSKY, 2009) construídos pelos sujeitos, foi realizada a Análise por Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2003; 2006; 2016). Concluiu-se que as racionalidades pedagógicas na Música nos cursos de Pedagogia têm potencializado movimentos da educação musical na Pedagogia a partir das seguintes significações: a) Música enquanto sons; b) Música enquanto linguagem; c) Música enquanto atividades escolares; d) Música enquanto expressão criadora. Contudo, estas racionalidades são singulares e híbridas (CANCLINI, 2012) no sentido de que os formadores corroboram e divergem, ao mesmo tempo, sobre modos de ser da Música na formação do professor de referência, a partir de quadros de referência (DEL BEN, 2001; CARVALHO, 2007) construídos nas experiências pessoais-acadêmicas-profissionais destes formadores.

Palavras-chave: Educação Musical, Pedagogia, racionalidade pedagógica.

## ABSTRACT

### **PEDAGOGICAL RATIONALITIES IN MUSIC IN PEDAGOGY COURSES: A STUDY IN RIO GRANDE DO SUL**

AUTHOR: Iara Cadore Dallabrida  
ADVISER: Cláudia Ribeiro Bellochio

This thesis report was carried out under the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria, in the research line Education and Arts and is linked to the research group FAPEM: Training, Action and Research in Music Education. His general objective was to understand pedagogical rationalities of Music in courses of Pedagogy of Rio Grande do Sul from narratives of teachers who work in Arts and / or Music disciplines in these courses. Specifically, it sought to know the formation and life trajectories of these subjects, to identify what knowledge / contents / experiences and methodologies are developed, why they choose them and to apprehend meanings that the formators attribute to Music. The theoretical framework that underlies the research was constructed from the studies on Teacher Thought (CLARK, PETERSON, 1984, PACHECO, 1995, GARCIA, 1995, PEREZ-GOMES, 1998 and, in Musical Education, BEINEKE, 2000; DEL BEM, 2001; LOURO, 2004, SOUZA, 2010), when considering the teacher a reflective professional (SCHÖN, 2000, DEWEY, 1910; Zeichner, 2008) is a mobilizer of knowledge (GAUTHIER, 1998; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1989), motivated the concept of pedagogical rationality (CARVALHO, 2007), understood as the pedagogical reasons of the teacher. In order to understand such rationalities, which are constituted in the significances and meanings (VYGOTSKY, 2009) constructed by the subjects, the Analysis by Nuclei of Significances (AGUIAR; OZELLA, 2003; 2006). It was concluded that the pedagogical rationalities in Music in Pedagogy courses have developed: a) Music as sounds; b) Music as language; c) Music while school activities; d) Music as a creative expression. However, these rationalities are singular and hybrid (Canclini, 2012) because the formators corroborate and diverge, at the same time, about ways of being of Music in the formation of the teacher of reference, from frames of reference (DEL BEN, 2001; CARVALHO, 2007) built on the personal-academic-professional experiences of these formators.

Keywords: Music Education, Pedagogy, pedagogical rationality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Resumo ilustrativo - O Professor e suas decisões pedagógicas: um tema que me afeta .....	25
Figura 2: Resumo ilustrativo - Os holofotes da educação: quem esteve no centro do palco? .	39
Figura 3: Paineis apresentados na Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino (GAGE, 1975). .....	41
Figura 4: Novos sentidos sobre o professor, a partir do conceito de Professor Reflexivo.....	50
Figura 5: Resumo ilustrativo - Nos bastidores: estudos sobre o pensamento do professor ....	53
Figura 6: Poema de Jorge Amado .....	58
Figura 7: Contos de Escola, Machado de Assis, grifo meu.....	62
Figura 8: Indícios da racionalidade Técnico-instrumental. Fonte: google imagens .....	63
Figura 9: A transição de racionalidades. Fonte: www.imagesgoogle.com.br.....	65
Figura 10: "Sinopse" – Filme 1/ Racionalidade Técnica .....	69
Figura 11: "Sinopse" – Filme 2/ Racionalidade Prática .....	69
Figura 12: Elementos técnicos, práticos e emancipatórios nas racionalidades pedagógicas ...	74
Figura 13: Elementos constituintes de uma racionalidade que é pedagógica. Fonte: CARVALHO, 2007.....	83
Figura 14: Resumo ilustrado - De vilã à mocinha: discriminando a racionalidade.....	86
Figura 15: Primeiros participantes da pesquisa - universidades federais e estaduais do RS ...	88
Figura 16: Participantes da pesquisa: instituições públicas federais, estaduais e particulares do RS .....	89
Figura 17: Imagem do vídeo-convite enviado a cada formador entrevistado .....	91
Figura 18: Um pedido indireto de desculpas àqueles formadores que participaram desta pesquisa. ....	93
Figura 19: Indicadores de sentidos apreendidos sobre as racionalidades pedagógicas.....	104
Figura 20: Núcleos de Significação .....	105
Figura 21: Formador denominado F1 , participante da pesquisa. ....	112
Figura 22: Formador denominado F2, participante da pesquisa. ....	115
Figura 23: Formador denominado F3, participante da pesquisa. ....	119
Figura 24: Formador denominado F4, participante desta pesquisa.....	122
Figura 25: Formador denominado F5, participante desta pesquisa.....	125
Figura 26: Professor denominado F6, participante desta pesquisa. ....	128
Figura 27: imagem cedida e autorizada pelo Formador F3.....	151
Figura 2: Experiências mencionadas pelos formadores, relacionadas à Música e educação musical. ....	173
Figura 30: categorias emergentes da Análise por Núcleos de Significação.....	194

Figura 31: Significações emergentes sobre a pergunta “O que”, constituinte das racionalidades pedagógicas da Música. ....	196
Figura 32: <i>Como</i> a racionalidade pedagógica na Música é mobilizada .....	200
Figura 33: Racionalidades pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia do RS .....	205

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Três fases temáticas da pesquisa em Educação, no Brasil. ....	32
Tabela 2: Críticas à racionalidade prática .....	68
Tabela 3: Cursos de Pedagogia que ofertam disciplinas de Artes/Educação Musical e sua disponibilidade de participação na pesquisa. ....	91
Tabela 4: Formadores participantes da pesquisa .....	92
Tabela 5: Exemplos de excertos que formam pré-indicadores .....	100
Tabela 6: Processo de aglutinação: pré-indicadores formando indicadores. ....	103
Tabela 7: Saberes docentes .....	109



## SUMÁRIO

<b><i>O PROFESSOR E SUAS DECISÕES PEDAGÓGICAS: UM TEMA QUE ME AFETA</i></b> .....	<b>11</b>
<b><i>OS HOLOFOTES DA EDUCAÇÃO: QUEM ESTEVE NO CENTRO DO PALCO?..</i></b>	<b>27</b>
Nos bastidores: estudos sobre o pensamento do professor .....	40
Ainda nos bastidores: a reflexão como elemento da performance docente .....	46
<b><i>DE VILÃ À MOCINHA: DESCRIMINANDO A RACIONALIDADE.....</i></b>	<b>54</b>
Racionalidades e performances docentes .....	61
<b><i>RACIONALIDADE(S) PEDAGÓGICA(S) .....</i></b>	<b>76</b>
<b><i>RACIONALIDADES PEDAGÓGICAS DE FORMADORES: UM CONVITE À</i></b> <b><i>APREENSÃO DE SENTIDOS .....</i></b>	<b>87</b>
Racionalidades pedagógicas a partir de núcleos de significação .....	98
<b><i>FORMADOR DE FORMADORES: O DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....</i></b>	<b>106</b>
Como se forma o professor dos professores? .....	133
<b><i>CURSO DE PEDAGOGIA, ARTES E MÚSICA: FORMANDO PROFESSORES DE</i></b> <b><i>REFERÊNCIA .....</i></b>	<b>143</b>
Artes no Curso de Pedagogia.....	145
Música no Curso de Pedagogia: o que, por que, como? .....	158
Tocar e cantar é necessário?.....	177
<b><i>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</i></b>	<b>189</b>
<b><i>REFERÊNCIAS.....</i></b>	<b>207</b>
<b><i>ANEXO .....</i></b>	<b>221</b>

*"Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças" - Carlos Drummond de Andrade*

*Eu queria uma escola que cultivasse  
a curiosidade de aprender  
que é em vocês natural.*

*Eu queria uma escola que educasse  
seu corpo e seus movimentos:  
que possibilitasse seu crescimento  
físico e sadio. Normal*

*Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse tudo sobre a natureza,  
o ar, a matéria, as plantas, os animais,  
seu próprio corpo. Deus.*

*Mas que ensinasse primeiro pela  
observação, pela descoberta,  
pela experimentação.*

*E que dessas coisas lhes ensinasse  
não só o conhecer, como também  
a aceitar, a amar e preservar.*

*Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse tudo sobre a nossa história  
e a nossa terra de uma maneira  
viva e atraente.*

*Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse a usarem bem a nossa língua,  
a pensarem e a se expressarem  
com clareza.*

*Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse a pensar, a raciocinar,  
a procurar soluções.*

*Eu queria uma escola que desde cedo  
usasse materiais concretos para que vocês*

*pudessem ir formando corretamente os  
conceitos matemáticos, os conceitos de  
números, as operações... pedrinhas...  
só porcariinhas!...  
fazendo vocês aprenderem brincando..*

*Oh! meu Deus!  
Deus que livre vocês de uma escola  
em que tenham que copiar pontos.*

*Deus que livre vocês de decorar  
sem entender, nomes, datas, fatos..*

*Deus que livre vocês de aceitarem  
conhecimentos "prontos",  
mediocrementemente embalados  
nos livros didáticos descartáveis.*

*Deus que livre vocês de ficarem  
passivos, ouvindo e repetindo,  
repetindo, repetindo..*

*Eu também queria uma escola  
que ensinasse a conviver, a  
cooperar,  
a respeitar, a esperar, a saber viver  
em comunidade, em união.*

*Que vocês aprendessem  
a transformar e criar.  
Que lhes desse múltiplos meios de  
vocês expressarem cada  
sentimento,  
cada drama, cada emoção.*

*Ah! E antes que eu me esqueça:  
Deus que livre vocês  
de um professor incompetente.*

Alguns excertos deste poema aparecerão no decorrer da escrita, justificando o porquê da escolha do mesmo para compor a abertura deste relatório de pesquisa.

## O PROFESSOR E SUAS DECISÕES PEDAGÓGICAS: UM TEMA QUE ME AFETA

Minha prática docente vem sendo construída desde abril de 2010, quando adentrei pela primeira vez em uma sala de aula da educação básica, especificamente na Educação Infantil, sendo chamada *professora*. Mesmo ainda não tendo concluído o curso de licenciatura em Música, que legalmente me habilitaria para fazer jus àquele encargo, podia sentir a desafiadora sensação de estar construindo processos educativos, de ensino e aprendizagem junto às crianças; não obstante, sentia os pequeninos olhos que me observavam como de gigantes, esperando para ver o que eu havia preparado para eles.

Em minhas práticas, buscava sempre ser coerente com aquilo que eu dizia, deixando de perceber – por mais que minha orientadora de estágio alertasse – que minha forma de vestir, de gesticular, de articular as palavras, de olhar, enfim, de ser, também fazia parte do processo educativo que eu desenvolvia. Eu, sempre usando brincos grandes, me surpreendi o dia em que um aluno da turma da pré-escola recortou em papel aquilo que seria o seu brinco, colando-o com fita durex na orelha e me dizendo com estupenda auto-admiração: “Profe, olha o que eu fiz! Agora vou pintar de amarelo, *igual o teu!*”.

Eu estava professora, estava sendo referência. Cada vez mais, os sentidos sobre ser professor ficavam ricos, complexos, espaçosos e, com certeza, duvidosos.

Desde então, as oportunidades, necessidades e curiosidades da vida foram me apresentando diversos espaços nos quais atuava e me sentia professora: projetos de Música no Ensino Médio do Colégio Politécnico da UFSM e na EMEI Dente de Leite, em Dona Francisca; regência dos corais Sentinela da Querência, em Santa Maria, e Coro da Melhor Idade, em Júlio de Castilhos; cursos de formação continuada em Música para professores da educação básica em diversos municípios; instrutora voluntária de canto na Igreja Católica, em Panambi... até que, em 2013, fui *licenciada para professorar*. Concluí o curso de Licenciatura em Música e me senti eticamente merecedora ao escutar de um aluno o vocativo “*Profe lara!*”.

A partir daquele ano, desenvolvi minha atividade profissional como professora de Música na educação básica, atendendo alunos de 3 meses a 16 anos, em Santa Maria, e dois anos depois fui aprovada na seleção para professora substituta no curso do qual eu egressara: assim, de 2015 a 2017, fui professora no curso de Música -

licenciatura da UFSM. Eu era professora de futuros professores. Formadora de formadores. Mas, como grande parte dos licenciados em Música, atuava também como regente de coral, musicista em casamentos e eventos, projetos sociais da comunidade na qual participava, atividades que exerço até hoje. Novos e velhos desafios, necessidades, objetivos e perfis de alunos... Novos e velhos sentidos sobre *ser professor*.

Em 2017, retornei à Panambi, minha cidade natal, e assumi a coordenação do Departamento de Cultura do Município. Junto à Secretaria da Educação, conseguimos realizar concursos para professores de Música nas escolas municipais e cursos de formação continuada em Música para professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao final do ano, dois acontecimentos simultâneos me conduziram a deixar a coordenação da Cultura para assumir uma nova fase profissional: fui convidada a assumir a docência na Universidade de Cruz Alta/UNICRUZ, como professora de Música no curso de Pedagogia e fui nomeada professora de Artes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), em Ibirubá/RS.

Assim, estou professora de Artes no Ensino Médio e no curso de Especialização em Linguagens e Suas Tecnologias, voltado a professores da educação básica; e professora de Música em um curso que forma pedagogos, possíveis professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, sou professora de canto e de musicalização infantil na EducaSom Escola de Música, empresa que construí junto ao meu esposo, em Panambi. Como podemos ver, minha trajetória percorre tantos contextos distintos que a palavra *professora* assume um novo sentido a cada memória profissional que carrego em mim. Tantos sentidos sobre o *ser professor!*

Enfim, estar ensinando *algo a alguém* tem me constituído docente que, apaixonadamente, busca compartilhar o melhor de si com seus alunos, estejam eles na faixa dos dois, trinta ou noventa anos.

Este *algo* ao qual me referi está relacionado à minha formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) na Licenciatura em Música, assim, esta é a área que abrange *aquilo* que ensino. E o que ensino, de Música? Quais conhecimentos proponho desenvolver junto aos diversos alunos? Por que seleciono alguns saberes

em detrimento de outros? Como organizo a dinâmica de construção de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais a partir de minhas ações docentes?

*Deus que livre vocês de um professor incompetente.*

Como breve e temporária resposta, poderia dizer que tenho delineado minhas ações docentes a partir de alguns aspectos, tais como: quem são os alunos, a que instituição ou organização pertencem, ao que esta se propõe em relação à formação daqueles, o que os estudantes buscam na Música/nas Artes, quais conhecimentos musicais e pedagógico-musicais sobre determinados temas julgo importantes para aquele momento formativo, como eu significo estes conhecimentos, qual é o sentido de desenvolvê-los, qual a relevância que assumem na vida dos meus alunos, dentre outros. Mas pergunto: o que orienta o professor a decidir sobre o que, como, quando, por que e para que irá ensinar? Como se mobiliza a racionalidade que o conduz a ser o juiz de suas ações pedagógicas?

O termo racionalidade carrega ranços que pretendo problematizar para torná-lo pronunciável, novamente, sem a sensação de pecado cometido. O significado de racionalidade que proponho reconstruir é desta como uma das principais condições que nos faz humanos, que nos permite compreender e realizar nossa existência no mundo; que é composta por pensamentos, os quais, por sua vez, produzem e são produzidos por afetos e sentimentos, em inter-relação. (DAMASIO, 1996).

Houve compreensões históricas que, devido ao seu contexto, dicotomizavam as dimensões sentimentais e cognitivas dos processos psicológicos, indicando que a racionalidade estaria subjacente a esta segunda dimensão. Por exemplo, os filósofos Platão, Descartes e Kant, cada um a seu tempo e em suas expressões, defendiam a supremacia da razão à emoção, apontando que estes dois polos humanos podiam (e deveriam, segundo aqueles filósofos) constituir o indivíduo de forma isolada entre si, a fim de garantir que o pensamento não fosse produzido por sentimentos afetivos (SILVA, 2002; KANT, 1994). Avançando alguns séculos e olhando para outra área de conhecimento, observamos também em Machado de Assis, na Literatura, a polarização entre *cabeça* e *coração*, conforme podemos acompanhar no trecho a seguir, extraído do conto Ressurreição<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Excerto do conto Ressurreição (1872), que trata da paixão de Félix e Livia, interrompida pela desconfiança. No trecho, Meneses relata a traição de sua amada a Félix, e este lhe aconselha a finalizar seu relacionamento, guiado pela razão em detrimento do sentimento.

- Meneses Levantou os olhos com ansiedade.
- Qualquer que seja a resolução que tomares - continuou Félix -, não recues um passo.
  - Onde acharei esta resolução?
  - Aqui - disse Félix pondo-lhe o dedo na testa.
  - Oh! não! - suspirou Meneses - a cabeça nada tem com isso, todo o mal está no coração.
  - Recorre à cirurgia: corta o mal pela raiz.
  - Como?
  - Retire o coração.

(MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 52-53).

É preciso considerar que, no conto machadiano, embora cabeça e coração pudessem operar isoladamente (tal como preconizado por Platão), o próprio autor indica que nem sempre a supremacia da primeira (razão) sobre a segunda (emoção) beneficia o indivíduo, quando finaliza escrevendo que “o desenlace desta situação desigual entre um homem frio e uma mulher apaixonada parece que deveria ser a queda da mulher: mas foi a queda do homem.” (ASSIS, 1998, p. 74). Na compreensão machadiana, diferentemente do discurso platônico, o domínio da razão não garante, ao homem, sua felicidade. Ainda assim, em ambos os discursos observamos razão e emoção sendo polarizadas, como se coubesse ao sujeito acionar uma ou outra, mutuamente excludentes, a fim de tomar decisões ditas racionais.

Avançando um século, Renato Russo (que lia Machado de Assis!<sup>2</sup>) pareceu se incomodar com a relação entre coração e cabeça: *quem um dia irá dizer que existe razão entre as coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer que não?* Dentro desse caldeirão de personalidades aparentemente desconexas – Platão, Machado e Renato! – propositalmente misturadas para que pensemos nos ingredientes que lhes são comuns, enxergamos dentre todos a separação entre razão e emoção, entre o pensar e o sentir.

Não é essa a racionalidade que tomo para pensar naquilo que move o sujeito a agir. Não é a racionalidade que *pensa, logo existe* (Descartes); ou que propõe a *troca das paixões pelo pensamento* (Platão), ou ainda que as considera *efemeridades da alma* (Machado de Assis). Não é a racionalidade que escolhe operar com a emoção **ou** com a cognição: eu não acredito que ela tenha esse poder de escolha!

---

<sup>2</sup> Trecho da música Eduardo e Mônica, de Renato Russo, composta em 1986 e interpretada pelo grupo musical Legião Urbana. Na biografia *Renato Russo: o Filho da Revolução*, é mencionado o apreço do músico pelas obras de Machado de Assis.

No campo da Filosofia, Platão, Descartes e Kant; na Literatura, Machado de Assis; na Música, Renato Russo: eles jamais negaram a influência da emoção sobre a razão; pelo contrário, eles a temiam. O que me parece equivocado – com embasamento em autores que irão fazer parte de um capítulo específico dedicado à racionalidade (VYGOTSKY, 1962; HELLER, 1985; ARANTES, 2002; YAMAZAKI, 2018) – são as compreensões daqueles primeiros sobre a possibilidade de isolar razão e emoção, de produzir um pensamento destituído de sentimento, de uma racionalidade sem afeto.

A racionalidade será aqui significada a partir dos estudos de Heller (1985), que considera razão e emoção como elementos interdependentes e constituintes de um indivíduo que é complexo, não fragmentado, que não é movido pelos instintos e, portanto, aprende linguagens, normas, concepções culturais, e, também, sentimentos, suas manifestações e significações. “O sentimento é, portanto, cognitivo, situacional e idiossincrático. Além disso, só com a aprendizagem diferenciamos as emoções e as definimos em sentimentos.” (HELLER, 1985, p.130).

Assim, cada indivíduo possui sua racionalidade, isto é, seus pensamentos-sentimentos que são constituídos por desejos, necessidades, escolhas, decisões, ações, trajetórias, paixões, identidades, conhecimentos, experiências, e que também os constituem. É nesse conceito – racionalidade - que me apoio para pensar constantemente minha docência, sobretudo quando busco compreender o que me move a agir como ajo, a planejar como planejo, a querer o que quero.

*Deus que livre vocês de decorar  
sem entender, nomes, datas, fatos...*

Durante meu percurso formativo na universidade, tenho pesquisado, há nove anos, a formação musical e pedagógico-musical do professor de referência, que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, licenciado em Pedagogia. Cabe imaginar aqui um grande parêntese para que eu explique minha opção pelo termo *professor de referência*: dentre as nomenclaturas possíveis, minhas escolhas orbitavam em torno de “professor generalista” (por ser uma expressão usual na literatura internacional), “professor unidocente” (por corroborar da perspectiva de Bellochio [2000]) e “professor de referência” (por ser assim referido na legislação brasileira e, atualmente, nas proposições do grupo de pesquisa do qual participo). Esta última, para mim, tem maior significado, pois um dos sentidos que tenho atribuído

a este professor é justamente ser referência aos alunos, crianças pequenas que tendem a aprender por imitação e que, a medida que crescem, mantêm essa característica imitativa, ainda que menos evidente (FERNANDES, 2004). O professor, portanto, sobretudo no caso de crianças pequenas, é referência, pois seu trabalho docente se faz na construção de convivências com estas crianças vinte ou quarenta horas semanais, superando, por vezes, o tempo que os próprios pais permanecem junto aos filhos de segunda a sexta-feira.

Sou licenciada em Música e acredito que a Música como uma expressão artística - assim como as demais que compõem a Arte – possibilite ao ser humano compreender o mundo, a si e a si no mundo a partir de experiências e conhecimentos específicos que não estão explicitamente presentes nas outras áreas científicas, igualmente importantes na formação do indivíduo. Acredito que na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a abertura de janelas de inteligência (GARDNER, 2002) favoreça a potencialização da Música nas crianças e sua aproximação com a linguagem musical; e nessa etapa escolar aquelas estão sob orientação de professores de referência, licenciados em Pedagogia. Referências em todas as esferas: comportamentos, modos de falar, gestos, afetividade e, logo, musicalidade – ou seja, são também referências sonoras. Por isso, a formação musical e pedagógico-musical do pedagogo é propedêutica para que ele contribua para a musicalidade e relações sonoras das crianças para com o mundo. Aqui, fecho o parêntese.

Entre idas e vindas, momentos me fizeram apostar com maior ou menor intensidade em determinados modos de conduzir a educação musical nos cursos que formam os professores de referência. Por conviver com docentes em exercício e com pesquisadores de diversas áreas – visto que minha formação acontece em uma pós-graduação em Educação, o que é incentivador para dialogar com as outras áreas de conhecimento, me deparei com um grande número de pessoas que se preocupam em pesquisar a formação do pedagogo, ou, do futuro professor de referência.

Porém, dentre as inquietações coletivas no âmbito da Educação, alguns questionamentos pareciam mais resolvidos em determinadas áreas, enquanto que em outras ainda buscam-se respostas. Por exemplo: formadores que atuam em disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia em um curso de Pedagogia



mencionaram se preocupar com estratégias pedagógicas para que o professor de referência fosse capaz de desenvolver a alfabetização geográfica com crianças, na Educação Infantil. Assim, reconhecer lugares e identificar paisagens podem ser considerados objetivos consensuais nas práticas e na formação geográfica do professor de referência (CASTELAR, 2000), que conseqüentemente irá desenvolver estes conhecimentos com os alunos. Espera-se, portanto, que o professor seja geograficamente situado, compreenda conceitos como paisagem, lugar, espaço geográfico, etc., e consiga, por meio de experiências, desenvolvê-los junto às crianças pequenas.

Mas, e na Música? Conforme mencionei anteriormente, o questionamento sobre “o que” desenvolver em Geografia me parecia melhor resolvido – ainda que a Educação seja dinâmica e as respostas constantemente modificáveis – do que na área da Música. Traçando um paralelo, poderíamos pensar: se, na Educação Infantil, em Geografia, busca-se a alfabetização geográfica da criança (e, também, do professor de referência que irá desenvolvê-la em sala de aula), poderíamos dizer que na Música buscamos a alfabetização musical? Em Geografia esta alfabetização compreende o desenvolvimento de alguns conceitos como os mencionados no parágrafo anterior; mas, e na Música, quais seriam estes conhecimentos/experiências/conceitos? Eles estão assim tão consensuais entre os formadores que atuam nos cursos de Pedagogia?

No campo da Música, temos pesquisado questões como: o que se espera do professor de referência em relação à formação musical de crianças pequenas? Que saberes musicais e pedagógico-musicais lhe são importantes para a docência? Como está sendo pensada a educação musical na formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) do professor de referência? Quem são os formadores que abordam a Música ou realizam educação musical nos cursos de Pedagogia? O que esperam dos pedagogos com relação à Música? Quais metodologias e conteúdos têm sido desenvolvidos nas propostas pedagógicas daqueles formadores? Por que estas e não outras? Por que é (ou não é) importante Música na Pedagogia?

*Deus que livre vocês de ficarem  
passivos, ouvindo e repetindo,  
repetindo, repetindo...*

Para pensar nessas questões, é importante considerar que no Brasil são poucos os cursos de Pedagogia que ofertam componentes curriculares específicos de Música<sup>3</sup> (FIGUEIREDO, 2003; FURQUIM, 2008; CIZSEVSKI, 2010). Porém, disciplinas de Artes estão presentes em todos os cursos de Pedagogia e, a partir desta pesquisa, concluí que a Música está presente, ainda que abordada conceitualmente e em um curto período de tempo, em algumas dessas disciplinas, no Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, penso que as perguntas elencadas anteriormente podem ser respondidas a partir do olhar sobre cursos de Pedagogia, que afinal são o *locus* de formação do professor de referência. Porém, olhares podem ser lançados sob diferentes horizontes de compreensão: dos gestores dos cursos, dos acadêmicos, do currículo institucional, das políticas públicas e, saliento minha escolha: **dos professores formadores que atuam diretamente com disciplinas de Música ou de Artes, nos cursos de Pedagogia.**

Tenho observado que as escolhas e decisões (MARGOLINAS, 1999; 2002) dos professores têm influenciado nas relações de seus estudantes com a Música (DALLABRIDA, 2015), e acredito que essas deliberações representem aspectos da racionalidade que produz e é produzida nas práticas docentes, acerca das questões que me acompanharam nessa trajetória de pesquisa. Estou me referindo a professores do ensino superior que formam e certificam (por meio de sua aprovação nas disciplinas curriculares) outros professores; a formadores que formam formadores. São eles que planejam, organizam, selecionam, almejam e constroem os caminhos pelos quais os acadêmicos irão desenvolver relações com a Música nas disciplinas curriculares e, conforme apontei em parágrafos anteriores, influenciam estes futuros professores que, por extensão, serão também referências aos seus alunos, crianças pequenas. Assim,

Se a formação inicial é um momento decisivo porque fornece as bases do conhecimento profissional (que envolve uma pluralidade de saberes, um repertório de atitudes, um conjunto de sentimentos e valores em relação à docência), se é o momento em que se constroem esquemas, imagens, metáforas sobre a educação, torna-se relevante investigar quem é o

---

<sup>3</sup> Apesar disso, existem cursos que têm construído uma consistente trajetória de ensino, pesquisa e extensão nas interfaces de Música e Pedagogia, como é o caso do curso de Pedagogia/Diurno na UFSM, que desde 1984 inclui a Música como componente curricular obrigatório, e atualmente, conta com duas disciplinas de Educação Musical em sua matriz curricular (OESTERREICH, 2010).

profissional responsável por essa tarefa e em que condições realiza seu trabalho. (ANDRÉ, 2010, p. 1-2).

Entendo que a instituição de ensino superior à qual pertencem esses formadores é balizadora de suas escolhas e decisões acerca da Música no curso de Pedagogia. Entretanto, mesmo dispondo de indicadores próprios (projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares, orientações legais, vicissitudes sociais relacionadas ao contexto) que direcionam – ou pretendem direcionar – sua ação docente, o professor formador é quem delibera acerca de o quê, como, por quê e para que ensina. Essas deliberações tendem a ser consonantes aos modos como ele significa suas ações e configuram a prática educativa, esculpindo nela seus valores e visões de mundo (CARVALHO, 2007).

*Que vocês aprendessem  
a transformar e criar.*

Assim, iniciei o processo de construção desta pesquisa incomodada por não conseguir encontrar uma resposta simples para uma problemática que eu vinha percebendo: como a Música está inserida nos cursos de Pedagogia? Tal questionamento foi acentuado quando me vi formadora neste curso, segurando nas mãos a ementa da disciplina, que havia sido criada pela professora que me antecedeu. Cumpri a ementa? Não (evidentemente, apoiada pela Coordenação do Curso). Cada vez mais, sentia que a inserção da Música, fosse em disciplina específica, fosse em disciplina de Artes, estaria condicionada ao formador que nela atuaria.

Escolhas, decisões, deliberações, experiências, trajetórias, necessidades, sentidos, significados, por que, para que, como, para quem, metodologias, conteúdos, conhecimentos, experiências... aspectos constituintes de uma racionalidade: de modos de ser professor que são ressignificados na dinâmica da profissão. Voltando alguns passos (ou parágrafos), retomo a problemática de conhecer *as Músicas* (no plural, pois são diversas as formas que a Música aparece) nos cursos de Pedagogia, a partir das racionalidades que têm produzido e sido produzidas pelos respectivos formadores. Esta é uma racionalidade específica, que é própria das relações intersubjetivas constituintes da docência, que é própria do professor: uma racionalidade que é pedagógica.

O conceito de *racionalidade pedagógica* foi cunhado por Antônia Carvalho (2007) e seu orientador, Jacques Therrien, para designar “as razões pedagógicas do

professor formador, os seus juízos expressos nas proposições de seus argumentos, [a partir de um enfoque] discursivo, assertórico, no qual a racionalidade é concebida como o fundamento do ato de julgar ações profissionais na [dinâmica] da sala de aula” (CARVALHO, 2007, p.53). Esse conceito me é caro porque considera o professor um profissional, que é uma pessoa, que sabe o que faz e por que faz, que atribui sentidos; basta ser provocado a refletir e será capaz de expressar aspectos de suas razões pedagógicas por meio de seu discurso. Um sujeito que tem voz, não sendo necessário lhe *dar voz*<sup>4</sup> [sic], mas sim *escutar as vozes* dos professores, compreender o que dizem e como elas têm produzido novos sentidos na formação de outros professores.

Pensemos metaforicamente a partir daqui, tomando a Arte e o Teatro como espaço imaginário: a racionalidade pedagógica coloca o professor no palco e nos bastidores, ao mesmo tempo. Quando no palco – a sala de aula – os holofotes focalizam suas ações na dinâmica intersubjetiva daquele espaço: o que faz, como faz, o que decide, como procede perante imprevistos, como se constitui professor na dinâmica entre ele e os alunos, etc. Assim, quando *no palco*, essa racionalidade pode ser interpretada a partir das ações teleológicas desse professor – é preciso buscar entender as finalidades de tais ações. Quando nos bastidores – no planejamento das aulas, nas suas experiências formativas, na sua pessoalidade (NÓVOA, 2013) – a racionalidade pedagógica pode ser compreendida pelos discursos daqueles docentes, que, mediante um exercício reflexivo, (auto)questionador e (auto)crítico, serão capazes de *pensar em voz alta*, de relatar, de se ouvirem falando sobre si mesmos, de se perceberem, de se conhecerem melhor.

O professor sempre esteve no centro do palco (não estou insinuando prepotência ou hierarquia, afinal um espetáculo precisa de todos os núcleos para ter sucesso – bastidores, plateia, palco...), entretanto, foi a partir de meados dos anos 1980, no Brasil, que o docente assumiu, também, funções nos bastidores: direção, organização de cena, roteiro. Sempre esteve no palco porque a sala de aula sempre foi *dele*, um espaço consagrado ao professor. Porém, era um profissional que atuava a partir de roteiros elaborados por administradores, políticos, técnicos em educação, que lhes davam poucas oportunidades de alterações prévias ou de improvisar sobre o roteiro. Os estudos sobre o Pensamento do Professor (*Teacher's Thinking*),

---

<sup>4</sup> Expressão que ganhou força nos discursos educacionais a partir da década de oitenta, que ilustra a pressão sentida pelos docentes nas décadas anteriores ao necessitarem que alguém lhe *desse permissão* para exporem seus pensamentos.

publicados nos Estados Unidos, na Conferência Nacional de Estudos no Ensino, em 1974, impulsionaram o incentivo ao professor sobre o *livre trânsito* pela estrutura de palco, estando ora no centro, ora nos bastidores. A partir daí este ator profissional passou a interferir no roteiro, tentando definir, a partir de suas racionalidades (razões emocionadas!), o final do enredo – um final feliz: a formação de qualidade ao *público*, ou, aos seus alunos.

O crescimento e fortalecimento nos estudos do Pensamento do Professor possibilitaram chegarmos, atualmente, a olhar para esse profissional que atua ora no palco, ora nos bastidores, como um profissional que seleciona o tema a partir dos seus conhecimentos (formação, trajetórias de vida), da pertinência ao público-alvo (alunos), que organiza os modos como irá discuti-lo (metodologia), quem irá convidar para dialogar com ele (referenciais), sempre considerando as interferências do público (seus alunos) e as consequentes necessidades de improvisar sobre estas. E mais, sempre considerando o tempo de intervalos e a duração do seu programa (as aulas, os semestres). Ou seja, esse profissional não poderá apresentar a totalidade de seus conhecimentos sobre a temática abordada, sendo necessário escolher alguns e aprofundar-se neles, para ser compreendido; não poderá *utilizar* seu tempo – pois tem pouco! – explicando detalhadamente aos alunos o porquê de suas escolhas, o que lhe motivou a tematizar aquele e não outro assunto, ou então dispender de muito tempo para explicar o quão importante é o tema, o quão necessária é a sua aula.

O que pretendo dizer com essas metáforas é que os estudos sobre o Pensamento do Professor possibilitaram pensar a docência para além do que é restrito à sala de aula, à execução de tarefas e reprodução de modelos. Tais estudos, e neles incluo a posterior temática da racionalidade pedagógica, focalizam os conhecimentos, as experiências, os valores, os sentidos, o ser pessoa-professor que compõem o docente, e que muitas vezes não são suficientemente expressados no tempo de duração de uma aula. Isso porque a racionalidade pedagógica não é unívoca: ela é intersubjetiva, e as escolhas e decisões do professor acerca do que será proposto nas aulas também são tomadas a partir de suas relações com a instituição, com os currículos, com a comunidade, com seus alunos.

Nesse cenário, falar em racionalidade pedagógica “significa dizer que [os professores] agem não como máquinas, mas em função de objetivos, de projetos, de escolhas, de motivos, de sentidos.” (TERRIEN; CARVALHO, 2009, p.6). Mas,

sobretudo, falar em racionalidade pedagógica exige a humildade de reconhecer que não serei capaz de compreender a totalidade desse processo de construção de pensamento, mas apenas os aspectos narráveis, dizíveis, perceptíveis por meio dos discursos docentes. A racionalidade só é pedagógica quando o professor está em exercício docente, quando ele está no palco e nos bastidores, quando ele se propõe a pensar sobre si, sobre o que o move, sobre o que o afeta, sobre o porquê de estar ali, sobre o que reconhece e deixa de fazer no encontro com o outro.

Assim como razão e sentimento se constituem mutuamente, o mesmo acontece com aspectos profissionais e pessoais. O professor é pessoa e a pessoa é o professor (NÓVOA, 1992). Seus saberes, suas experiências, seus afetos, seus desejos, seus conhecimentos, seus objetivos e suas decisões lhe constroem e são nele reconstruídos enquanto pessoa, pai, mãe, irmão, vizinho, professor. A racionalidade pedagógica, ao mesmo tempo em que produz o professor, é produzida por ele e, portanto, é constantemente reconstrutora do sujeito nas dinâmicas de encontro com o outro.

A partir do exposto no parágrafo anterior, saliento que a racionalidade pedagógica é *do agora*, é *do professor hoje*, atual situação docente; ela carrega consigo construtos passados desse profissional-pessoa, mas de forma alguma pretende caricaturar um docente estanque, estático em seus modos e jeitos de ser docente, em sua profissão. A racionalidade pedagógica é dinâmica e quanto mais o professor busca conhecê-la (conhecendo-se), mais compreensivo ele fica sobre suas identidades docentes e seus sentidos sobre a profissão escolhida. Consequentemente, maiores são as oportunidades de ressignificar suas ações e práticas ao longo da docência, sentindo-se em constante movimento.

*Que lhes desse múltiplos meios de  
você expressarem cada sentimento,  
cada drama, cada emoção.*

Nessa trajetória de palavras, construí esta pesquisa a partir do conjunto de questões *o que? Por que? Como? Para que?*, constituintes da racionalidade pedagógica do professor, que, se compreendida, pode expressar os modos como este conduz o processo formativo de seus alunos, com relação à Música. Isso tudo porque propus, como hipótese de tese, que **embora haja uma mesma ementa curricular, um mesmo PPP institucional e os mesmos documentos legais orientadores da**

**formação no curso de Pedagogia, é a racionalidade pedagógica (ou, a racionalidade do formador em atuação) que irá potencializar o processo de formação, na sala de aula.**

Portanto, mesmo havendo ressalvas (como a importante condição de *querer formar-se*, do aluno) e, longe de parecer simplista, quanto melhor a qualidade da formação de professores, melhor será a Educação a partir da compreensão destes professores sobre seus objetivos. Parece óbvio, mas os discursos que colocam o currículo ou as políticas públicas como principais condutores do processo educativo automaticamente reduzem a importância do professor naquele processo. Reconhecer a racionalidade pedagógica como fundamental na construção da formação de sujeitos devolve ao professor sua posição insubstituível na Educação, sobretudo nestes tempos questionáveis em que se propõe o ensino domiciliar, pelo qual “pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professores dos filhos. Assim, o processo de aprendizagem dessas crianças é feito fora de uma escola” (*site do MEC*, 12/04/2019), retrocedendo à ideia do professor como mero executor de tarefas, bastando bons livros e bons documentos para que se forme um bom cidadão [sic].

Entendo que assumir o conceito de racionalidade pedagógica para pensar a Música na Pedagogia é assumir que o docente formador tem uma grande responsabilidade pela formação do estudante disposto a formar-se. Reitero: do estudante disposto a formar-se, pois conforme assinala Ferry (1987), a formação antes de tudo pressupõe o *querer formar-se*, não dependendo exclusivamente do professor, do método, da instituição, etc. No entanto, assumir o conceito de racionalidade pedagógica coloca o professor no centro do palco e devolve a ele os holofotes que parecem ter se dispersado no decorrer dos anos. Tomando emprestada a ideia machadiana: é assumir que o professor é a cabeça e o coração do ensino.

Assim, aliando a importância de compreender as racionalidades pedagógicas à minha preocupação com a formação musical e pedagógico-musical do professor de referência, questiono: como a Música vem sendo potencializada/tematizada em cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul, sob a perspectiva dos formadores que atuam em disciplinas de Música ou Arte? Para responder este questionamento, tracei, como objetivo geral desta pesquisa, **compreender racionalidades pedagógicas da Música, em cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul.**

Confesso que no decorrer da produção desta pesquisa foi necessário retornar ao objetivo e, parafraseando o poeta Manoel de Barros, *repeti-lo, repeti-lo, até torná-lo diferente*. Ou seja, ler e reler para encontrar *insights* que me mantivessem no foco, mas não deixassem esvaziar a riqueza que o conceito de racionalidade pedagógica possui. Esta não se resume em produzir uma lista de atividades que o professor desenvolve, mas compreender sentidos constituintes das *formas de ser da Música* na formação de professores de referência.

Para alcançar o objetivo proposto, percorri alguns caminhos delineados por objetivos específicos: o primeiro, corresponde a conhecer **quem** são os sujeitos que compõem o centro da pesquisa: professores que atuam em disciplinas de Música ou Arte em cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul, que no estudo exploratório manifestaram tematizar, teorizar, potencializar e/ou praticar Música em seu componente curricular. **Conhecer a formação e trajetórias de vida desses sujeitos** é importante para relacioná-las à composição de sua racionalidade pedagógica. Como segundo objetivo, focalizei os questionamentos *o que, como e por que*, propondo assim **identificar quais conhecimentos/ conteúdos/experiências e metodologias são desenvolvidos pelos formadores que atuam nas disciplinas de Música ou Arte dos Pedagogia e por que eles elegem estes conhecimentos/conteúdos/experiências**.

O terceiro objetivo corresponde à questão *para que*, atribuindo uma especial atenção à apreensão de sentidos (VYGOTSKY, 2009) que os formadores atribuem para a Música no curso de Pedagogia, haja vista que significações produzem racionalidades pedagógicas. Assim, **apreender sentidos que formadores atribuem à Música** irá contribuir para a compreensão da racionalidade pedagógica daqueles formadores à medida que deixará evidente suas expectativas sobre a atuação do professor de referência em sala de aula, a partir do que foi desenvolvido no componente curricular por ele conduzido.

É importante manifestar, como *expansão externa*<sup>5</sup>, que não tive pretensões de estabelecer homogeneidade, uma única racionalidade pedagógica, um único modo de ser formador em Música no curso de Pedagogia. Se assim fosse, eu estaria indo em caminho contrário ao que tenho defendido até o momento: uma racionalidade sentida,

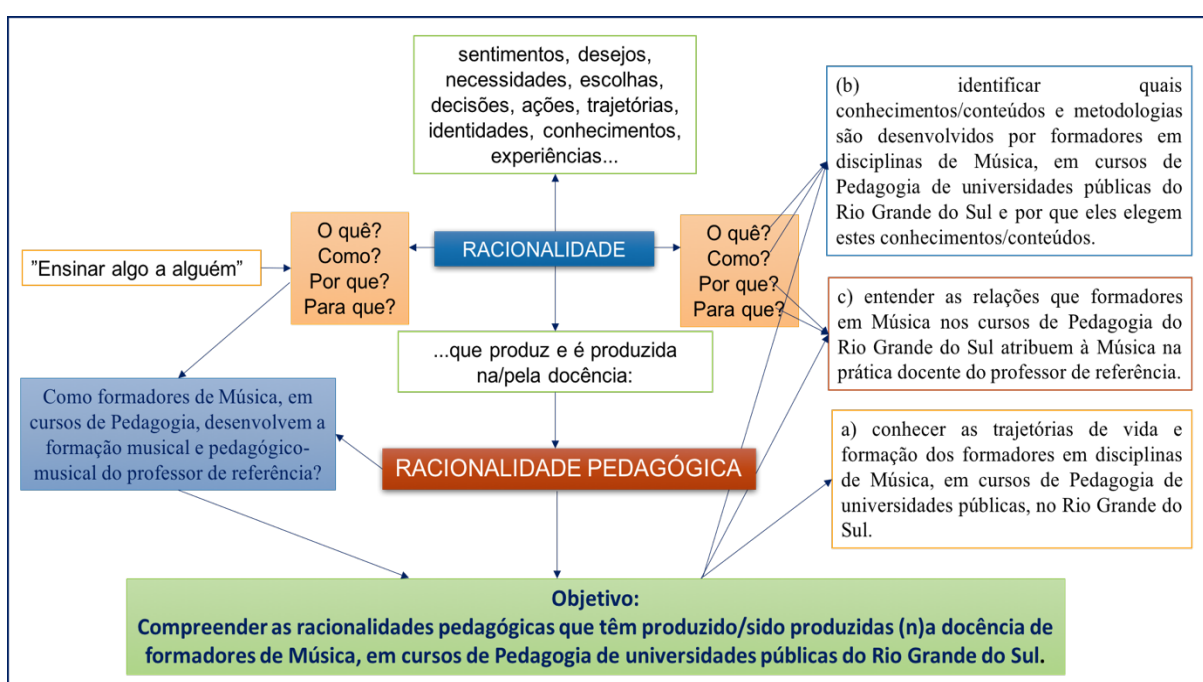
---

<sup>5</sup> Na Música, uma expansão externa, também chamada de sufixo musical, é aquela que ocorre antes do começo real de uma frase ou que estende uma frase depois de sua cadência. No caso do referido parágrafo, pode ser entendida como um complemento.



única, pessoal, intransferível, que forma e é formada pelo profissional-pessoa, professor. Tal como o título desse estudo apresenta racionalidades pedagógicas, no plural, é nessa perspectiva que pretendi seguir: considerando as múltiplas racionalidades que foram compreendidas a partir de um exercício hermenêutico a ser realizado não sobre, mas junto aos formadores participantes dessa investigação.

Ao final de cada capítulo apresentarei um resumo ilustrado, a fim de destacar o que foi apontado no respectivo trecho. Prosseguindo em metáforas, entendamos cada figura como um roteiro que irá nos guiar pelo enredo dos capítulos deste novo espetáculo que foi construído e que, se fosse realizado a cada ano, ainda que com os mesmos atores, apresentaria inúmeros finais diferentes.



**Figura 1: Resumo ilustrativo - O Professor e suas decisões pedagógicas: um tema que me afeta**

Os próximos capítulos apresentarão compreensões produzidas no decorrer de minhas leituras e vivências, cabíveis e importantes para realizar este estudo. As metáforas me acompanharão, pois sinto que elas, assim como as Artes, dão conta de expressar com mais profundidade o que o sentido denotativo nem sempre aprofunda. Inicialmente, insistirei na ideia de lançarmos holofotes ao professor, a fim de conhecermos fragmentos da história que contribuem para reconhecermos este profissional como alguém que pensa e sabe o que faz e porque faz. Em seguida, após

situar os estudos sobre o Pensamento do Professor, trarei ao palco as racionalidades e, com papel especial neste enredo, a racionalidade pedagógica será focalizada.

## OS HOLOFOTES DA EDUCAÇÃO: QUEM ESTEVE NO CENTRO DO PALCO?

JOANA - Cruzes!... Que homem grosseiro, minha Virgem Santíssima!... Um senhor assim era um purgatório.

ELISA - Coitado! A culpa não é dele!

JOANA - De quem é então?

ELISA - Dos pais, que não lhe souberam dar educação.

JOANA - Que bom coração tem, laiá!... Desculpa tudo.

ELISA - Para que me desculpem também os meus defeitos, Joana. (*Peça de Teatro em Quatro Atos: Mãe, José de Alencar*)

No trecho da obra de José de Alencar, Elisa atribui a *educação grosseira* de Peixoto aos seus pais, isentando-lhe da culpa. Também ela explicou à Joana que costumava desculpar os comportamentos alheios, para que os outros também desculpassem *seus defeitos*. Percebamos, a partir da literatura, que a culpabilidade sempre esteve presente no julgamento humano sobre suas ações e sobre as de outrem. A Educação, enquanto componente de formação humana, se constitui a partir de julgamentos – sobre o que é bom aprender, ensinar, experimentar, pensar... - e a racionalidade pedagógica também está impregnada de juízos que produzem as ações dos formadores de professores. Assim, a culpabilidade tem sido uma dentre as alternativas para justificar as mazelas educacionais, buscando-se encontrar um culpado pelo erro para então compreendê-lo, corrigi-lo e produzir uma *boa educação*.

Talvez a expressão *culpa* cause estranhamento semelhante ao que provoca o termo *racionalidade*, mas proponho que pensemos naquela como sendo a causa que leva a determinado resultado, ou então, às ações ou às pessoas que conduzem a determinado resultado, sem que isso signifique perversidade ou intenção de prejudicar - lembremos que, no Direito Penal, um ato culposo é aquele em que não houve intenção de lesar, embora tenha lesado. Nessa direção, é histórico que cotidianamente, percebendo ou não, temos apontado diversos culpados para os aspectos que consideramos deficitários no processo educativo escolar.

*Culpados.*

Mas, também, quando vislumbramos algum resultado que vá ao encontro do que julgamos uma *boa educação*, apontamos para seus responsáveis, desculpando-os pelas mazelas que atribuímos a outros. *Desculpados na Educação.*

Esse movimento de indicação de culpados e desculpados está implicitamente presente nas epistemologias da Educação, afinal, é a partir da identificação de problemas e busca de seus causadores que se propõem transformações nos modos de ensinar e aprender, bem como em o que ensinar e o que aprender. Assim, observo

que alguns personagens têm sido responsabilizados ciclicamente na reconstrução do cenário educativo moderno e contemporâneo, na busca por respostas e propostas sobre a Educação, quais sejam: o aluno, o professor, a gestão e/ou o material didático. Quando me refiro à responsabilização cíclica destes quatro núcleos, assumo que cada um acaba recebendo holofotes em tempos específicos, e após um período retornam, com novas problematizações. Estes quatro, em maior ou menor intensidade, acabaram carregando ora culpas, ora indicativos de melhorias para a educação, a partir de diversas perspectivas do panorama investigativo brasileiro.

*Culpas. Desculpas.*

*Juízos. Julgamentos.*

*Razões. Racionalidades.*

Torno a pensar na educação – sobretudo escolar - como se fosse um espetáculo da vida, formado por bastidores, palco central, atores, plateias, estruturas, coreografias... elementos sempre presentes, mas que ganham ou perdem visibilidade a partir dos holofotes que lhes são ou não dirigidos. E talvez os mais confiáveis dentre os holofotes sejam as pesquisas, que sistematicamente conduzem olhares, chamam a atenção e produzem sentidos sobre problemáticas no decorrer do enredo educacional, amparadas pelos critérios da Ciência.

A partir disso, para pensar *quem tem sido culpado e desculpado pela educação* sob o viés das pesquisas na área, cabe uma análise. Dentre autores que discorreram acerca das trajetórias das pesquisas em Educação no Brasil, existe uma concordância de que estas nasceram de práticas investigativas existentes desde o início do século XX, gradativamente sistematizadas a partir de 1930 (GOUVEIA, 1971; GOERGEN, 1986; GATTI, 2002; ANDRÉ, 2006; FERREIRA, 2009). Todos estes autores têm como referência os estudos da primeira, Aparecida Joly Gouveia, que analisou os caminhos da pesquisa em Educação, de 1938 a 1970, e organizou-os em três fases, indicando holofotes sobre os quais venho me referindo, e suas respectivas direções.

A primeira fase da “Pesquisa em Educação”, conforme Gouveia (1971), corresponde aos anos 1938 a 1955 e trazia, ao centro do palco, o aluno em suas dimensões psicológicas. As pesquisas, ou melhor, os holofotes eram dirigidos aos processos psicológicos responsáveis pelo aprendizado do aluno, que era o protagonista do ideário escolanovista, carregando o slogan *aprender a aprender* (FERREIRA, 2009). Cabe aqui espirmos os bastidores deste palco, observando os

caminhos que vinham sendo trilhados no campo da Psicologia, sobretudo após os estudos experimentais de Ivan Pavlov, em 1900, que influenciaram profundamente as teses da Faculdade do Rio de Janeiro e intensificaram a importância das avaliações psicológicas realizadas nas pesquisas educacionais (ver mais em Soares, 2010). Soma-se, ainda, que

A estrutura inicial do INEP incluía uma Divisão de Psicologia Aplicada que foi criada por influência de Lourenço Filho, psicólogo e defensor das ideias escolanovistas, que foi seu primeiro diretor. Em 1944 começa a ser publicada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, que abriu espaço para divulgação dos trabalhos científicos da área. (ANDRÉ, 2006, p.13).

Assim, é consensual entre os autores mencionados anteriormente que o primeiro ato do espetáculo educacional dirigiu holofotes às respostas psicológicas do aluno, ou, nas palavras de Mello (1983), aos “testes de inteligência, de aptidões e escolaridade”, haja vista a historicidade apresentada. Segundo a periodização realizada por Gouveia (1971), a criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa, no INEP, em 1956, marca o início da segunda fase das pesquisas em Educação. Mello (1983) nos lembra que, até então, “as universidades tinham pouca expressividade na área da pesquisa educacional” (p.68), cabendo destacar que, coordenando e desenvolvendo tais pesquisas, estavam Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo,

A escola pública ainda não entrara em cena, embora o roteiro do espetáculo lhe reservasse papéis importantíssimos: a partir de 1950, houve uma expansão da escolaridade nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na tentativa pela democratização escolar e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento econômico e social do país. Tais pretensões foram impulsionadas pelos tempos vividos anteriormente, durante a Segunda Guerra, e sinalizadas na Constituição de 1946, que indicava a necessidade de novas leis educacionais (GATTI, 2001). Nos bastidores, divergiam ideários com relação ao roteiro do enredo educacional: de um lado, sob direção de Darcy Ribeiro, os escolanovistas desejavam a publicização escolar; de outro, com enredo dirigido por Carlos Lacerda, os defensores da rede privada acreditavam que caberia a cada família decidir sobre o ensino dos seus filhos<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Não caberia, haja vista o teor introdutório desse trecho, aprofundarmos discussões acerca dos ideários descritos. Porém, quanto ao último, defendido pela rede privada, provooco-lhe a pensar, com a ajuda de Assis: em *Pai Contra Mãe*, o autor nos lembra que, por vezes, quando nasce um filho “a alegria do pai [é] enorme, e a tristeza também,

Como podemos observar nos bastidores da década de 50, a escola – fosse pública, fosse privada – era chamada para a cena. Subia ao palco e, sobre ela, pairavam os holofotes das pesquisas educacionais, que agora iluminavam o cenário com outras cores: se antes os tons eram psicológicos, nesse ato o foram sociológicos, dado o contexto democrático que se instaurava junto ao escolanovismo. Temáticas como organização social da escola (GOUVEIA, 1971), relações entre educação e sociedade (MELLO, 1983), condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira (GATTI, 2001) eram destacadas, assumindo papéis de protagonistas que atuavam ora como culpadas, ora como desculpadas, nos processos educacionais.

A década de 60 acrescenta mais um holofote ao palco, que tonalizou economicamente a imagem do cenário que se tinha até então, marcando, em 1964, o terceiro ato desse espetáculo – denominado por Gouveia (1971) de terceira fase, estendida até o ano 1971, quando publicada sua tese. Durante esse período, a Teoria do Capital Humano efervescia no Brasil, impulsionando estudos das Ciências Econômicas na busca pelo crescimento econômico brasileiro, inspirada no modelo norteamericano.

Cabe, ainda que brevemente, lembrarmos que a Teoria do Capital Humano (*Human Capital Theory*), desenvolvida nos Estados Unidos da América, em estudos da área das Ciências Econômicas, na década de 50: Mincer (1958) é indicado como precursor dessa Teoria, que aponta a correlação entre o investimento para a formação dos trabalhadores e a distribuição de renda pessoal; Schultz (1964) associou-a ao contexto educacional, inserindo-a na disciplina Economia da Educação, da qual era professor, na Universidade de Chicago. Segundo ele, “a qualificação e o aperfeiçoamento da população, advindos do investimento em educação, elevariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando na economia como um todo” (VIANNA; LIMA, 2010, p.139). É possível observarmos que a Educação recebia outros holofotes, assumindo, a depender do ponto de vista da plateia, o papel de coadjuvante da protagonista: o capital.

---

por não saber como criá-lo” (ASSIS, 2010, p.57). Assim, seria ideal que o conhecimento dos pais decidisse sobre a formação dos filhos? Torno a pensar sobre o ensino domiciliar, mencionado no capítulo anterior...

Entretanto, embora Descartes tenha nos inspirado a compartimentar a existência em áreas (por exemplo a Economia e a Educação), a física quântica hoje nos atenta para as interconexões energéticas entre átomos e, conseqüentemente, para a unidade do que temos chamado *vida*. Com isso, pretendo dizer que embora existam áreas que se debruçam sobre objetos diferentes, utilizando as demais como apoio para seus estudos, havemos de entender que todas elas formam uma unidade, se produzem mutuamente. Assim, percebo que o capital foi a tônica que holofotou as pesquisas em Educação, que focalizavam o planejamento educacional, as tecnologias, o ensino profissionalizante, e os custos, a eficiência e as técnicas de ensino.

Percebamos que o professor ainda não recebera luzes desses holofotes, embora sempre estivera em cena. Sobretudo nesse período, seu roteiro – o planejamento escolar - estava sob responsabilidade de tecnocratas brasileiros e estrangeiros (SCAFF, 2007). Chego a pensar que, nesse caso, o termo *roteiro* perca seu intuito metafórico e chegue a ser literal, dado o contexto pós-1964, que delineava obrigatoriamente os passos do professor, em sala de aula, não abrindo espaço para *improvisos*.

O panorama dos holofotes sobre o espetáculo educacional que venho apresentando esteve, até o momento, embasado na pesquisa de Aparecida Joly Gouveia e demais investigações embasadas naquela, publicada em 1971. Assim, por enquanto, conhecemos três fases das tendências temáticas das pesquisas em Educação:

<b>Tendências Temáticas das Pesquisas em Educação</b>			
1938 - 1955	<ul style="list-style-type: none"> <li>• testes de inteligência;</li> <li>• testes de aptidões;</li> <li>• avaliações psicológicas;</li> <li>• comportamentos.</li> </ul>	Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do INEP;</li> <li>• Divisão de Psicologia - INEP;</li> <li>• Estudos da área da Psicologia;</li> <li>• Ivan Pavlov;</li> </ul>
1956 - 1963	<ul style="list-style-type: none"> <li>• organização social da escola;</li> <li>• relações entre educação e sociedade;</li> <li>• condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira.</li> </ul>	Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa;</li> <li>• Expansão escolar;</li> <li>• Tentativas de publicização escolar;</li> </ul>
1964 - 1971	<ul style="list-style-type: none"> <li>• planejamento educacional;</li> <li>• tecnologias educacionais;</li> <li>• ensino profissionalizante;</li> </ul>	Economia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Governo Militar;</li> <li>• Teoria do Capital Humano;</li> <li>• Tônica do lucro, produtividade e capital financeiro.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• custos, eficiência e técnicas de ensino.</li> </ul>		
--	--	--	--

**Tabela 1: Três fases temáticas da pesquisa em Educação, no Brasil.**

Luiz Antônio Cunha, em *Os (Des)caminhos da Pesquisa na Pós-graduação em Educação*, acrescentou uma quarta fase ao desenvolvimento das pesquisas em Educação, não abrangida temporalmente por Gouveia. No artigo, publicado em 1978, o autor não definira o período final da fase, haja vista que vivia no presente da mesma; no entanto, remetera o início a 1971. Tomemos emprestada a informação que Pedro Goergen disponibiliza em seu texto<sup>7</sup>, referente ao início da quinta fase e, conseqüentemente, ao final da quarta, cuja data é 1982. Assim, na intenção didática de organizar temporalmente, consideremos a quarta fase abrangida de 1971 a 1982.

O título da publicação de Cunha (1978) nos indica o contexto no qual se desenvolveu a quarta fase, ou então, o diretor de cena do quarto ato: o curso de pós-graduação. Ferreira (2009) ao apresentar resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada sobre as tendências na pesquisa em Educação, aponta que “um maior desenvolvimento da pesquisa educacional no país, agora organizada, subsidiada e estimulada, acontecerá a partir de 1970, começando a se consolidar na década seguinte” (FERREIRA, 2009, p.49). Para compreender melhor esse ato, olhemos para atrás da cortina:

Lembremos que até a década de 50 o número de universidades que produziam pesquisas era reduzido, e que em 1956 Anísio Teixeira impulsionou a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos cinco centros regionais de pesquisa criados pelo INEP. Em 1951, foram criadas a CAPES e o CNPQ<sup>8</sup>. A expansão dos institutos de ensino superior e a criação da rede de universidades federais, em 1964, fermentou “um ambiente efervescente de debates e publicações sobre a realidade educacional brasileira e a problemática da democratização do ensino” (NOSELLA, 2010, p.178), somando-se, ainda,

o acesso a diversificadas publicações no mundo todo, a expansão do mercado livreiro, as oportunidades de “reciclagem”, como eram chamados os cursos de atualização para professores depois da publicação da Lei 5.692/71, [que]

<sup>7</sup> Segundo o autor, o texto trata-se de uma “reunião, ainda precária, de uma série de observações colhidas através da leitura de textos sobre pesquisa, de relatórios de pesquisa e da experiência na orientação de dissertações e teses”. (GOERGEN, 1986, p.1).

<sup>8</sup> Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.



geraram uma maior circulação de pensamentos teóricos educacionais. (FERREIRA, 2009, p.48).

A efervescência de debates e a maior circulação de pensamentos teóricos educacionais ocorria até então nos bastidores, enquanto que, no centro do palco, os holofotes do espetáculo focalizavam a estruturação dos cursos de pós-graduação no Brasil, redigida inicialmente no Parecer nº 977/1965 CES/CFE (Parecer Sucupira<sup>9</sup>). Tal implemento demonstrava o interesse do Governo Militar em alcançar os objetivos econômicos e sociais da Política de Desenvolvimento (de inspiração norteamericana) por meio da educação e da pesquisa, visando, por um lado, à formação de mão de obra para a indústria brasileira e de uma elite intelectual e, por outro, a pesquisa como uma das dimensões indissociáveis do trabalho docente na educação superior. (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Dentre as diversas perspectivas e autores sobre o contexto – sobretudo político-econômico – vivido durante a criação dos programas de pós-graduação, é corroborado entre aqueles que esta “se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica” (SAVIANI, 2008, p.210). Nesse viés, prossigamos assistindo ao que aparecia nos palcos e ao que ocorria nos bastidores desse espetáculo dos anos 70.

Se, no centro do palco, o Governo Militar impulsionara a criação dos Programas de Pós-graduação na tentativa de propagar e qualificar os ideários por si defendidos, nos bastidores a efervescência de pensamentos e inconformidades fomentava as perspectivas críticas<sup>10</sup> de pesquisa. Assim, “por uma das frequentes ironias da história, o feitiço voltou-se contra o feiticeiro: [...] as pesquisas produzidas pelos programas de pós-graduação cada vez mais criticavam o sistema que os criou”. (NOSELLA, 2010, p.178). As promessas de um Milagre Econômico eram questionadas e a Educação acabava sendo olhada sob diversas perspectivas, ampliando-se as temáticas de pesquisa na área; ampliando-se os holofotes.

---

<sup>9</sup> O Parecer nº 977 CES/CFE, publicado em 3 de dezembro de 1965, é chamado popularmente de Parecer Sucupira em alusão ao seu redator, Newton Lins Buarque Sucupira, professor emérito da UFRJ, Secretário de Educação Superior do MEC e membro do Conselho Nacional de Educação, falecido em 2007.

<sup>10</sup> “Infelizmente, os estudos críticos desse momento muitas vezes se reduzem a visões genéricas e paradigmáticas, frequentemente muito ideológicas e pouco voltadas aos objetos específicos da educação. Eram estudos que refletiam acentuado idealismo e voluntarismo político decorrentes da urgência do processo de redemocratização”. (NOSELLA, 2010, p.178).

Penso que, se antes as pesquisas seguiam tendências de uma ou duas áreas de conhecimento (sobretudo Psicologia e Economia), nesse momento, devido ao advento da institucionalização escolar da produção de pesquisa, a Educação encontrava respaldo nas demais áreas emergentes que buscavam modos de pensar e construí-la. Gatti (2001) menciona alguns temas que sinalizavam tendências nas pesquisas:

currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros. (GATTI, 2001, p.67).

Até então, os papéis do nosso espetáculo eram imediatamente identificáveis: técnicos em Educação e gestores político-administrativos produziam o roteiro; e os professores, sobre os quais eram direcionados os holofotes, reproduziam aquele, independentemente de suas compreensões e pensamentos acerca do enredo delineado (LUGLI; SILVA, 2014). Quando utilizo o termo *reproduziam*, chamo a atenção para minha negação do termo *interpretavam*, pois acredito que nem sempre esse processo interpretativo das ações educacionais pôde acontecer, na *performance* dos professores.

Na década de 80, com o descrédito no Milagre Econômico e o retorno do regime democrático, o roteiro do espetáculo educacional tomava novos rumos. Me refiro, sobretudo, ao pluralismo epistemológico e temático produzido pelo contexto pós regime militar. Acerca desse contexto, me afetou um trecho do livro de Paolo Nosella, intitulado *Instituições Escolares: porque e como pesquisar*, no qual o autor, italiano residente do Brasil desde 1967, expressa:

Por vinte anos caminhamos teoricamente seguros e unidos, guiados pela bandeira unitária da luta contra a ditadura militar. A Nova República, infelizmente, não garantiu a realização dos sonhos de muitos, e a distinção entre direita e esquerda já não era tão nítida. Era a crise das utopias e dos paradigmas [...]. (NOSELLA, 2010, p.179)

Se nos permitirmos imaginar, quem sabe poderemos compreender a crise mencionada por Nosella, e o quanto o descrédito nas *utopias e paradigmas* pode ter causado sensações de solidão investigativa<sup>11</sup>, de cansaço pelo que se vinha

---

<sup>11</sup> Não pude criar expressão melhor para me referir à sensação de estar sozinho, buscando respostas.

construindo até então e, agora, via-se desacreditado. O pesquisador, nesse cenário, via-se ele mesmo no centro do palco, sob holofotes, com o roteiro em branco, urgindo produção.

Tal situação, por mais trágica que aparentasse, resultou na união de números menores de pessoas que, em pequenos grupos, seguiam desenvolvendo suas temáticas, epistemologias e metodologias, com particularidades diversas, que a Nova República e seus desdobramentos havia produzido. Neste contexto se deu o fortalecimento cada vez maior da pós-graduação e dos grupos de pesquisa, que, em meio a uma inovadora diversidade de pensamentos, teorias e caminhos, apostavam nas ações transformadoras da Educação.

*Transformação. ~~Transformação~~. Formação.*

Possivelmente, temos uma necessidade instintiva de acreditar em melhorias nas condições de vida, que nos move a busca-las e seguir vivendo. Neste processo, o apontamento de culpados e desculpados pelo que nos é causado (e pelo que causamos) é quase que um conforto, uma justificativa, tal como apresentada por Elisa para explicar a *má educação* de Peixoto, na obra de José de Alencar. Voltemos, então: década de 80, reiniciavam-se as apostas nos culpados e desculpados da Educação. Olhava-se para a escola em seus aspectos cotidianos, criticavam-se posturas entendidas como obsoletas, buscavam-se respostas e propostas.

Pensem isentos de metáforas:

Se nas décadas de 1960 a 1970 o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 1980 a 1990 o exame de situações "reais" do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituiu uma das principais preocupações dos pesquisadores, a partir da inversão também do lugar de onde olha o fenômeno, antes fora e agora dentro do próprio fenômeno. (FERREIRA, 2009, p.49).

A compreensão de Ferreira, publicada em 2009, me provocou a voltarmos ao tempo, quando Clark e Peterson publicaram o pioneiro estudo acerca dos processos de pensamento do professor, que será apresentado no próximo capítulo. Estamos, agora, no cerne da década de 80, especificamente, 1986, nos Estados Unidos da América, exportador de ideários sócio-econômicos aos brasileiros. Em vias de conclusão da pesquisa, Clark e Peterson percebem uma necessidade então presente e inovadora, que, futuramente, seria citada em nossas publicações como algo já passado, vivido, informado, talvez até óbvio. Asseguravam eles que

é necessário que a pesquisa se mova das configurações de laboratório, em que os pesquisadores usam métodos de questionário e simulação, para estudar as atribuições dos professores em salas de aula do mundo real, em que investigadores estudem-nas como parte das ações e pensamentos dos professores, durante o cotidiano de ensino. (CLARK; PETERSON, 1986, p.105, tradução minha)

Vejamos, o cotidiano da escola recebera holofotes. Não por acaso, os múltiplos atores do cotidiano escolar também. Dentre estes, era recorrente a figura de um personagem que parecia conduzir as demais; talvez por ser a mais experiente da cena, pois frequentara aquele palco durante anos, desenvolvendo papel de aluno e, agora, atuava como profissional. Era o professor.

Culpado se os alunos falhassem: *o professor do Joãozinho não ensinou direito.*

Desculpado se outros, hierarquicamente superiores, interferissem em suas orientações: - *São normas da escola, senhora Maria. Seu filho irá reprovar, não posso fazer nada.*

Vislumbrado como esperança de melhorias nas *performances* dos alunos: *um bom professor pode mudar uma vida!*

Ora mocinho, ora vilão, ora vítima. O professor recebia holofotes.

A busca pela democracia, retomada em movimentos políticos, culturais e educacionais na década de 80, teve sua culminância na homologação da Constituição Federal, em cinco de outubro de 1988. Especificamente no campo educacional, o artigo 204 orientou para a “gestão democrática do ensino público na forma de lei” (BRASIL, 1988) que, somado ao pluralismo epistemológico já mencionado neste capítulo significou, dentre outros, o desenvolvimento de uma “reforma do pensamento pedagógico brasileiro, [que] alcançou acentuada autonomia” (RODRIGUES, 2007, p.9). A conotação sócio-política dirigiu os holofotes do espetáculo na Educação e o professor, antes coadjuvante e reprodutor de um roteiro elaborado pelos técnicos em educação, agora assumia papel de transformador social, sendo-lhe exigido a interpretação e alteração do enredo das cenas escolares.

A incumbência de o professor participar na elaboração dos currículos escolares fica evidente na década de 90, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, no Artigo 13, inciso I. Cabe sinalizar que, partir de então, a temática da formação de professores emergente na década de 80 passou a receber holofotes, fortalecendo a ideia de que o professor (também) era responsável pela construção da Educação (ANDRÉ et. al, 1999), ou seja, o professor era educador.

[...] o professor, identificado como educador, [manifesta a] relevância da dimensão política da atividade educativa, transformando-se sua principal tarefa a formação da consciência crítica das classes subalternas, concepção que no debate acadêmico recebeu contornos de confronto entre o necessário desenvolvimento de competência técnica e o compromisso político para o magistério (WEBER, 2003, p. 1134).

Azevedo (2014), ao desenvolver sua tese acerca da necessidade de o professor ser pesquisador da própria prática docente, aponta que os contrastes entre a representação do professor como técnico, vividas até a década anterior, e a nova assumpção de agente político, impulsionada pela redemocratização pós 80, colocava em pauta a relação teoria-prática na formação docente. Afinal, retomando as metáforas, as instruções teóricas que o protagonista recebera de técnicos, visando sua boa *performance* nos palcos, agora, com a abertura de roteiro e possibilidade de interferência daquele ator no enredo, necessitavam de conhecimentos para além de si e sua *performance*; necessitavam de conhecimentos sobre o contexto do espetáculo, sobre os bastidores, sobre os outros.

Busquei ilustrar que a dicotomia entre teoria e prática, dimensões aparentemente distintas no *professor dos anos 70*, não mais cabia perante a representação construída sobre o *professor dos anos 90*. Aquele, que *colocava em prática a teoria*, agora se sentia na responsabilidade de *construir nas práticas as teorias*. Considerava-se, sobretudo a partir de 1990, o professor como pesquisador, como profissional que observa, analisa, planeja, realiza, modifica... que pensa. Parece óbvio? Não parecia, até então.

O enfoque dirigido às temáticas de pesquisas na área da Educação possibilitou vislumbrarmos que a profissão professor, embora sempre presente no cenário educacional, recebeu holofotes sobretudo a partir da década de 80.

Passadas duas décadas, o conceito de racionalidade pedagógica teve sua estreia nos palcos das pesquisas.

Contudo, para compreendermos este conceito e o articularmos ao objetivo da presente investigação, é necessário espiarmos os bastidores que o produziram: os estudos sobre o Pensamento do Professor (*The Teacher's Thinking*).

No próximo capítulo, percorro a ideia de professor reflexivo que, a despeito de variantes epistemológicas advindas de importantes pesquisadores, embasa a articulação do conceito de racionalidade pedagógica e a docência dos formadores em disciplinas de Artes/Música, em cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul,

intensificando a figura do formador, aqui entendido não como mero executor, tampouco como único responsável pelo processo educativo, mas como o orientador desse processo.

Pretendo defender a importância das decisões tomadas pelo professor/formador, em sua profissão; não pretendendo considera-lo um *superprofessor*<sup>12</sup> (EVANGELISTA, 2008) no sentido de sobrecarga, mas um profissional que é, sim, potencializador, mediador de processos de interações de saberes, na forma de experiência, de conhecimento, de conteúdo, de aula. Embora balizado pelo *instituído* (BRZEZINZKI, 2006) – por exemplo, pelos Projetos Político-Pedagógicos, pelos currículos, pelas legislações sobre o ensino - ainda assim ele coloca sua personalidade na docência; ou seja, a partir de sua racionalidade pedagógica, produz sentidos (VYGOTSKY, 2009) sobre temas que ele e/ou o currículo indicam ser relevantes à formação dos estudantes, e conduz vivências nessas temáticas, a partir dos sentidos produzidos.

Seria ingênuo pensarmos que uma ementa curricular - ou então, conforme recentemente temos acompanhado, que uma base comum curricular - poderá resultar em *uma mesma formação*, nas diversas salas de aulas brasileiras, afinal, por mais que os conteúdos indicados sejam os mesmos, o que diferencia os modos como estes serão desenvolvidos é a racionalidade pedagógica do professor que inclui os sentidos que ele estabelece sobre tais conteúdos e como, por que, para que e sob qual perspectiva pretende desenvolvê-los.

Tomemos, como exemplo, o caso da educação básica – embora o foco desta pesquisa seja o Ensino Superior – cuja a indicação da Base Nacional Comum Curricular, para a educação de crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, no que diz respeito à Música, é: “criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música”. (BRASIL, 2017, p.44). Tal orientação baliza a proposta pedagógica do professor referência, entretanto, quais materiais, objetos e instrumentos musicais irá selecionar; ou então, se dará ênfase a objetos com relação a instrumentos; ou ainda, quais ritmos escolherá para propor as atividades... todas essas deliberações dependem de sua racionalidade pedagógica: suas vivências antes, durante e após a graduação, seus conhecimentos musicais e

---

<sup>12</sup> Superprofessor dá a ideia de um docente sobrecarregado; que exerce funções que se estendem para além da docência. Não é nesse sentido que falo em responsabilizar o professor, mas sim, em aceitar que ele é o condutor da sala de aula.

pedagógico-musicais, sua leitura de mundo e as relações que estabelece com a Música, dentre outros.

A seguir, apresento a imagem que ilustra alguns conhecimentos abordados neste capítulo, que buscou percorrer alguns dos caminhos da pesquisa em Educação, para nos conduzir até o momento em que o professor recebe holofotes. Sempre é bom lembrar que as datas nos servem como marcos situacionais, com mais finalidade didática do que pretensão de exatidão cronológica, e que o tempo abrangido pelo capítulo se estende até os anos 1980 pois este é o marco dos Estudos sobre o Pensamento do Professor, que serão apresentados no capítulo seguinte.

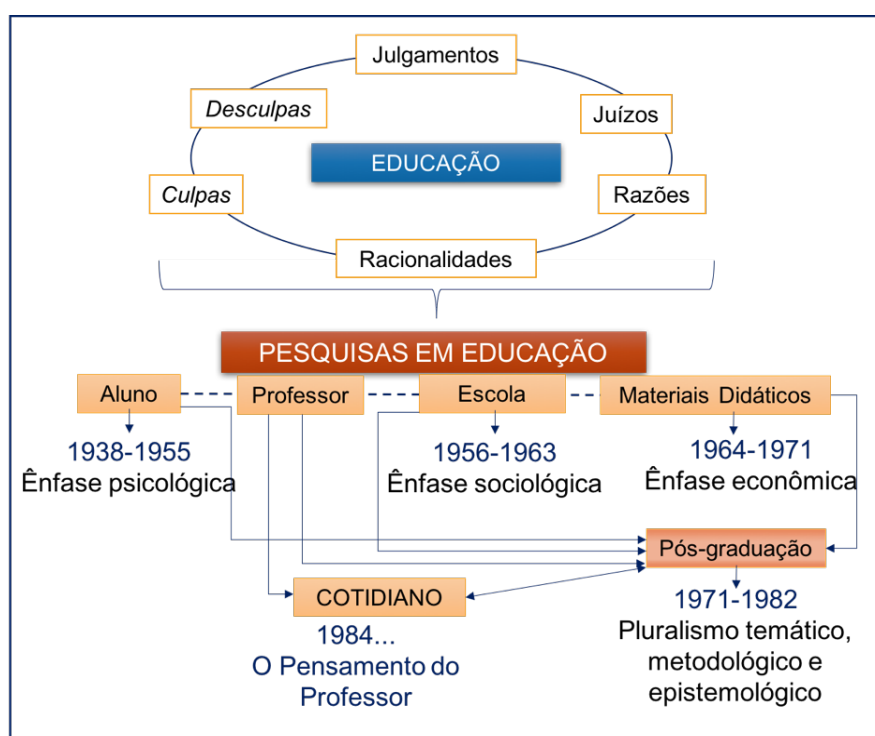


Figura 2: Resumo ilustrativo - Os holofotes da educação: quem esteve no centro do palco?

## Nos bastidores: estudos sobre o pensamento do professor

*O transcurso do processo educativo  
se parece mais com o vôo de uma mariposa  
do que com a trajetória de uma bala.  
(Phillip Jackson, tradução minha)*

A racionalidade pedagógica adentrou no palco das pesquisas educacionais após desdobramentos do campo de estudos *processos de pensamento do professor*. Lembremos que, até o momento, vínhamos acompanhando uma diversidade de perspectivas nas pesquisas em Educação, e que no Brasil, a partir dos anos 90, o professor veio a participar com maior protagonismo dos roteiros do espetáculo educacional: ele não mais reproduzia um roteiro, não era mais somente executor do planejamento alheio, mas deliberava, decidia e planejava sobre suas ações pedagógicas. Ampliavam-se as compreensões sobre o papel do professor.

Os primeiros holofotes sobre os processos de pensamento do professor foram lançados em 1968, com a tese *Life in Classrooms*, de Phillip Jackson. Podemos considera-lo o diretor de um grande espetáculo, que acabaria se tornando um clássico; pena que o tempo da vida é demasiado curto para que tais *celebridades* sejam reconhecidas, ainda vivas, a fim de que possam desfrutar dos resultados assumidos de seus grandes feitos.

Jackson relata que, em início dos anos 60, sentia-se incomodado ao perceber que sua profissão de psicólogo educacional implicava “mais em aplicar testes do que em observar o mundo real” (JACKSON, 1968, p.27). Nesse sentido, proferiu a frase que introduziu este capítulo, alegando que o transcurso do processo educativo pouco tinha de previsível, calculável; portanto, não se assemelhava à trajetória exata de uma bala, premeditada pelas leis da física; mas sim, ao vôo inconstante e mutável de uma borboleta. No intuito de observar o mundo real, estudou os pensamentos de cinquenta docentes considerados por ele *bons professores* e impulsionou a emergência de

uma abordagem fenomenológica encarando o sujeito e a sua subjetividade, procurando a «causa das coisas», não contemplada no modelo anterior... Ao valorizar-se o domínio cognitivo, não é tanto o comportamento observável que interessa, mas sim o que se transporta para a ação e os motivos que impelem cada professor a agir. (JANUÁRIO, 1996, p.22 e 23).

Embora o enfoque experimental das pesquisas em Educação ainda fosse proeminente nos EUA, pelo qual buscava-se técnicas de ensino que garantissem bons



rendimentos do aluno, Jackson holofotou “um vislumbre sobre o lado ‘escondido’ do ensino” (JACKSON, 1968, p.12, tradução minha), ou seja, sobre os pensamentos mobilizados pelos professores no seu planejamento escolar, acreditando que essa *descrição* contribuiria para entender a dinâmica da sala de aula. Atento para o conceito *descrição*, e procurei não modificar este termo em minha tradução, haja vista o contexto histórico já mencionado, que valorizava prescrições de cunho técnico que suprissem as necessidades de ensino, buscando mais descrever do que propriamente compreender.

Jackson também contribuiu para os estudos subsequentes ao conceituar ensino pré-ativo (que antecede o contato com os alunos, em sala de aula, caracterizado por ser mais reflexivo, pensado) e ensino interativo (na dinâmica da sala de aula, caracterizado pelas zonas de instabilidade e impulsividade, com menos espaço para reflexão), identificando tendências racionais que operam em ambas as dimensões do pensamento do professor. Tais resultados embasaram a produção da tese de Clark e Peterson, em 1984, que sistematizaram as pesquisas acerca dos processos de pensamento do professor que existiam até então, apontando o início oficial desta temática de estudo quando da Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino, em 1974, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Educação/EUA<sup>13</sup>.

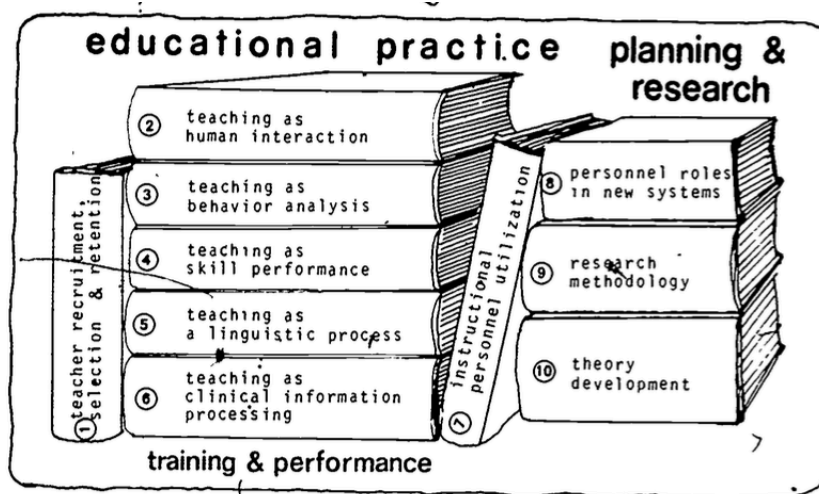


Figura 3: Painéis apresentados na Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino (GAGE, 1975).

<sup>13</sup> A Universidade do Estado do Michigan, em 1976, representou o primeiro grande programa de pesquisa no processo de pensamento dos professores.

Conforme ilustrado na figura, publicada no relatório da Conferência, esta apresentara dez painéis, presididos por comissões de áreas de conhecimentos distintos. O sexto, conduzido por Lee Schulman, tratava do ensino como “informação clínica”, sob o viés da psicologia do processamento humano da informação. Segundo o relatório produzido, o professor seria um **animal pensador e aprendiz** (grifo meu), “que tem mais em comum com os médicos, advogados, e arquitetos do que com técnicos que executam performances qualificadas de acordo com as prescrições ou algoritmos definidos por outros” (GAGE, 1975, p.19).

Lembremos de quando o professor atuava reproduzindo um roteiro escrito por outros: tal situação fora evidenciada e criticada pelo parecer da Conferência, a qual buscava a ampliação de papéis já referida no parágrafo inicial deste subcapítulo, reconhecendo o professor como ator e não mero espectador desse espetáculo, à medida que “os professores são participantes ativos no processo de interação de sala de aula, que leva a sucessos e fracassos dos alunos”. (CLARK; PETERSON, 1984, p.94).

Nessa direção de *sucessos e fracassos*, Clark e Peterson apontaram dois possíveis *quadros* que decorrem de seu papel como ator do processo educacional: o reforço do ego e a contra-defesa. O primeiro corresponde a atribuir os sucessos dos alunos a si, e o fracasso a eles mesmos, enquanto a segunda se refere a atribuir o sucesso aos próprios alunos e os fracassos a si mesmo, professor. Tais teorias fazem lembrar as culpas e desculpas mencionadas por José de Alencar, na abertura do capítulo anterior: nesse enredo do espetáculo, a responsabilização do professor pelo que ocorria em sala de aula ganhava holofotes, embora tal título ainda estivesse imbricado à ideia de rendimento e comportamento do aluno.

Lendo a pesquisa de Clark e Peterson é possível identificar termos, expressões e, sobretudo, categorizações e estatísticas próprias de um período fortemente influenciado pela pesquisa quantitativa. Um exemplo recorrente é o uso das expressões *ineffective* e *effective* (ineficiente ou eficiente) para remeter ao professor. É importante lembrar que vínhamos acompanhando, já em outros palcos, as batalhas do positivismo que, sendo problematizado, descortinava outras perspectivas, dentre as quais a pesquisa qualitativa. Imaginemos, então, como deve ter sido árdua a tarefa de validação dos estudos sobre o processo de pensamento dos professores: como verificar, mensurar, diagnosticar e testar o que estava *dentro da cabeça* deles?

Penso que hoje os conceitos de sucesso e fracasso não estejam tão estanques quanto o eram, na década de 80. Mesmo reconhecendo a importância da pioneira tese de Clark e Peterson (1984) com o estudo sobre os processos de pensamento do professor, é sempre bom nos situarmos na historicidade do contexto, lembrando suas especificidades. É possível identificar em todas as páginas daquele promissor texto relações com o comportamento docente, indicando a tendência comportamentalista que predominara até então. Por vezes, insinua-se a tentativa de padronizar alguns processos de pensamento do professor, em viés generalizado, embora os autores mencionem, no decorrer do texto, as singularidades dos sujeitos que tornam seus processos de pensamento também singulares.

Podemos observar a situação referida acima em dois excertos que, segundo Clark e Peterson, se referem aos objetivos dos estudos sobre os processos de pensamento do professor. O primeiro entende-os como possibilidade de construir “um retrato da psicologia cognitiva de ensino para uso dos teóricos da educação, investigadores, formuladores de políticas, designers de currículo, educadores, administradores escolares e pelos próprios professores”. (p.7). Para mim, as expressões “retrato” “para uso” imprimem a ideia de padrão, de fórmula, de verdade. Em contrapartida, o segundo excerto aponta como objetivo daqueles estudos “aumentar a nossa compreensão de como e porquê os processos de ensino ocorrem” (p.11), denotando, no termo “compreensão” e na utilização de plurais, aspectos influentes da abordagem qualitativa.

O que me chamou a atenção foram as inúmeras *aspas* contidas na tese de Clark e Peterson, a meu ver um detalhe importante e prolífico na produção daquela pesquisa, pois as *aspas* indicam, em certa medida, uma tendência à ampliação de conceitos, à não limitação de palavras e, conseqüentemente, de pensamentos (Vygotsky haveria de concordar<sup>14</sup>!). A utilização excessiva de *aspas* vai ao encontro das sensações que a pesquisa de Clark e Peterson me causou: palavras produzidas em tempos de mudanças paradigmáticas, por autores que se atreveram a modificar roteiros do espetáculo chamado Pesquisa Educacional, que ora reproduziam expressões quantitativas, ora abusavam nas *aspas* para demonstrar que os conceitos

---

<sup>14</sup> Uma das grandes contribuições de Lev Vygotsky (2009) foi a desconstrução das teorias associacionistas, que acreditavam que a palavra traduzia o pensamento. O psicólogo russo, a partir de seus estudos sobre pensamento e linguagem, concluiu que “o pensamento não se reproduz na palavra, mas nela se realiza” (p.409), ou seja, com ela se produz.

estanques não comportavam mais as amplitudes de sentido ocorridas nos campos epistemológicos, agora *borrados*<sup>15</sup> pelas abordagens qualitativas.

Dentre as contribuições daqueles autores para o espetáculo do pensamento do professor, me permito holofotar aquelas que, posteriormente, foram retomadas e ressignificadas pelo conceito de racionalidade pedagógica:

- a) Modelo cíclico de ação do professor - o comportamento deste influencia o do aluno que, por sua vez, torna a influenciar o do professor, que o faz mudar de comportamento em relação a esse aluno.

Lembremos que na década de 80, o paradigma *processo-produto* visava ao comportamento do professor para justificar o comportamento e, por consequência, o rendimento do aluno. Até então, embora o professor recebesse holofotes, era o resultado comportamental do aluno que assumia o papel de protagonista, em um processo unidirecional: comportamento do professor + comportamento do aluno = *eficácia* do aluno. Por outro lado, o modelo cíclico de ação do professor apresentou contrapontos ao modelo unidirecional proposto por Clark e Peterson (as expressões “modelo” e “comportamento” estão sendo propositalmente mantidas, a fim de nos lembrarem do contexto ilustrado), pois salientou a interatividade que modifica os pensamentos e, conseqüentemente, as novas ações do professor.

- b) O pensamento do professor engloba três categorias: (a) planejamento (pensamentos pré-ativo e pós-ativo); (b) decisões interativas do professor; (c) teorias e crenças do professor.

A primeira e a segunda categoria foram embasadas nos estudos (já mencionados) de Jackson (1968), que assinalou que o ensino acontece em duas fases: pré-ativa (antes da aula) e interativa (no decorrer da aula). Reparemos que a fase pós-ativa foi incluída posteriormente, na categoria planejamento, por Marx e Peterson (1974), haja vista que quando da publicação de Jackson (1968) ainda não se tinha o holofote luminoso que hoje atribuímos ao *feedback* que eclodiu junto à expressão *professor reflexivo*.

Com relação às duas primeiras categorias, Clark e Peterson contribuem com a assertiva de que o pensamento do professor é diferente na fase de planejamento e na

---

<sup>15</sup> Tomo emprestado o termo para me referir a um fenômeno estudado por Sigmund Bauman, mesmo consciente de que este foi cunhado para referir ao processo de modernidade líquida do século XXI, que não fora experimentado por Clark e Peterson em meados da década de 80, século XX. Entretanto, me parece caber tal empréstimo, pois penso que as transições entre metodologias quantitativas e qualitativas não tenham sofrido rupturas bruscas, mas mesclas e hibridações...enfim, borramentos em suas fronteiras.

fase de ensino interativo. Em outras palavras, podemos entender que, segundo os autores, o professor produz racionalidades diferentes no momento de planejar o ensino (planejamento) e de agir sobre ele (ação docente), embora isso não assinala necessariamente uma divergência entre tais racionalidades. A separação categórica entre planejar e agir tem a finalidade de indicar processos diferentes de pensamento, mas de forma alguma sugere a dicotomia entre pensamento e ação: ocorre que, por vezes, nós mesmos equiparamos planejar e pensar como se fossem sinônimos, assim, acabamos diferenciando a ação do pensamento, ao invés de diferenciá-la do planejamento.

Logo, planejar e agir implicam pensar. Os processos de pensamento – as racionalidades – embora diferentes, acontecem em ambos os momentos.

A terceira contribuição que pontua segue a ideia da segunda: se o professor produz diferentes racionalidades ao planejar o ensino e ao interagir sobre ele, na sala de aula, isso significa que fatores externos, que não dependem exclusivamente de si, influenciam em seus processos de pensamento. Nesse âmbito, Clark e Yinger (1980) apontaram que o pensamento do professor é produzido por três contextos:

a) O contexto psicológico, formado pelas teorias implícitas, crenças e valores que o professor atribui ao ensino e à aprendizagem; b) o contexto ecológico, que inclui todos os recursos, circunstâncias externas, requisitos administrativos, etc., que limitam e facilitam o pensamento de professores e alunos, e c) o contexto social, que se refere às propriedades coletivas e interativas do grupo de classe, tanto internamente como em sua relação com comunidades maiores. (CLARK; YINGER, 1980 apud BONAFÉ, 1985, p.41, tradução minha).

A partir destes três contextos de pensamento – psicológico, ecológico e social – seria possível compreender aspectos do pensamento do formador que tematiza, desenvolve e/ou ensina a Música nos cursos de Pedagogia? Acredito que sim, entretanto, as perspectivas apresentadas sobre os processos de pensamento do professor delinearam compreensões um tanto pragmáticas sobre a temática e, caso minha busca seguisse seus delineamentos, eu correria o risco de parecer buscar um modelo ideal da formação musical no curso de Pedagogia. Distante disso, meu ensejo é entender como os docentes vêm conduzindo tal formação, a fim de compreender as racionalidades pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia.

Os capítulos que seguem irão retomar, ainda que em outras roupagens epistemológicas, contribuições dos estudos sobre os processos de pensamento do professor, apresentados por Clark e Peterson, sempre lembrando da célebre frase

que mudou significativamente os sentidos da docência: *o transcurso do processo educativo se parece mais com o vôo de uma mariposa do que com a trajetória de uma bala.*

### **Ainda nos bastidores: a reflexão como elemento da performance docente**

Até o momento, lancei holofotes a Clark e Peterson, que inovaram em vários aspectos no espetáculo intitulado *Processos de Pensamento do Professor*. Avancemos dois anos no tempo quando, em 1986, o Holmes Group<sup>16</sup> dirigia seus holofotes para a profissionalização do magistério, denunciando que “se a educação vai mal [...], isto está relacionado com aqueles que ensinam e que carecem de saberes profissionais fundamentais” (GAUTHIER, 1998, p.58). Ao que parece, as culpas pelas mazelas educacionais encontravam nos professores seus destinos. Por outro lado, chamavam a atenção para a busca por melhorias.

Tal situação convergira para outro campo de estudos bastante conhecido no Brasil, denominado *saberes docentes* (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), que visava compreender o ofício de professor a partir de um repertório de saberes específicos do ensino, de “conhecimentos, habilidades e atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz” (SCHULMAN, 1987, p.105), que pudessem ser compartilhados entre os profissionais e desenvolvidos em cursos de formação de professores. Questionava-se: se as outras profissões dispunham de saberes especializados, por que o magistério não o disporia? Tais questionamentos encontraram ressonância nos estudos sobre o pensamento do professor, à medida que estes poderiam contribuir para compreender como os saberes docentes eram construídos nos processos mentais dos formadores.

Nosso espetáculo situa-se agora nos finais dos anos 90, quando aparece em cena Donald Schön (1983) e seus postulados sobre a formação profissional. Segundo ele, tal formação deveria ser compreendida e desenvolvida a partir de uma nova epistemologia que tivesse na prática profissional o seu fundamento, por meio da reflexão-na-ação, “o pensar o que fazem enquanto fazem” (SCHÖN, 2000, p. viii). Tal fundamento inscrevia que o estudante desenvolveria sua formação a partir de

---

<sup>16</sup> Grupo de pesquisa constituído por representantes de colégios e faculdades de cem universidades estadunidenses (GAUTHIER, 1998).

situações-problema evidenciadas no ambiente prático de atuação profissional; para isso, caberia à Educação Superior uma reformulação epistemológica e, conseqüentemente, metodológica.

O caráter dos fundamentos de Schön possivelmente tenha se desenvolvido a partir do legado do filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norteamericano Jonh Dewey, que lançou holofotes sobre o conceito de *pensamento reflexivo*. Diferentemente do pensamento cotidiano, rotineiro, “a reflexão envolve não apenas uma sequência de ideias, mas uma consequência - uma ordenação consecutiva de tal forma que determina-se o próximo passo e prováveis resultados que virão, ao mesmo tempo em que reavalia-se o que lhes antecedeu”. (DEWEY, 1910, p.2-3, tradução minha).

Ainda nessa direção, Dewey apontava que o pensamento reflexivo se constituía de “considerações persistentes, cuidadosas e contínuas sobre qualquer crença ou suposto conhecimento, à luz dos fundamentos que os sustentam e das conclusões para as quais tendem”. (Ibid, p.6), tradução minha). A partir de seu ceticismo pirrônico<sup>17</sup>, Dewey insistia na relação entre reflexividade, questionamento, inquietação e curiosidade.

O professor, nesse contexto, buscava seguir os preceitos escolanovistas, ensinando o aluno a *aprender a aprender*<sup>18</sup>, reconhecido o seu papel de orientador intelectual do processo educativo (CARVALHO, 2011). Soma-se ainda a expressão *professor reflexivo*, que recebeu holofotes no cenário educacional dos anos 90, cujas bases conceituas foram construídas em tonalidades liberais e pragmáticas: se, em tempos anteriores, o papel do professor neste espetáculo era de mero executor, como ator que reproduzia um roteiro elaborado por técnicos sem poder participar da construção do enredo, naquele momento o *slogan* de prático reflexivo poderia denotar-lhe uma elevação de *funções*: buscava-se, cada vez mais, valorizar este protagonista do ato educativo, e o termo reflexivo parecia acentuar a ideia de alguém que pensa, que julga, que decide, que critica. Assim, o professor como prático reflexivo fora apropriado como jargão educacional.

---

<sup>17</sup> Viviane da Costa-Lopes, publicou em sua tese, em 2010, que considerou *culpas e desculpas* atribuídas a John Dewey sobre a Educação e analisou sua obra, concluindo que o pedagogo nutria características do ceticismo pirrônico, isto é, a impossibilidade de afirmar verdades embora nutria-se a persistência da investigação, sempre questionando e buscando explicações por sua vez questionáveis (LOPES, 2010). Permito-me extravasar as formalidades do presente projeto de pesquisa e me utilizo do termo *espetacular* para adjetivar aquela publicação, fazendo jus às metáforas que venho utilizando até então.

<sup>18</sup> Não cabe neste projeto a discussão sobre a político-ideológica que nutria tal slogan.

Contudo, Zeichner (2008) entende que a difusão desse slogan, conduzido por Schön, pouco tenha contribuído para “fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais” (ZEICHNER, 2008, p. 541). Tal assertiva (corajosa, diga-se de passagem, considerando a popularidade que o slogan encerrava) esteve fundamentada sobretudo em um argumento:

Um dos usos mais comuns do conceito de “reflexão” significou uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo **reproduzir melhor um currículo** ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. A pergunta que se faz aqui sobre a ‘reflexão’ é a seguinte: Em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça? Em alguns casos, permite-se que o professor use sua criatividade para intervir em determinadas situações a fim de utilizar materiais e estratégias de ensino de uma maneira mais apropriada, mas isso geralmente não acontece. (ZEICHNER, 2008, p. 541).

Kenneth Zeichner publicou, em 1981, seu primeiro artigo acerca da prática reflexiva na formação docente. Como também ocorrera com Schön, seus discursos acerca dessa temática foram se consolidando gradativamente, à medida que o tema se tornava mais e mais popular e exigia maiores problematizações, dado o seu contingente. Entretanto, o primeiro nutria perspectivas sócio-políticas mais críticas em relação ao segundo, e os conceitos de reflexão, para ambos, assumiram formas bastante diferentes.

Zeichner, professor da Universidade de Wisconsin (Madison/EUA), em 1974, observara que os acadêmicos em formação docente, no estágio supervisionado, se dedicavam em *passar o conteúdo* de forma organizada, e desenvolviam metodologias *tecnicamente competentes*, nesse sentido (ZEICHNER, 2008). Entretanto, o professor notou que “eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, e se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades [...]” (Ibid, p. 537). Tal postura seria problemática e, segundo ele, se assemelha ao conceito de prática reflexiva defendida por Schön, a qual propunha o pensamento constante sobre a ação docente no sentido de, individualmente, o professor alcançar com *eficácia* o sucesso no ensino, sem, no entanto, problematizar os propósitos do mesmo.

Por acreditar na responsabilidade docente sobre as consequências pessoais, acadêmicas e políticas de seus atos em relação aos alunos, Zeichner propunha uma prática docente reflexiva que considerasse, sobretudo, o questionamento do contexto



e a busca por justiça social, proposição ausente na reflexividade preconizada por Schön. Nesse sentido, segundo Zeichner, se o professor não buscava a transformação social, dedicando-se em refletir unicamente acerca das melhores maneiras de ensinar determinado conteúdo, fortalecia-se a “posição subserviente do professor” (ZEICHNER, 2008, p.544), o que continuava a fazer dele um reprodutor de roteiro elaborado por técnicos, um ator que não interpretava o enredo educacional.

Vimos que, nesse grande palco, sobre o mesmo conceito brilhavam vários holofotes. Fossem aplausos, fossem vaias, a reflexão assinalou o reconhecimento da importância do pensar e de conhecer o que pensam os professores. Observamos que o cenário que entornava o espetáculo educacional voltado às pesquisas sobre o pensamento do professor modificava mais uma vez suas estruturas e cores: os pressupostos cognitivos passaram a ser questionados no momento em que o protagonista do ato, o professor, era reconhecido em sua complexidade, rompendo com a ideia de linearidade que a relação pensamento-ação docente até então imprimia.

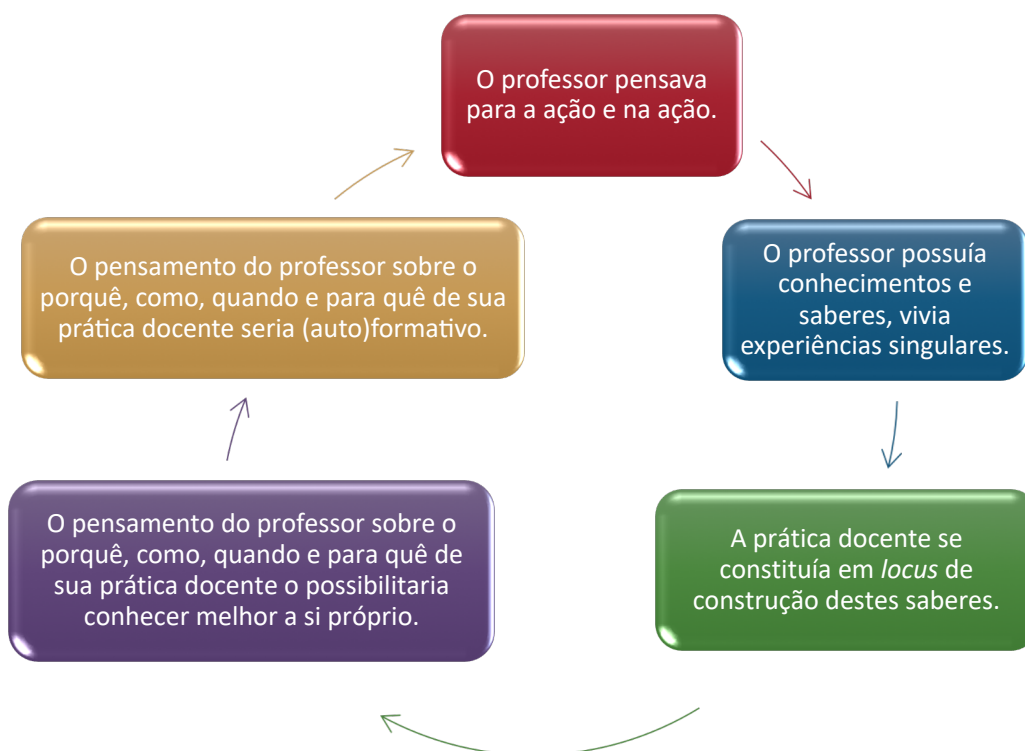
No Brasil, este espetáculo sobre o pensamento do professor vinha sendo ensaiado, apoiado em roteiros estrangeiros que, inspirados na ideia de professor reflexivo, indicavam a complexidade da atividade docente e a necessidade de atrelar o conhecimento sobre o pensamento do professor à sua formação profissional (NÓVOA, 1992; PACHECO, 1995; GARCIA, 1995; PEREZ-GOMES, 1998). Afinal, reconhecendo-nos sujeitos complexos, não seria coerente continuar acreditando que as dimensões profissional e pessoal atuam separadamente, no exercício da docência e, portanto, as histórias de vida dos professores passaram a ser valoradas na elaboração de pesquisas e programas de formação docente, sob o novo jargão “*dar voz ao professor*”.

Não corroboro o uso da expressão *dar voz*. Embora compreenda seu contexto, penso que o professor sempre teve voz, ou então, como venho referindo, sempre esteve presente nos palcos da Educação. A diferença esteve na projeção que sua voz recebera. Até 1980<sup>19</sup>, essa voz apresentava timbres opacos, demasiado graves, sendo representativa da *eficácia* do rendimento do aluno. A partir deste período, os timbres foram adquirindo sonoridades médio-agudas, que faziam crescer a potência

---

<sup>19</sup> É importante reforçar que as datas aparentemente estanques têm função didática, de situar-nos nos períodos históricos vividos nos palcos da Educação.

das vozes que expressavam a personalidade interdependente e mutuamente constituinte da profissionalidade docente. Por fim (mas longe de ser o fim!), os anos 90 e início dos anos 2000 equalizaram a voz do professor e lhe deram características próprias, particulares, identitárias; falava-se em identidades, falava-se em singularidades. O timbre da voz do professor era seu, e embora cruzasse com os timbres de outros, não o fazia em tonalidade homofônica, não podia ser generalizado.



**Figura 4: Novos sentidos sobre o professor, a partir do conceito de Professor Reflexivo.**

Na perspectiva acrescida pela imagem acima, voltemos a imaginar o palco da Educação: já nos últimos anos do século XX, muitos eram os palcos vizinhos, que interagiam entre si. Vislumbramos uma rede de palcos grandes, interligados: psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, educação... todos eles com seus núcleos de personagens, roteiros, cenários, coreografias e sonoplastias. Dentre estes elementos, na Educação, saliento alguns que foram se sobrepondo à medida que os currículos escolares os destacavam: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes... Referente a este último, dirijamos holofotes à Música, subárea que me é sobremaneira atrativa. Também neste palco cheio de sons podemos assistir ao espetáculo de pesquisas que assumiram, como ponto de partida,

o pensamento do professor.

Estamos nos reportando ao início do século XXI, no então promissor ano 2000, quando a ciência mapeou o DNA humano, o Papa João Paulo II pediu perdão pelos erros cometidos pela Igreja Católica (como as Cruzadas e a Inquisição), o corredor de Fórmula 1 brasileiro Rubinho Barrichelo conquistou pela primeira vez o primeiro lugar no pódio, o tenista Gustavo Kurten foi eleito número um do mundo.

Nas interfaces de Educação, Música e as pesquisas sobre o Pensamento do Professor, Beineke (2000) publicava seu estudo sobre os casos de três professoras de Música atuantes no Ensino Fundamental de escolas portoalegrenses, buscando compreender os conhecimentos práticos que orientavam suas práticas educativas. Penso que, com esta publicação, o campo da educação musical enriquecia, pois, em consonância ao movimento reflexivo que percorria as demais áreas da Educação, também o professor de Música se via desafiado a refletir sobre a prática, atividade que “passa a ser vista como central para o desenvolvimento profissional, permitindo a construção de conhecimentos que habilitem o professor a enfrentar as situações únicas, incertas e conflituosas com as quais ele se depara no contexto prático”. (BEINEKE, 2000, p.38).

No ano seguinte, ainda no mesmo palco, Del Ben (2001) defendia sua tese de doutorado, na qual buscou compreender como concepções e ações se refletem e configuram na prática educativa de três professoras de Música em exercício no Ensino Fundamental, na cidade de Porto Alegre/RS. Em consonância aos estudos sobre o pensamento do professor, Del Ben considera-o

como profissional reflexivo, como prático que possui teorias, sendo, portanto, capaz de gerar saberes sobre o ensino. Os trabalhos [sobre aquela temática] buscam compreender o ensino sob a perspectiva dos próprios professores, investigando tanto suas ações quanto as bases a partir das quais constroem e refletem sobre suas práticas. (DEL BEN, 2001, p.21).

É possível identificar no excerto, se assim desejássemos, elementos contundentes que embasariam, alguns anos mais tarde, o conceito de racionalidade pedagógica: Del Ben concluiu que as concepções e ações dos professores “possuem uma lógica própria, guiadas por um quadro de referência, que, [para cada professora], configura uma teoria subjetiva de educação musical escolar” (p. 54). A expressão “quadro de referência” se inter-relaciona intimamente com a racionalidade pedagógica, haja vista que “toda racionalidade contém uma estrutura conceitual, ou

seja, que qualquer racionalidade pode ser vista dentro de um quadro de referência teórico” (CARVALHO, 2007, p.48), inclusive se este for a negação de qualquer teoria.

Os estudos sobre o Pensamento do Professor também compuseram a pesquisa de Louro (2004<sup>20</sup>), que buscou compreender as identidades profissionais emergentes das narrativas de dezesseis professores de instrumento musical em três cursos de Graduação em Música do RS. A pesquisa contribui para pensarmos em um aspecto comum ao professor de Música: a identidade de músico-professor, na qual um ou outro daqueles substantivos assume maior intensidade na constituição identitária docente. “Por um lado, o papel de professor seria preponderante para o educador musical que atua na escola regular, enquanto o professor de instrumento de escolas específicas voltar-se-ia mais para o papel de músico” (MARK, 1998, apud LOURO, 2004, p.14).

Segundo Louro, tal duelo identitário é relacionado à visão tradicional de identidade, considerada no singular – ou se é um, ou se é outro [sic]. A autora entende que a predominância das identidades musical ou pedagógica nem sempre é tão evidente e demarcada nos processos de pensamento do professor, embora suas ações possam sugerir tendências a uma ou outra, a depender dos seus contextos de atuação. A autora entende que a partir do momento em que consideramos as identidades, no plural, tal duelo se abrande e vai perdendo o sentido, pois é possível ser músico e professor, concomitantemente.

O texto apresentado até o momento pode fazer apologia a uma fotografia, na qual o fotógrafo ajusta o foco de suas lentes para que vejamos o que ele tem intenção de significar. Em semelhança, apresentei recortes de tempos, espaços e acontecimentos que meu horizonte de compreensão considerou importantes para auxiliar a compreender as racionalidades pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia. Reconheço que qualquer exercício de escrita simplifica a história, que é complexa, que é Arte. Mas, penso que o panorama apresentado até agora pode ter preparado um pouco mais o terreno neste emaranhado de que é o conceito de racionalidade. Iremos explorá-lo, na sequência, após a figura explicativa do capítulo.

---

<sup>20</sup> Cabe salientar que as publicações aqui apontadas se referem ao pioneirismo na temática dos estudos sobre o pensamento do professor na área da Música, contudo, reconhece-se que os autores mencionados seguiram, avançaram e têm produzido sistematicamente acerca desta temática.

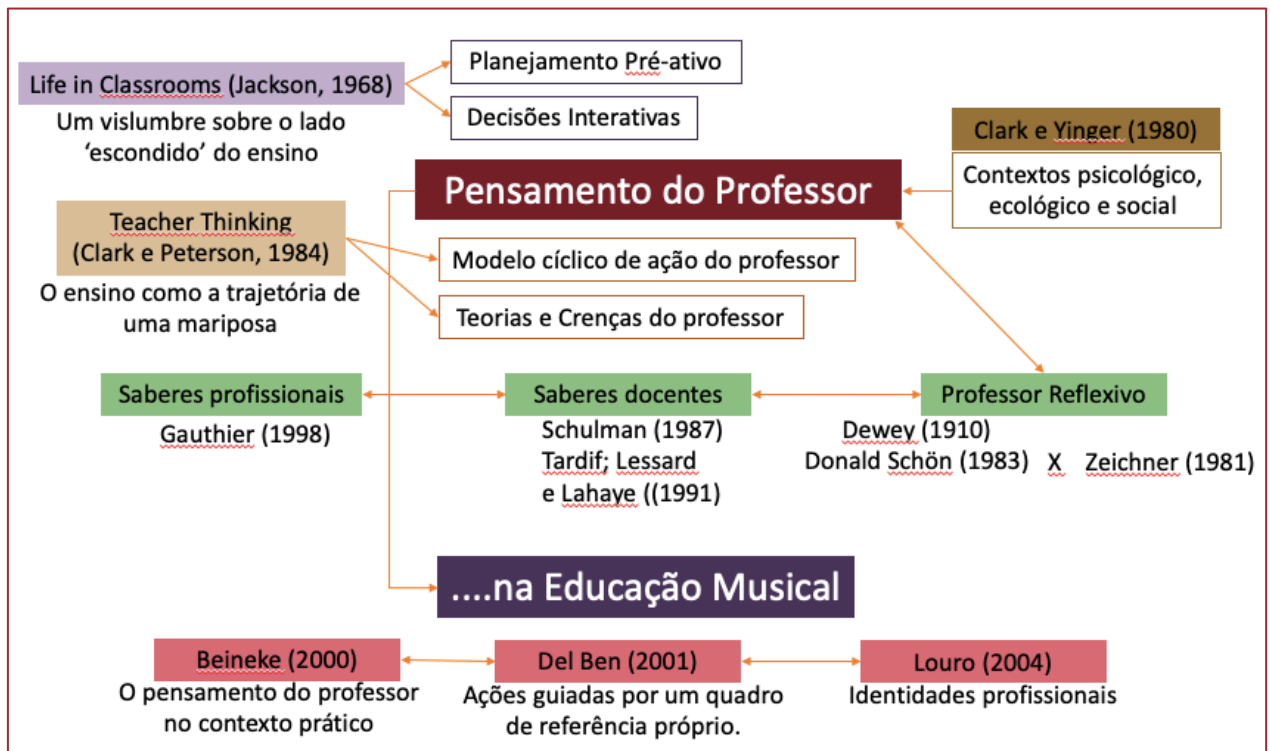


Figura 5: Resumo ilustrativo - Nos bastidores: estudos sobre o pensamento do professor

## DE VILÃ À MOCINHA: DESCRIMINANDO A RACIONALIDADE

*Há muito que se dizer a favor das regras de arte, como a favor das leis da sociedade. Quem se forma a favor dessas regras não produzirá nunca uma obra absurda, nem completamente ruim. Da mesma sorte, um homem educado segundo as leis e o decoro jamais poderá ser um vizinho intolerável, nem um insigne bandido.*  
(O Sofrimento do Jovem Werther, Goeth.)

Se nas primeiras páginas de construção desta tese apontei contra a pré-conceitualização do termo racionalidade, é aqui que busco desconstruir alguns ranços que lhe têm sido atribuídos, a fim de que a compreendamos como tendência produtora de identidades, historicamente situada, produzida nas intersubjetividades e no coletivo, e, sobretudo, como unidade entre pensamentos e sentimentos, conhecimentos e emoções, afetividade e cognição (HELLER, 1985).

Wolfgang Von Goeth, escritor que marcou a segunda geração da literatura romântica, ilustrou em *O Sofrimento do Jovem Werther* alguns tópicos que pretendo trazer à discussão neste capítulo, sobretudo referentes ao termo racionalidade e, de certa forma, à minha descrença de que seja possível um professor agir segundo a irracionalidade. Vejamos: *quem se forma a favor dessas regras não produzirá nunca uma obra absurda* - aqui está o primeiro atributo da racionalidade, que poderia ser metaforicamente chamada de *regra*. Não uma regra decretada, imposta, talvez sequer transcrita e explicitada, mas uma regra invisível, indizível, que conduz os modos de pensar-agir e vai sendo modificada por eles, no transcurso da história.

O que pretendo percorrer, tomando emprestadas as palavras de Goeth, é que um sujeito que *se forma* em determinado tempo-espço tende a pensar-agir tomando como *normal* as dinâmicas de pensamento-sentimento que lhe são situacionais, contextuais, sócio-históricas. Construirá expectativas, objetivos, valores, conhecimentos, sentimentos, modos de ser e até mesmo modos de resistir segundo a cultura na qual está imerso.

Assim, a racionalidade está, num primeiro momento, relacionada aos paradigmas inscritos culturalmente, sobre os quais os indivíduos pensam, conhecem e agem (MORIN, 2000). Giroux, pensador da Educação e um dos pioneiros da Pedagogia Crítica, aponta que a racionalidade significa “um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como o indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um

conjunto de interesses que definem e limita como a pessoa reflete sobre o mundo” (1986, p. 225).

Nesse sentido, ao buscar compreender as racionalidades pedagógicas da Música, ou seja, as racionalidades específicas de professores que significam a Música no curso de Pedagogia, não fui o crítico que condenaria as *obras* produzidas por aqueles docentes, pois estas estão a favor *das regras* de sua época. Ou seja, todos os processos de pensamento estão de acordo com suas historicidades, com suas culturas, com seus contextos. Tampouco representei o juiz que iria condenar aquele docente que agiu diferentemente do que eu agiria, pois meu tempo e meu lugar produzem novas *leis*, novas racionalidades.

Até o momento, vimos percorrendo a ideia de que o professor pensa, e que seus pensamentos expressam crenças, experiências, desejos, valores e conhecimentos que, ciclicamente, tornam a (re)construí-lo. Se tal assertiva, hoje, nos parece simplista e óbvia, isto pode assinalar que já tenhamos avançado nas compreensões que relacionavam o professor a um executor de tarefas. A partir das construções teóricas anteriores, referentes aos modos de ser de professores ao longo de um tempo histórico, assumimos que seus pensamentos produzem e são produzidos por racionalidades contextuais.

Entretanto, cabe ainda nos dedicarmos a discutir o binômio pensamento-sentimento, constituintes da racionalidade humana, a fim de problematizar os modelos separacionistas entre estas duas dimensões. Afinal, se reconhecemos no professor seu potencial de planejamento e pensamento, porém destituirmos este último de sentimento, nosso personagem teria seu papel modificado, no enredo educativo: de sensível executor de tarefas, passaria a um insensível propositor de tarefas.

Como já mencionado brevemente no primeiro capítulo, o duelo entre razão e sentimento apresentava-se como um belo espetáculo, na Grécia Antiga, no qual a primeira assumia o papel de protagonista, sempre perseguida pelo segundo e suas perversões pecaminosas. É possível percebermos, sobretudo na literatura, que ainda persiste a separação entre pensar e sentir, e que o senso comum atribuiu ao primeiro a conotação *racional*, delegando ao segundo a conotação *irracional* (MIGUENS; MAURO, 2006). Talvez esta seja uma das causas que intensificaram o pré-conceito sobre o termo racionalidade, denotando que o pensamento (chamado razão) é insensível, frio, destituído de sentimento.

Comecemos com este termo: irracional.

*A necessidade de se constranger trouxe-lhe o hábito de odiar; odiou sobretudo as patroas, com um ódio **irracional** e pueril. Tivera-as ricas, com palacetes, e pobres, mulheres de empregados, velhas e raparigas, coléricas e pacientes; — odiava-a todas, sem diferença. **É patroa e basta!**  
(O Primo Basílio, Eça de Queirós, grifos meus)*

Na obra O Primo Basílio, Eça de Queirós atribui irracionalidade ao ódio sentido por Basílio. Não haveria implicado neste sentimento uma forte racionalidade, que, mesmo sem motivos considerados plausíveis para as normas sociais da época, provocava no protagonista tal sentimento? “É patroa e basta!”: esta era a justificativa, mesmo que não argumentada, consciente ou não, que lhe produzia ódio. Era cognitiva-afetiva e, portanto, racional.

A literatura deixa evidente que aquele conceito tem sido, ao longo das décadas, sinónimo de discordância com as normas socialmente estabelecidas, seja estas normas explícitas ou implícitas; como se fossem considerados racionais somente os pensamentos e ações condizentes com o que é considerado aceitável, correto e praticável em determinado contexto. Em outras palavras, ao nos afetarmos com situações consideradas condenáveis (por nós e pelos outros), produzindo emoções, sentimentos e paixões igualmente condenáveis, julgamo-nos irracionais; e carregando o coração a simbologia de afeto, tem sido comum mantermos o binômico *coração e irracionalidade*, ou, *sentimento e irracionalidade*, *emoção e irracionalidade*; e assim por diante.

Contudo, Mauro e Cadilha (2006), em sua publicação *Por que não pode existir uma ação irracional?*, advertem que

no instante em que eu opto por um curso de ação que não coincide com aquele que foi determinado pelo meu melhor julgamento, eu posso estar a agir em sentido contrário ao que é socialmente aceito, posso estar a ser irresponsável ou a revelar um comportamento imoral, **mas não a ser irracional**. [Isso significa que], a um dado ponto, outras crenças (mesmo que erradas) e outros desejos (mesmo que imorais ou inadequados) adquiriram maior peso e tornaram-se os propulsores da ação. (MAURO; CADILHA, 2006, p.68, grifo meu).

Segundo estes autores, ser racional - ou seja, produzir e ser produzido por



racionalidades – implica em reconhecer que não agimos ao acaso, e que nossas ações são intencionais, sustentadas por razões (cognitivo-afetivas) que nem sempre percebemos, identificamos ou conhecemos. “O que é importante sublinhar é que essas razões podem ser várias, mas podem não seguir nenhum princípio de coerência ou de constância, tal como o chamado princípio de continência”. (MAURO; CADILHA, 2006, p.69).

Tomemos como exemplo uma tipologia criminal denominada, no âmbito do Direito, “crime passionnal”, que corresponde ao homicídio motivado por paixão<sup>21</sup> (não confundamos com amor!). Se assumirmos como válido o senso comum atribuído à irracionalidade, referido nos parágrafos anteriores, poderíamos dizer que o crime passionnal seria irracional, pois supõe-se que não haveriam razões que justificassem tirar a vida de outro ser humano e que, provavelmente, o homicida teria “agido sem pensar”, sendo ele, portanto, destituído de culpabilidade.

Contudo, as compreensões jurídicas indicam que a paixão – no caso do crime passionnal – tende a alterar a percepção da realidade por parte dos indivíduos, num fenômeno psíquico denominado *catatimia*, mas não é entendida como adoecimento e, por isso, não torna o agente inimputável, como seria nos casos das doenças mentais. “As percepções ficam enviesadas, distorcidas pela disposição emocional, reduzindo, **mas não abolindo a capacidade racional**”. (GORI, 2004, p.183, grifo meu).

Podemos concluir que tais compreensões, no campo do Direito, estão em consonância aos estudos desenvolvidos na Universidade do Porto pelo grupo MLAG (Mind, Language and Action Group), abrangidos pelo Projeto *Rationality, Belief and Desire* que postulam a impossibilidade de existir uma ação irracional, mesmo que seja, em grande parte, orientada pelo campo afetivo – afinal, já vimos que afeto e cognição, ou sentimento e pensamento, ou ainda razão e emoção, são elementos interdependentes, abrangidos, produtores e produzidos pelas racionalidades do sujeito, que são, ao mesmo tempo, intersubjetivas e socialmente construídas.

Ser racional no sentido em que nos temos vindo a referir é inerente ao ser humano. Não que ele tome sempre as decisões consideradas mais acertadas ou que representem o melhor resultado para o próprio ou para outrem, mas porque ele age com base em crenças e desejos muito próprios, específicos,

---

<sup>21</sup> Segundo Nucci (XX), “originária da emoção, a paixão é uma excitação sentimental levada ao extremo, de maior duração, causando maiores alterações nervosas ou psíquicas”. É oportuno mencionar que o crime passionnal configura um conceito no âmbito doutrinário, não sendo referido na legislação penal.

quase que podemos dizer pessoais e intransmissíveis. E nesse sentido nunca poderemos dizer que as suas ações são irracionais – elas seguem uma lógica específica, envolvem uma análise custo-benefício que para o agente se revelou pertinente no momento em que age, dadas as suas particulares vontades e ambições. (MAURO; CADILHA, 2006, p.70)

Assim, busquei resgatar algumas compreensões acerca da irracionalidade, entendendo que, ao romper com a ideia de que afetos seriam irracionais, compreenderíamos que a racionalidade não é fria, insensível, destituída das construções afetivas dos sujeitos. Em outras palavras, ao desvincularmos o binômio *emocional-irracional*, e apostarmos no tripé *afetivo-racional-cognitivo*, estaríamos diluindo o sentido pejorativo que tem sido atribuído ao termo racionalidade.

Nesta direção, Agnes Heller advoga, em *A Teoria dos Sentimentos*, pela unidade do ser humano, advertindo que é impossível separar as dimensões racionais das emocionais. Segundo a autora, o ser humano nasce “sem mente, e a base da mente é cultural e não individual” (HELLER, 1985, p.30); portanto, desde sua inserção no mundo, inicia o processo de aprendizado sobre linguagem, normas, concepções culturais e, neste contexto, aprende a interpretar e expressar emoções e sentimentos, haja vista que não somos instintivos, mas cognoscentes. Utilizando a metáfora da máquina, a autora indica que tanto processos simbólicos quanto projetivos se desenvolvem na *máquina* cerebral, que apresenta suas *engrenagens* “interligadas, interdependentes e tangenciais” (HELLER, 1985, p.28).

Pensemos num exemplo: o sentimento denominado *amor*, no Brasil, está fortemente atrelado à monogamia, princípio legal de influência religiosa, constante no Código Civil, pautado no entendimento de que “a entrega mútua só é possível no relacionamento monogâmico, que não permite a existência simultânea de dois ou mais vínculos afetivos concomitantes” (DINIZ, 2005, p.47).

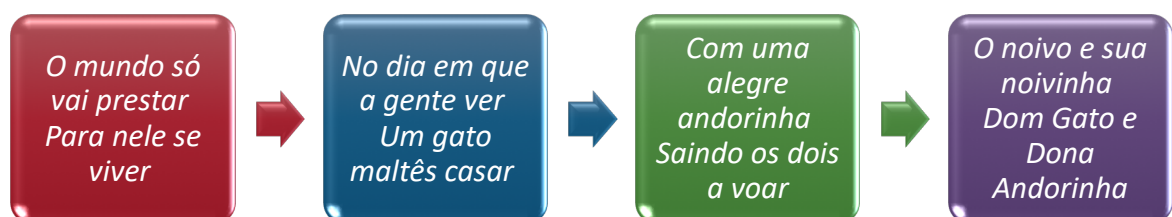


Figura 6: Poema de Jorge Amado

Assim como no poema de Jorge Amado, a partir desta cultura - ou então,

porque não dizer, desta racionalidade - sentimos amor por uma pessoa e, com ela, constituímos vida conjugal. Nossas escolhas, decisões, expectativas, compreensões de mundo e demais atividades cognitivas acabam pautadas por este sentimento e, ao mesmo tempo, modificam-no e produzem sobre ele novas racionalidades. Entretanto, imaginemos que, subitamente, nos deparamos afetados emocionalmente por outra pessoa: de imediato, produzimos um novo sentimento - a culpa. Mais uma vez, podemos notar a interdependência de pensamento e sentimento: por um lado, nossos esquemas de pensamento entendem que *é errado* amarmos duas pessoas ao mesmo tempo, e então produzem um novo sentimento, a culpa; por outro lado, este sentimento produz novos esquemas de pensamento, que resultarão em modos de ser e agir perante o afeto, independentemente da atitude final que decidamos tomar com relação ao sentido-pensado.

Assim, todo o sentimento é produzido em um contexto, segundo normas sociais e valores nele inscritos, sendo cognitivo e situacional. Também toda a cognição se produz a partir de afetos, os quais incluem sentimentos e emoções (HELLER, 1985). Estes dois componentes da afetividade – sentimento e emoção – tem sistemas produtivos diferentes: emoções são reações orgânicas intensas, súbitas e breves, que desequilibram a homeostase ou o equilíbrio afetivo (ver Heller, 1985). “São uma espécie de linguagem através da qual expressamos nossas percepções internas” (AMARAL, 2007, p.6). Sentimentos, por sua vez, são reações psicológicas, duradouras e dependentes da capacidade de representação do indivíduo, a qual se desenvolve no campo da racionalidade. Portanto, “quanto mais habilidade se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade” (ALMEIDA, 1999, p.53).

Percebamos como racionalidade e afetividade – ou, o *cérebro* e o *coração* – estão mais sintonizados do que temos acreditado? Ah, se Machado de Assis soubesse que de nada adiantaria suprimir o coração...<sup>22</sup>

Nesta direção, Valéria Arantes (2002) propõe a utilização da expressão “conhecimento sentido” ou “sentimento conhecido”, a fim de explicitar a interdependência das dimensões cognitivas e afetivas constituintes do ser humano, corroborando aos estudos de Greenberg (1996) ao entender que “enquanto a emoção

---

<sup>22</sup> Conforme o excerto da página 6, Machado de Assis sugeria que para não haver sofrimento, se deveria suprir o coração e manter somente a cabeça.

nos sinaliza a respeito do que está nos afetando e estabelece a meta para que possamos alcançá-lo, a cognição nos ajuda a dar sentido à nossa experiência, assim como a razão nos ajuda a imaginar o melhor modo de alcançarmos a meta” (ARANTES, 2002, p.15). Portanto, compreender racionalidades que movem um professor a selecionar o que, como, para que e por que desenvolver conhecimentos musicais no curso de Pedagogia implica, sim, em considerar afetos, sobretudo sentimentos manifestados pelos sujeitos.

Assim, não há como compreender a racionalidade pedagógica isentando-a de sentimentos e emoções, isentando-a de afetividade. Todo o ato racional, de pensamentos, escolhas e tomada de decisões em função de objetivos, crenças, valores, dentre outros, inclui em sua constituição a afetividade do sujeito, suas paixões, seus desejos. Embora ele não possa expressá-los na essência, tal como os sente, pode chegar bem perto disso, por meio de uma pintura, de uma composição musical, de palavras ditas ou escritas; de um processo reflexivo. Vygotsky (2009) já postulou que o pensamento não se expressa na palavra, mas nela se produz: que indício brilhante sobre a importância da reflexão e da expressão verbal para que cheguemos à compreensão da nossa própria racionalidade!

Também Henri Wallon percorreu este caminho, escrevendo – poeticamente! - que

A comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era, para Goethe, um meio de furtar-se a ela. (WALLON, 1986, p.147).

O excerto conduz à ideia de que os sentimentos, quando parcialmente representados em linguagens (artísticas, verbais, escritas, etc.), passam a recompor e ressignificar nossas identidades, nossos modos de ser. Explicitar desejos, necessidades, tensões e sentidos nos conduzem a (re)construir pensamentos e (re)projetar nossas deliberações. Traçando um panorama do que vimos construindo até então e retomando aonde propus chegar com esta pesquisa – nas racionalidades pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia - poderíamos concluir que **por meio da reflexividade é possível compreender os aspectos narráveis, dizíveis, destas racionalidades.**

Diversos estudos já foram realizados com a temática das racionalidades, os

quais focalizam-nas nas múltiplas áreas do conhecimento. No campo da profissão docente, ou seja, com relação às racionalidades pedagógicas, destaco três tipos: técnica, prática e emancipatória, delineando um recorte temporal dos anos 1970 a meados de 2000.

### Racionalidades e *performances docentes*

As construções culturais, no decorrer da história, implicam e estão implicadas nas transformações epistemológicas pelas quais nos constituímos seres humanos, racionais. O *ser professor* também percorre sua trajetória epistemológica, conduzida pelo tempo. Isto porque a educação, objeto maior de suas identidades profissionais, têm delineado em seus propósitos diversos sentidos e significados que implicam nestas identidades. Como definir uma boa educação? O que é ser um bom professor? Que estudantes queremos? Como manifestar seu desejo pela formação? Perguntas eternas, eternizadas.

No espetáculo chamado Educação, no qual incontáveis professores já subiram aos palcos e desenvolveram seus personagens, podemos observar modelos<sup>23</sup> que orientaram as racionalidades pedagógicas daqueles que conduzem os processos educativos, formativos e instrutivos nas escolas, nos institutos de ensino superior, nas universidades, etc.

Sem a pretensão de estancar em categorias as racionalidades pedagógicas que construíram e foram construídas sobre a docência das últimas décadas, o que buscarei será, sucintamente, apresenta-las com finalidade didática. Isto porque acredito que os formadores que desenvolvem processos de educação musical nos Cursos de Pedagogia *reunirão em si teorias e práticas* (parafraseando Machado de Assis) construídas historicamente na dinâmica das diversas racionalidades que produziram e foram produzidas nas/pelas identidades docentes, ao longo do tempo.

Iniciemos apresentando a primeira, introduzida por um excerto machadiano:

---

<sup>23</sup> Modelo, aqui, não segue o postulado contemporâneo originado do francês – *modelle* – que representa um ideal ou pessoa que busca promover produtos comerciais. Modelo, neste projeto, é entendido em seu significado dicionarizado: padrão decorrente de paradigmas que, no caso das racionalidades pedagógicas, se voltam à educação.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, **inteligência tarda**. Raimundo gastava duas horas **em reter aquilo** que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos; **vencia com o tempo** o que não podia fazer logo **com o cérebro**.

Figura 7: Contos de Escola, Machado de Assis, grifo meu

*Inteligência atrasada pela demora em reter informações* - Raimundo, este aluno do século XVIII, ilustra dois conceitos presentes de características tecnicistas, que teve como marco inicial, nos finais dos anos 1960: *eficiência e eficácia*. Impulsionados pelo ideário de produção capitalista norteamericano, estudos da área da Administração buscavam aprimorar o tecnicismo e difundi-lo na escola, a fim de acelerar a produtividade e qualificá-la. O fortalecimento do positivismo conduzia cada vez mais à racionalização da ciência em detrimento do senso comum, e as racionalidades que produziam e eram produzidas nas dinâmicas de vida alicerçavam-se nos então recentes modelos tayloristas e fordistas.

Neste contexto, ocorria a implantação dos programas de desenvolvimento social e econômico “Aliança para o Progresso” e acordo “MEC-USAID”, frutos do convênio de cooperação entre Brasil e Estados Unidos. Assim, o tecnicismo foi introduzido na educação brasileira no decorrer do regime militar, sendo explicitado na promulgação das leis 5.540/68 e 5.692/71, que, respectivamente, reformularam a Educação Superior e instituiu o ensino de 1º e 2º graus. Percebamos, em nosso metafórico espetáculo, que os palcos da Educação eram dirigidos por uma equipe de produção que vinha dos palcos da Administração. Nosso protagonista – o formador do Ensino Superior – buscava instruir para o mercado de trabalho de inspiração norteamericana. Talvez pudéssemos nomeá-lo instrutor, pois o conceito de formador abrangeria outras responsabilidades não tão valoradas na época.

Assim, vislumbramos que a racionalidade pedagógica também se desenrolava em atmosfera técnico-instrumental: almejava-se que o aluno acumulasse o maior número de informações dentro do menor tempo possível, visando à formação para o sistema de produção vigente e, para isso, o professor utilizava-se de *técnicas* diversas.

O comportamento do professor e do aluno estava sob holofotes: ao objetivar a

instrução de trabalhadores para o mercado, técnicos em Educação projetavam o comportamento esperado dos professores, o qual resultaria na modificação do comportamento do aluno. Afinal, desenvolver habilidades, atitudes, conhecimentos específicos – aprendidos de forma mais objetiva e rápida possível – implicava diretamente em estabelecer comportamentos que direcionavam alunos e professores para estes objetivos.

Estamos situados em um espetáculo que não aceitava improvisações, que não contava com imprevistos: a previsibilidade científica era a exigência para atuar nos palcos da sala de aula. Assim, a racionalidade tecnicista implicava no desenvolvimento de técnicas e comportamentos cientificamente comprovados e testados; de técnicas comportamentais (LUCKESI, 2003).

A relação professor-aluno era aparentemente mais simples e polarizada: um falava e o outro escutava; aquele apresentava o passo-a-passo e este realizava no mínimo de tempo possível. Estava-se diante do padrão estímulo-resposta, visando a resultados específicos e objetivos.



Figura 8: Índícios da racionalidade Técnico-instrumental.  
Fonte: google imagens

A tirinha de Calvin e Hobbes poderia causar sensação de frieza. Ao iniciar minhas leituras sobre a racionalidade técnico-instrumental, sobretudo voltadas à Educação, as sensações que as palavras me despertavam era esta. Imaginava as salas de aulas em preto-e-branco, sem paixão, sem sentimento. Eu ainda compreendia *racionalidade* em sua construção de senso comum, então costumava dizer que o período tecnicista fora racional [sic] e, por isso, seria insensível, *frio* e *calculista*. Hoje, porém, ao compreender que a racionalidade inclui o binômio pensar-

sentir, começo a enxergar cores nas salas de aulas do período denominado tecnicista. Haviam, sim, *pensamentos sentidos* (ARANTES, 2013) o tempo todo, afinal, haviam nas salas seres humanos: e pensar-sentir é inerente e inevitável ao homem (*Graças a Deus*, diria Carlos Drummond).

O que quero dizer é que, a partir das emoções percebidas, os sentimentos e pensamentos produzidos eram condizentes com as racionalidades predominantes. Assim, sempre existiram, nos palcos educacionais, personagens alegres, tristes, preocupadas, revoltadas, conformadas, satisfeitas, insatisfeitas. Porém, as racionalidades predominantes em cada época, ao comporem a dinâmica de produção de sentimentos, pensamentos e ações, os tornam mutáveis no transcurso do tempo. O que hoje sentimos como desconfortável pode ter sido, em seu tempo, em sua racionalidade, um sentimento confortavelmente naturalizado.

*Quem se forma a favor dessas regras não produzirá nunca uma obra absurda*<sup>24</sup>.

Com isso, pretendo expressar que não se trata de apontar falhas das racionalidades de cada tempo, cabendo, ainda, salientar que o tecnicismo brasileiro, no caso da racionalidade pedagógica,

não se restringe à utilização mais ou menos maciça de recursos tecnológicos no ensino, mas à expectativa, à crença, à convicção, à esperança, à confiança de que o emprego de recursos técnicos (sejam audiovisuais, óticos, eletrônicos, cibernéticos ou propriamente técnicas de ensino tais como a instrução programada, o microensino, o estudo por meio de fichas, os modos instrucionais, as máquinas de ensinar, a teleducação, etc.) solucionariam ou teriam papel preponderante na solução das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. (VEIGA, 1991, p.15).

No início do capítulo anterior, discorri acerca das características de um período conhecido como *behaviorista* e de como elas influenciaram no Pensamento do Professor, campo de estudo que foi o manancial no qual se nutriram as raízes da racionalidade pedagógica. Após o tecnicismo, transcorreu que a epistemologia da Educação se produziu em uma nova perspectiva, conforme desperta a tirinha a seguir:

---

<sup>24</sup> Wolfgang Von Goeth, no excerto de abertura do capítulo.





Figura 9: A transição de racionalidades.

Fonte: [www.imagesgoogle.com.br](http://www.imagesgoogle.com.br)

Na tirinha, acompanhamos Dona Hemergilda – professora de Calvin - apresentando uma característica que, se analisada, estaria bastante próxima da racionalidade técnico-instrumental. Isso porque a imagem indica que o questionamento realizado por ela, que pareceu seguir as orientações exigidas pelo material didático, implica na memorização do aluno sobre um dado objetivo e específico, inquestionavelmente importante para a instrução do estudante.

Contudo, a resposta de Calvin não foi satisfatória, pois além de não saber o nome do primeiro presidente, acrescentou um conhecimento que, para seu cotidiano, era essencial: a origem secreta dos super-heróis. Nota-se aqui outra tendência: a racionalidade prática.

Dentre todos os sentidos presentes nesta ilustração, podemos atentar para o choque entre as duas racionalidades - técnica e prática. Referente à primeira, os parágrafos anteriores são elucidativos – e podemos voltar algumas páginas, ainda, para compreender como a ciência comportamentalista, ou *behaviorista*, comandava o espetáculo da racionalidade tecnicista. Acerca da segunda, que acompanharemos a seguir, lembremos que o enfoque científico dirigia-se para a pluralidade temática, epistemológica e metodológica, em período pós-regime Militar, quando buscava-se a ampliação democrática nas diversas esferas profissionais, dentre as quais, na docência.

Se, no ínterim da racionalidade técnica vivida até finais dos anos setenta, no Brasil, o professor desenvolvia suas aulas a partir das orientações que recebia por meio de materiais didáticos e programas sobre os quais não tinha amplitude deliberativa, no início dos anos oitenta, então, a busca pela participação democrática despontou no reconhecimento de que este ator poderia participar da composição de

seu personagem e do espetáculo no qual produzia sua *performance*. Ou seja, o professor era chamado a olhar um pouco mais para o contexto escolar, para o aluno, para si mesmo. Daí a proeminência de um conceito que recebia holofotes: *reflexão*.

Refletir, mais do que um ato de pensar inerente a todo ser humano, implica em colocar-se diante de algo, modificando a si e ao *algo*<sup>25</sup>. Reflexão está imbricada na observação e na ação, e no contexto específico da racionalidade aqui denominada prática, esperava-se que refletir na ação, sobre a ação e após a ação (SCHÖN, 1983) convergisse em (auto)formação docente, produzindo formas de planejar, conduzir e avaliar o ensino e a aprendizagem, por parte dos docentes, em sala de aula. Nesta direção, a partir da pluralidade epistemológica já mencionada, foi crescendo o número de inconformidades com a previsibilidade e controle que exigia a ciência behaviorista, imperante na racionalidade técnica, haja vista que os professores concluíam que, no âmbito das relações intersubjetivas de sala de aula, não se pode prever todos os pensamentos, ações, desejos, necessidades, provenientes dos alunos e do próprio professor.

Em outras palavras, o condicionamento comportamental fundamentado em teorias behavioristas não mais supria as dinâmicas de sala de aula produzidas no contexto pós-regime Militar; urgia voltar-se mais para a prática docente, sobre a qual o professor produziria saberes específicos e pontuais, voltados para a solução de problemas. Ainda seguindo currículos produzidos por técnicos em Educação, os quais estavam distantes do cotidiano escolar, os professores observavam-no reconhecidamente múltiplo, diverso e heterogêneo, o que tornava insuficiente o embasamento teórico desvinculado do contexto específico de ensino. Então, de certa forma, o conhecimento advindo dos livros (e da recém-nascida Internet!) encontrava-se equiparado à reflexão do próprio professor sobre a prática docente: e este parece ser o indício da crítica que se construiu sobre a racionalidade prática.

Se imaginarmos a metáfora do espetáculo, podemos visualizar o personagem-professor, no centro do palco, realizando sua performance. A partir dos novos tempos de racionalidades práticas, o personagem-professor se via diante de respostas diversas, que pareciam questionar as verdades científicas antes estabelecidas. As teorias educacionais, antes suficientes para um bom espetáculo, agora pareciam

---

<sup>25</sup> Não me utilizo dos conceitos de reflexão presentes na literatura de Formação de Professores, ainda, pois estou me referindo, neste parágrafo, ao significado destituído de temporalidade histórica; e cada temporalidade traz consigo autores e conceitos plurais, diferentes e até divergentes, em alguns casos.

distantes das vivências naqueles novos palcos. Aos poucos, o protagonista percebeu a necessidade de adequar sua performance às demandas da plateia, sempre atento às intenções dos diretores e produtores do espetáculo.

Lembremos que mesmo para retomar perspectivas históricas no meio científico, o fazemos por meio de nossas próprias racionalidades, construídas a seu tempo, em meio a tantas outras, de outrem. Ainda assim, é importante conhecê-las para compreender as racionalidades que atualmente nos produzem e por nós são produzidas; contudo, sempre as considerando parciais.

Diniz-Pereira (2014, p.38) sugere que as racionalidades pedagógicas<sup>26</sup>, na perspectiva da racionalidade prática, seguiam sobretudo três modelos de formação de professores:

Modelo humanístico, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo (ZEICHNER, 1983; TATTO, 1999); o modelo de “ensino como ofício”, no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata (TATTO, 1999); o modelo orientado pela pesquisa, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (TABACHNICK e ZEICHNER, 1991).

No transcurso do tempo, com a dinâmica das transformações ocorrentes nas racionalidades, produzem-se críticas ao que parecia estar acomodado. Nas palavras de Ludwik Fleck, epistemólogo reconhecido por tematizar a historiografia,

toda teoria abarcante atravessa primeiro uma época de classicismo, em que só se vêem fatos que encaixam perfeitamente nela, e outra de complicações, em que começam a apresentar-se as exceções (...). Ao final, as exceções superam o número de casos regulares. (Fleck 1986, 76).

Nesta direção, em meio às transformações, decorrentes das “exceções aos casos regulares” e à medida que novos paradigmas racionais foram se construindo, delinearam-se críticas à racionalidade prática, sobremaneira atreladas à compreensão de que estas “se referem ao praticismo restrito à sala de aula, pelo qual a prática seria suficiente para a construção do saber docente e pelo individualismo que se configura pela reflexão em torno de si mesma e do profissional que a vivencia”. (CARVALHO, 2007, p.99).

---

<sup>26</sup> Diniz-Pereira não utiliza o conceito “racionalidade pedagógica”. Contudo, por estar o autor tratando do *ser professor*, que inclui os modos como pensa-age-sente do desenvolvimento da docência, e aquele conceito permear a construção da presente pesquisa, tomei a liberdade de incluí-lo.

Além da crítica exposta acima, a literatura pontuou alguns pormenores críticos da racionalidade prática, os quais apresento sucintamente a partir das leituras realizadas para esta pesquisa:

Pesquisador	Críticas à racionalidade prática na docência
Pérez-Gomes (1988)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor desenvolve a docência com base em “pré-conceitos, mitos, crenças e ideologias que frequentemente se comportam como obstáculos epistemológicos ao desenvolvimento de novos conhecimentos” (PÉREZ; GOMES, 1988, p.56);</li> <li>• O foco da racionalidade prática está no ensino imediato, de acordo com a “cultura e ideologia dominantes” (ibidem), sem questionar o contexto de produção das práticas.</li> </ul>
Giroux (1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Racionalidade prática está centrada unicamente na sala de aula;</li> <li>• Não busca relacionar educação e Estado, podendo, assim, reproduzir ideologias e manter o <i>status quo</i> das camadas dominantes.</li> </ul>
Ghedin (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A racionalidade prática é carregada de fundamento pragmático;</li> <li>• Relega à teoria um papel secundário.</li> <li>• Pode estar camuflando um ideal neotecnicista, um “positivismo camuflado” (GHEDIN, 2002, p.47)</li> </ul>
Pimenta (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A prática docente focaliza as competências, reforçando a valorização da racionalidade técnica;</li> <li>• Praticismo (a prática seria suficiente para construir o saber docente) e individualismo (reflexão em torno de si mesmo);</li> <li>• Modismo que pode “levar à banalização da perspectiva da reflexão” (PIMENTA, 2002, p.15)</li> </ul>

**Tabela 2: Críticas à racionalidade prática**

O enredo ilustrado neste recorte temporal, até o momento, nos possibilitaria criarmos sinopses bastante interessantes na composição de uma ficção científica:

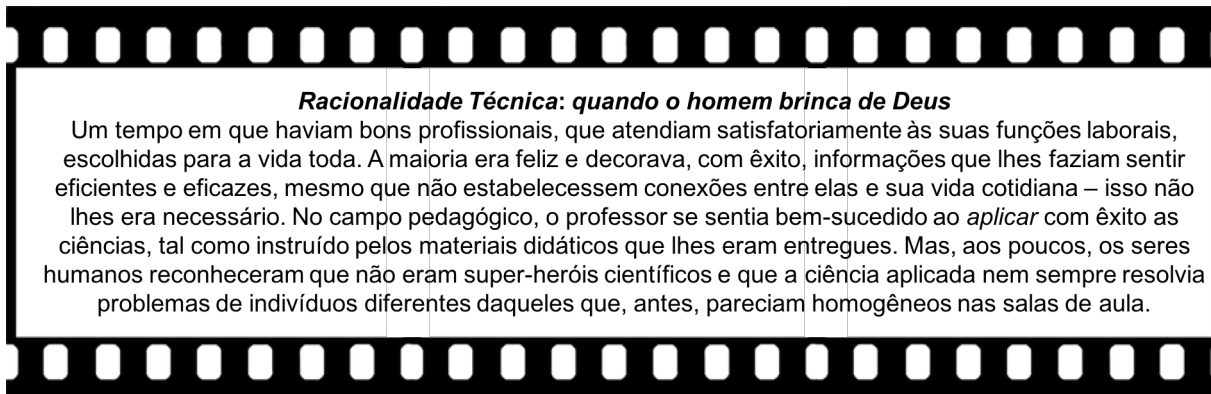


Figura 10: "Sinopse" – Filme 1/ Racionalidade Técnica

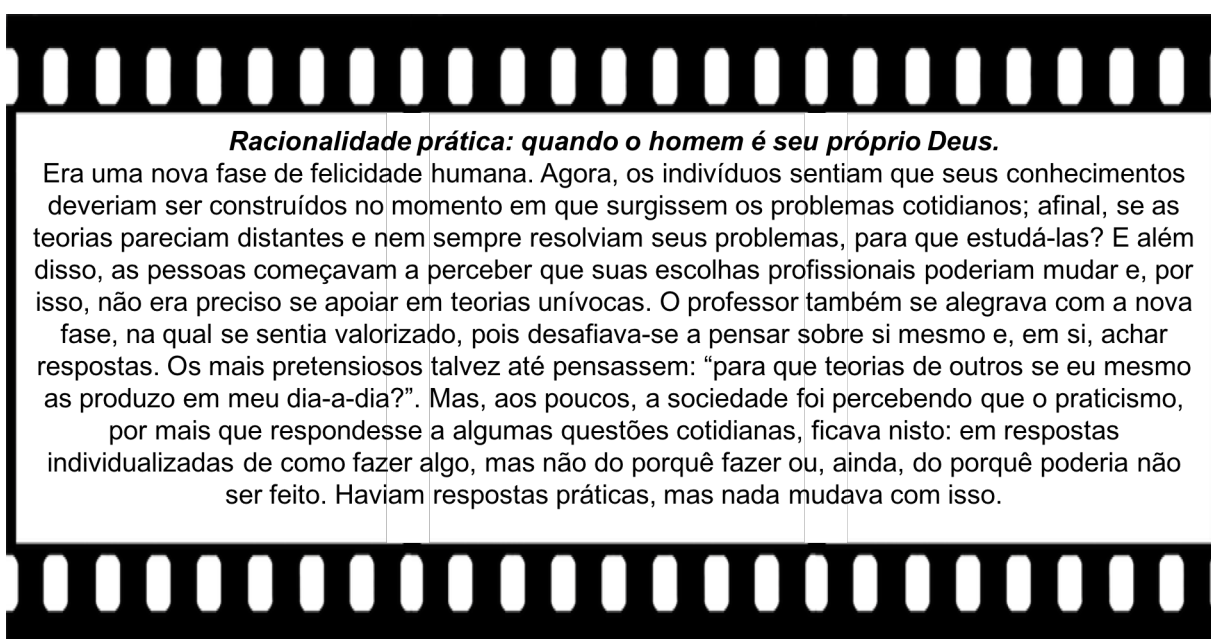


Figura 11: "Sinopse" – Filme 2/ Racionalidade Prática



### Filme 3: *Mas que racionalidade, então?*

Na arena das racionalidades técnica e prática, podemos observar diversas compreensões distintas. Se buscarmos os calendários na tentativa de explicitar, em datas temporais, tendências e visões de mundo, iremos nos deparar com finais dos anos 90, quando os avanços nos estudos sobre o Pensamento do Professor – de início convergentes à racionalidade prática – apontavam para este como um agente potencialmente transformador da sociedade, que tinha na intencionalidade o motor do seu agir educativo. Tais estudos contribuíram para culminar em um terceiro tipo de racionalidade, que ainda está buscando edificações na contemporaneidade: a crítico-

emancipatória.

Esta terceira racionalidade nasceu em *berço nada esplêndido*<sup>27</sup>: em clima de Segunda Guerra Mundial, o autoritarismo alemão e a crescente supremacia nazista provocava inquietações naqueles que não corroboravam das ideologias dominantes. Porém, mais do que contestar estas ideologias, criticava-se a anuência da população ao que lhe era imposto. Criticava-se a submissão, a não crítica. Neste contexto, a Escola de Frankfurt<sup>28</sup> - não por acaso formada por cientistas sociais inspirados em teorias marxistas e associada ao Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, o qual era mantido por judeus – pensava tal realidade.

Assim, questionamentos evidenciavam perspectivas críticas, que confrontavam ciência e cultura, as quais originaram a denominada Teoria Crítica, que teve em Max Horkheimer – diretor daquele Instituto – um expoente criador, sobretudo quando publicou um ensaio-manifesto diferenciando esta Teoria da Teoria Tradicional.

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. – A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. (HORKHEIMER, 1983, p.10)

Dois gerações marcaram as construções epistemológicas advindas da Teoria Crítica – na primeira, destaco Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse; na segunda, A. Schmidt, H. Schnadelbach e K. Otto Apel e, àquele no qual irei dirigir holofotes: Jürgen Habermas. À primeira geração, duas críticas foram dirigidas (crítica aos críticos!): primeiro, evidenciou-se um pessimismo do qual a teoria crítica seria portadora - tal pessimismo originaria, por consequência, uma ausência prática perante os postulados teóricos; segundo, denunciava-se a insuficiência de fundamentos sobre a recém-nascida Teoria Crítica.

Nesta direção, Jürgen Habermas contribuiu para a continuidade temática proposta pela Teoria Crítica, contudo, estabelecendo rupturas teóricas em consonância às problemáticas anteriormente apontadas. A partir de enfoques teóricos

---

<sup>27</sup> Inevitável me reportar ao trecho do Hino Nacional Brasileiro: “Deitado eternamente em berço esplêndido”.

<sup>28</sup> Explicar sobre o prosseguimento marxista da escola.

múltiplos, que atribuíram às suas teorizações um caráter interpragmático (PINTO, 1995), Habermas sustentou a tese de que todo conhecimento é resultado da atividade humana, construído a partir de um interesse dominante e que a racionalidade é co-dependente da linguagem, da comunicação. Corroborara da frase de Nietzsche<sup>29</sup>, “não há fatos, só interpretações”: e estas interpretações dependeriam da comunicação.

Assim, o *viver* estaria condicionado às relações intersubjetivas, considerando que a produção de pensamentos, compreensões, ações, sentimentos, dentre outros, sempre acontece em um contexto historicamente situado, comunicado por meio de determinada linguagem, em interação com o outro – e Vygotsky já abria as cortinas deste enredo, no século XIX. Os indivíduos compartilham *pontos de vista, horizontes de compreensão*, permeados pelo contexto que Habermas denominou *Mundo da Vida*<sup>30</sup> (HABERMAS, 2003), composto pela cultura (mundo objetivo), pela sociedade (mundo social) e pela personalidade (mundo subjetivo).

A cultura é o nível das crenças, valores e afetos partilhados em comum pelos membros de uma comunidade, dotada de certa regularidade; a sociedade é o nível das instituições de caráter mais ou menos coercitivo em que se organizam e se realizam as atividades. Finalmente, a personalidade é o nível das estruturas de identidade e de motivação que habilitam os indivíduos a participarem ativamente das dinâmicas sociais.

Os *três mundos de Habermas* compõem as bases de sua Teoria da Ação Comunicativa, construídas a partir do interesse de “alcançar um conhecimento emancipador decorrente do julgamento das condições sociopolíticas e econômicas onde é produzida a ação educativa” (CARVALHO, 2007, p.107). O foco deixa de ser a objetividade (fundamento da racionalidade técnica) para evidenciar, além da subjetividade dos sujeitos (aporte da racionalidade prática) as construções intersubjetivas e, com elas, o caráter dialógico e transformador da prática educativa (Ibidem).

Notemos o quanto o contexto – ou o Mundo da Vida – produz e é produzido pelas racionalidades, e lembremos que a necessidade – talvez implícita – dos sujeitos em período Pós-Guerra, somada aos ideais democráticos pós Constituição Federal

---

<sup>29</sup> Esta frase marca o início de uma nova fase nas teorias hermenêuticas (GRONDIN, 2012), conforme veremos adiante.

<sup>30</sup> Habermas indica que o Mundo da Vida, no âmbito do cotidiano, é o “pano de fundo onde os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos” (1987, p. 136).

brasileira, tem conduzido a dinâmica dos seres humanos rumo à crença de que o homem pode, sim, modificar a natureza (ou, então, a naturalidade dos fatos!) e produzir suas formas de ser-estar no mundo, mediante a transformação do meio. Habermas apostou que estamos nos encaminhando para uma racionalidade comunicativa,

fundamentada no agir sem coações e cujo propósito é a construção de processos de entendimento e a busca do consenso intersubjetivo, a partir do exercício argumentativo, fundado nas convicções e saberes partilhados entre os diferentes sujeitos e nas pretensões de validade requeridas nos seus atos de fala (HABERMAS, 1986, p. 68-69)

A racionalidade comunicativa - como um dos braços da racionalidade emancipatória, não negligencia as duas racionalidades apresentadas anteriormente – a técnica e a prática. O conceito que, talvez, pudesse melhor pontuar a particularidade da primeira seja *reflexão crítica* (KEMMIS, 1987), ou seja, um prolongamento da tentativa de refletir, já anunciado quando da racionalidade prática, porém, resultando na postura do sujeito no mundo dentro e fora da sala de aula, simultaneamente. O papel do nosso protagonista, o professor, incluiria o perfil de agente político, que desenvolveria a docência sobretudo em três dimensões: a circunferência da sala de aula, a do contexto institucional e a dimensão social de sua ação docente (Ibid).

No Brasil, sobretudo após a década de 90, os palcos da Educação apresentaram um expoente que ficou reconhecido a nível internacional: o pedagogo Paulo Freire. Apropriando-se das perspectivas de Habermas, Freire as transpõe para a Educação, entendendo que a reflexividade-crítica do professor implica no autoquestionamento sobre sua ação pedagógica e as implicações destas na sociedade. Indica, assim, quatro questões propositivas – posteriormente discutidas por Smyth (1992), e denominadas por Isabel Alcarão (1996) *perguntas pedagógicas*, as quais são: a) descrever: o que eu faço? b) informar: qual o sentido do que faço? c) confrontar: como cheguei a ser desta maneira? d) reconstruir: como poderia fazer as coisas de forma diferente?

Podemos perceber, ao estudar as questões elencadas acima, que existem laços entre as perspectivas críticas e a ideia *professor pesquisador* (STENHOUSE, 1993; ZEICHNER, 1998; PERRENOUD, 2008), que se estendem para além da pesquisa aplicada, típica da racionalidade técnica, mas que identifica o professor como investigador nos campos éticos, filosóficos e políticos de sua ação docente



(FREIRE, 1996). Nesta mesma direção, o professor recebe um novo papel no enredo educacional: o de intelectual crítico (GIROUX, 1997).

Quando o papel do educador é especificado nos termos de intelectual crítico, o entendimento da prática profissional reveste-se com outros significados. Agora, a função do educador não é propriamente de promover e desenvolver uma acção com sentido moral. É sobretudo de levar a cabo uma acção com significado social e político. (BARBOSA, 2000, p.333)

Se, por um lado, a literatura Crítica tem apontado para a racionalidade emancipatória – sobretudo a racionalidade comunicativa – como *privilegiada para se chegar ao protagonismo docente* (BARBOSA, 2000), por outro, Fonsêca (2008) conclui, por meio de uma pesquisa bibliográfica que teve como *corpus textual* os documentos orientadores das políticas oficiais para a formação de professores pós LDB/96, que tais políticas permanecem fundamentadas nas perspectivas da racionalidade prática. O autor analisa, nos documentos, a concepção de conhecimento, a concepção de prática, a articulação teoria-prática e os papéis atribuídos ao professor, indicando que “a reflexão, enquanto dimensão do trabalho do professor, está imediatamente colada ao empírico e restringe-se a dar aplicabilidade à prática” (FONSÊCA, 2008, p.143). Assim,

na prática postulada nos documentos, assim como na reflexão pretendida sobre a mesma, resta pouco espaço para a intervenção autônoma, crítica e criativa do professor, posto que o objeto desta mesma prática e de sua reflexão deve se pautar pelos conteúdos determinados de antemão nos parâmetros e referenciais curriculares para a educação básica (PCN's, DCN's). (FONSÊCA, 2008, p.143)



**Figura 12: Elementos técnicos, práticos e emancipatórios nas racionalidades pedagógicas**

Seria simples – e reducionista – se o professor *seguisse as regras de sua época* (conforme mencionou Goeth), definindo sua identidade, no singular, como técnica, ou prática ou emancipatória. Porém, Barbosa (s/d), ao delinear como se definem os papéis dos educadores à luz das diversas racionalidades pedagógicas, salientou que “a prática [docente] pode ser orientada, trabalhada e atravessada por diferentes figuras da racionalidade pedagógica. Só por este aspecto singular, a epistemologia do ofício de educador já se constitui um desafio”. (BARBOSA, 2000, p.329).

Assim, o mesmo autor adverte que se buscarmos compreender as racionalidades pedagógicas deste importante personagem da educação – o professor – unicamente buscando identificar características das três tendências racionais aqui apresentadas, estaremos caindo “nos trilhos do reducionismo” (BARBOSA, 2000, p. 334), haja vista o relacionamento e entrecruzamento dinâmico que permeia as racionalidades, que se necessitam mutuamente<sup>31</sup>. Tal ideia ficou evidente nos discursos dos formadores que participaram desta pesquisa, bem como nas leituras realizadas sobre documentos institucionais e publicações científicas que tematizaram a Música na formação do professor de referência, no curso de Pedagogia.

Neste sentido, compartilho das primeiras palavras que constituíram objetivo

<sup>31</sup> Barbosa (2000) exemplifica, na página 335 de seu relatório de pesquisa, como as três racionalidades – a técnica, a prática e a emancipatória – se entrecruzam dinamicamente.

desta pesquisa – *compreender as racionalidades pedagógicas da Música [...] – e saliento que esta compreensão não se resume em atribuir à prática docente dos formadores uma identificação simplista, do tipo “racionalidade técnica”, ou “racionalidade prática” ou “racionalidade emancipatória”, tipologias que foram apresentadas, até o momento, unicamente com o intuito de adensar compreensões contextuais à análise realizada sobre os dados produzidos. O foco, então, estará nos elementos que produzem tais racionalidades e que, por sua vez, produzem as *Músicas* nos cursos de Pedagogia.*

## RACIONALIDADE(S) PEDAGÓGICA(S)

*A questão é científica, dizia ele; trata-se de uma doutrina nova,  
cujo primeiro exemplo sou eu.  
Reúno em mim mesmo a teoria e a prática.  
(O Alienista, Machado de Assis)*

O fragmento acima, extraído de *O alienista*, traz novamente Machado de Assis introduzindo um capítulo. No conto, o médico Simão Bacamarte reúne na Casa Verde aqueles que julga *loucos*, a fim de curá-los; para isso, utiliza-se de critérios que são criados a partir de seus conceitos sobre a normalidade, construindo suas teorias. Entretanto, o convívio com os pacientes e a observação de dentro e de fora do manicômio faz com que suas teorias sejam reconstruídas até, finalmente, ele próprio se trancafiar, sozinho, na Casa Verde.

*Reúno em mim mesmo a teoria e a prática.*

Longe de pretender insinuar que a racionalidade pedagógica tem a ver com sanidade ou insanidade - tal como o conto machadiano - o excerto me moveu a trazê-lo nesse importante subcapítulo por estar consonante à compreensão que estabeleço sobre a racionalidade docente, ou, a racionalidade pedagógica: o professor reúne em si teoria e prática. Produz teorias a partir de práticas, ressignifica e reconstrói práticas a partir de teorias que, por sua vez, emergem de práticas e teorias suas ou de outrém.

E qual é o principal *locus* onde este profissional vive experiências teórico-práticas? A sala de aula, embora, como acompanhamos no capítulo anterior, ser professor não se restringe a este espaço. A docência só faz sentido se houver encontros entre pessoas em algum lugar, com a finalidade de ensinar e aprender, de educar, de formar. E este lugar, comumente, é a sala de aula, onde o professor constrói sentidos e significados profissionais.

Nessa direção, vimos percorrendo múltiplos *atos* do espetáculo educacional, acompanhando os diversos holofotes que vem sendo lançados nos palcos da Educação e da Pesquisa nessa área, compreendendo que o pensamento do professor assumiu diversas conotações – instrutor, educador, prático-reflexivo, crítico social, etc. – e que as racionalidades evidentes na Educação foram construindo e sendo construídas pelos/nos diversos contextos, sobretudo político-econômicos, sem entendê-las numa perspectiva estanque, mas reconhecendo aspectos híbridos das mesmas. Soma-se a estes atos o cenário da Epistemologia da Prática Docente que,

embora nutrindo ressalvas, nos convida a compreender que o *chão da sala de aula* (TARDIF, 2002) dá sentido e significado à formação docente, sendo aquele também *locus* dessa formação, ao longo da vida (GARCIA, 1999).

O exposto até o momento foi apresentado para situar como foi organizado o processo de pesquisa que almejou compreender as racionalidades pedagógicas que mobilizam a docência dos formadores que tematizam ou potencializam a Música em cursos de Pedagogia, haja vista minhas inquietações com relação à formação do professor que é referência a crianças pequenas. E como situamos tal racionalidade? Qual sua relação com o que vimos até então? Por que a escolha por esse conceito, dentre tantos outros possíveis? É o que pretendo responder a seguir, ainda insistindo na metáfora do espetáculo educacional.

A primeira vez que o termo racionalidade pedagógica entrou em cena data de 2007, protagonizada por Antonia Dalva França Carvalho, que cunhou esta expressão para referir “o conjunto de convicções relativas ao que [os professores] fazem; ao contexto em que atuam e aos fins que desejam alcançar” (CARVALHO, 2007, p.51). É racional pois apresenta capacidade cognitiva, saberes (conhecimentos, experiências, etc.), intencionalidades e deliberações que podem ser comunicadas pela linguagem ou pelas ações teleológicas. É pedagógica porque está situada na “ecologia da sala de aula” (Ibid), nos processos inter-subjetivos assentados na gestão da matéria e na gestão da classe, sobre os quais o professor “estabelece uma interlocução com sua prática”. (Ibid, p.57).

A partir do que foi apresentado até aqui, talvez coubesse perguntar: todas as ações docentes produzem e são produzidas por pensamentos intencionais? A resposta seria: não.

Esse questionamento tem sido respondido univocamente a partir de diversas perspectivas que apontam para aspectos intencionais e não intencionais (HABERMAS, 2003); conscientes ou inconscientes (SCHÖN, 1983), que sustentam e derivam de práticas educativas. Os aspectos não intencionais poderiam ser analisados de fora para dentro, isto é, por um pesquisador fundamentado pela Psicologia, no mínimo, sem necessariamente a participação dos sujeitos no processo de análise, haja vista que estes não estão conscientes sobre suas intencionalidades.

Nesse sentido, sublinho que compreender racionalidades pedagógicas está limitado à compreensão dos aspectos intencionais do pensamento/ação dos

formadores, sobre os quais estes são capazes de expressar fundamentos de sua prática pedagógica e significados de suas ações, por meio da comunicação. Os aspectos não intencionais que permeiam os pensamentos/ações dos formadores não serão discutidos nessa pesquisa, pois corroboro Carvalho (2007) ao entender que “é impossível acessar a racionalidade do professor em sua totalidade” (p.52), o que torna estes últimos aspectos incompreensíveis no âmbito da abordagem metodológica que aqui proponho desenvolver.

Assim, chamamos ao palco a racionalidade pedagógica, no intuito de holofotar suas origens e compreender melhor as bases que fundamentam esse conceito, as quais estão intimamente relacionadas com o objetivo principal dessa investigação. Voltemos ao tempo, imaginando o cenário dos anos 1970, quando assistíamos a recente publicação de *Life in Classrooms*, de Phillip Jackson, já mencionada nas páginas anteriores. Lembremos que esta tese apontava holofotes para aspectos do pensamento do professor, sinalizando o início desta proeminente temática, que viria a eclodir nos palcos da pesquisa a partir de 1980, nos EUA.

Ao mesmo tempo, nos palcos não muito distantes da Administração, na Inglaterra, Geoffrey Vickers publicava *The Art of Judgment* (1968), A Arte do Julgamento, questionando o pensamento gerencial predominante, no qual “modelos matemáticos e mecânicos de tomadas de decisão enfatizavam ações em detrimento dos julgamentos”. (BLUNDEN, 1984, p.107). Vickers atuava na área de gerenciamento industrial, atividade exercida desde a década de 50 (quando o mundo sentia o impacto tecnicista) e, além dos conhecimentos administrativos, atuava na área de Direito, como advogado. Talvez essa *alternância de palcos* tenha ampliado seu campo de experiência profissional, possibilitando que ele buscasse levar à cena da Administração o *figurino social* do Direito, produzindo hibridações - a seu tempo - que mesclavam tendências sociais, econômicas e administrativas.

Segundo Vickers, o processo de pensamento (na época, sob o prisma do cognitivismo) dos gerentes de empresas seria semelhante aos dos artistas, médicos e líderes públicos: todos pressupunham a tomada de decisões a partir de julgamentos, de ponderações morais, éticas, entre outros. (VICKERS, 1968). Nessa direção, defendia que mais importante do que delinear **como** as metas seriam alcançadas, seria entender **por que** foram elegidas; melhor do que criar fórmulas para resolver problemas, seria compreender **por que** determinados resultados eram considerados

problemas e outros não o eram. Notemos que os porquês adentravam nos diversos palcos desse grande espaço chamado Ciência e, conseqüentemente, o pensamento (do professor, do gestor, do administrador) ganhavam holofotes.

O protagonista deste ato, Geoffrey Vickers, apontara que os julgamentos humanos aconteciam em três categorias interconectadas: realidade, ação e valor. A primeira correspondia às compreensões ou percepções do indivíduo acerca de seu contexto, sendo importante mencionar que, para o autor, tais compreensões e percepções não equivalem à identificação de fatos como se fossem informações objetivas, dadas; mas sim à construção realizada pelo sujeito a partir de seleções daquilo que considera significativa.

A segunda categoria estaria relacionada às atitudes que aquele acreditava serem necessárias para modificar ou intensificar a realidade; e a terceira referia-se aos padrões de sentido e significado que ele construía sobre si e sobre o outro. As três categorias simbolizavam julgamentos inter-relacionados que, se fossem compreendidos pela pessoa que os produzia, possibilitariam o conhecimento sobre as idealizações que orientavam suas tomadas de decisões (naquele caso, empresariais). Nesse intuito, se os julgamentos da equipe de profissionais fossem conhecidos pelos gestores, seria possível traçar um discurso comum, um consenso, mesmo entre diferentes julgamentos, vislumbrando coletivamente por que, como e onde se pretenderia chegar<sup>32</sup>.

Com base no exposto, Vickers apresentou, nos palcos da Administração, o Modelo Apreciativo (*appreciative model*) que, dadas as suas perspectivas epistemológicas, fora entendido como novo modelo de pensamento do gestor empresarial, semelhante ao que se assistia, nessa mesma época, nos palcos da Educação, quando dos estudos sobre o pensamento do professor (percebemos que a Educação e a Administração estavam mais próximas do que imaginamos?). Apreciação, nesse caso, seria o “ato mental, avaliativo, no qual normas conflitantes e valores determinam quais são os fatos relevantes” (ROSSONI, 2007, p.128), que levam alguém a agir ou planejar suas ações.

Decorridos quase trinta anos da publicação que levou à Administração o modelo apreciativo, este foi tomado como base para que, nos palcos da Educação, os

---

<sup>32</sup> Não nos precipitemos em pensar que a racionalidade pedagógica, conceito criado com inspiração em Vickers, busca consensos e discursos comuns. Esse objetivo cabia ao contexto ora apresentado, referido às empresas que necessariamente definiam um objeto econômico e metas para alcançá-lo.

estudos sobre o pensamento do professor ganhassem holofotes sob o conceito de racionalidade pedagógica, publicado na tese<sup>33</sup> de Carvalho (2007). Cabe, neste momento, situar e aprofundar o conceito, buscando compreender de que modo ele foi ao encontro da pesquisa que venho expondo, salientando sua relevância para o objetivo da mesma.

É importante lembrarmos dos pré-conceitos pejorativos que o termo *racionalidade* provoca, motivados pela historicidade que o tem construído, e buscarmos situar a racionalidade como uma capacidade de atitude reflexiva (HABERMAS, 2003), pessoal, que leva uma pessoa a “revisar suas opiniões, mesmo a contragosto” (POPPER, 1996), que possibilita o pensamento sobre o que, como, por que, para que e quando agir. Seria propedêutico que nos despíssemos da associação direta entre racionalidade e verdade, pois “o fato de uma pessoa agir racionalmente não implica, efetivamente, que esteja sendo verdadeira e que sua ação seja aceitável do ponto de vista de uma ação compreensível” (CARVALHO, 2007, p.47). Ser racional, ou agir racionalmente, é ser capaz de pensar, compreender, julgar, produzir e comunicar realidades.

Nesse sentido, ao holofotarmos o professor no palco de sua atividade docente, percebemos que esta se constitui altamente racional, pois exige a mobilização constante de saberes, valores, crenças, decisões, deliberações, julgamentos, respostas, intervenções, etc., indo ao encontro da perspectiva do professor como um intelectual (GAUTHIER, 1998) que produz juízos pedagógicos (TARDIF, 2002), os quais constituem e são constituídos por suas intencionalidades com relação à prática docente.

Esta última expressão – *com relação à prática docente* – aponta para a epistemologia sobre a qual tem se edificado o conceito de racionalidade pedagógica; uma Epistemologia da Prática Docente, que entende a ação docente como prática “situada e personalizada que dá corpo e forma aos saberes. É na ação que eles se moldam à dinâmica flexível da prática educativa e permitem ao professor emitir juízos profissionais” (CARVALHO, 2007, p.50). Em outras palavras, esta racionalidade é pedagógica porque decorre da sala de aula, ao mesmo tempo que é produzida pelo

---

<sup>33</sup> Tese intitulada “A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí”. A expressão “racionalidade pedagógica” já havia sido mencionada em artigo no ano anterior, pelo orientador da tese (THERRIEN, 2006), porém, o desenvolvimento do conceito se expressa nesta publicação, em 2007.



estar em sala de aula. Assim, o profissional produz racionalidades pedagógicas quando está imerso na atividade docente cotidiana, condição *sine qua non* para tais racionalidades levarem este complemento nominal.

Ao mencionar a sala de aula, trazendo-a efetivamente para nosso espetáculo, acredito ser relevante mencionar que ela não existe no vazio; ao seu entorno há uma instituição, direções e coordenações, colegas docentes, currículos e exigências sociais, dentre outros elementos que produzem esse cenário educativo. Nessa mesma direção, as racionalidades que produzem e são produzidas pelos formadores não se limitam às paredes da sala de aula, não são voltadas unicamente a ações imediatas e pragmáticas, mas carregam em si todos os aspectos já mencionados no capítulo sobre o pensamento do professor: conhecimentos, crenças, valores, julgamentos da realidade, padrões sociais, culturas, etc.

Assim, falar em racionalidades pedagógicas implica em acreditar que existem significados comuns à docência, ao mesmo tempo em que sentidos plurais construídos pelos professores (na diversidade de sua historicidade) fazem dessas racionalidades, também plurais. Carvalho (2007), ao construir esse conceito e apresentá-lo à Educação, contou com a participação de três importantes personagens que produziram influentes cenários nas pesquisas sobre a especificidade da ação docente: Gauthier (1998; 2003), Tardif (2002) e Perrenoud (2002). Isto não quer dizer que suas perspectivas convergissem, mas que a partir deste confronto intelectual o conceito de racionalidade pedagógica estaria fortalecido.

Embora os três autores corroborassem a ideia da necessidade de reflexão antes, durante e após a prática docente, os primeiros dois destacavam o processo reflexivo em decisões tomadas no transcurso da prática docente em sala de aula, ou a razão em ação (Shön, 2000), ou ainda a cultura docente em ação (Tardiff; Lessard; Lahaye, 1991), abordagem criticada por Perrenoud, que advogava sobretudo pelo distanciamento sobre a prática, para que o processo reflexivo acontecesse fora do “calor da ação” (PERRENOUD, 2002), ancorado nos estudos sociológicos e psicológicos, sobremaneira. Carvalho (2007), ao holofotar a racionalidade pedagógica, que compreende o “processo de reflexão sobre os motivos, os julgamentos e decisões, os saberes da prática pedagógica, sua organização e sua distribuição” (p.54), acreditara ter produzido consensos (HABERMAS, 2003) de ambas as abordagens pelos seguintes motivos:

- 1) como já mencionado, racionalidade pedagógica implica, necessariamente, na atividade docente, do contrário, os aspectos pedagógicos perdem força, à medida que a relação intersubjetiva de ensino e aprendizagem deixa de acontecer. Tais racionalidades podem ser expressas antes, durante e após a ação do professor em sala de aula, embora Carvalho (2007) buscou na abordagem de Perrenoud (2002) a preferência por focalizar

a oportunidade de pensar à distância sobre sua prática educativa. Por isso, [suas] arguições não foram efetuadas no decorrer da ação, apesar de muitas vezes terem sido feitas logo após delas; e nem se referiram a uma ação específica, mas a um conjunto delas. (CARVALHO, 2007, p.52).

- 2) embora houvesse tal preferência, que possibilitaria ao formador “descrever e justificar, por meio do relato explicativo, os motivos de sua ação de ensinar” (Ibid) antes ou após a vivência da ação docente em sala de aula, e não durante esta, a especificidade da racionalidade pedagógica consiste justamente na compreensão de que seja fundamental a reflexão na ação para que, posteriormente, possa ser realizada a reflexão sobre esta, que irá comunicar o quadro de referência que embasa tal racionalidade (GIROUX, 1997). Assim, a abordagem de Tardif (2002) e Gauthier (1998) também ancoraram a construção do conceito que vimos aprofundando.

Nesse contexto, é possível pensarmos nas racionalidades pedagógicas como produtoras e como produtos da ação docente, simultaneamente. Produtoras, pois servem de quadro de referência para o estabelecimento de objetivos, metodologias, seleção de conteúdos, expectativas com relação à docência, dentre outros. Produtos, pois a imprevisibilidade da docência, isto é, as dinâmicas cotidianas da profissão docente, em suas singularidades e multiplicidades, produzem vivências e experiências que modificam os conhecimentos, saberes, habilidades, afetos e deliberações; ou seja, produzem novos aspectos que compõem a racionalidade pedagógica.

Assim, poderíamos dizer que, enquanto constituinte do processo reflexivo, a racionalidade pedagógica *acontece* antes, durante e depois das atividades de docência, em retroalimentação. “Pensamento e ação, desta forma, se misturam, expressando o saber que [...] é o fundamento e, ao mesmo tempo, o produto da ação docente, o que implica dizer que esta prática é fonte de teoria pedagógica”. (CARVALHO, 2007, p.80).

E se o professor se empenha em desconstruir *sua pedagogia*? Tardif (2002)

aponta que, mesmo assim, a busca por uma contra-pedagogia já expressa a racionalidade pedagógica e a teoria pedagógica sobre a qual se apoiam as práticas docentes daquele formador. O professor, nesse sentido, age segundo suas pretensões de verdade, as quais constroem por meio da reflexão e deliberação “o próprio papel que ele e seus alunos vão ocupar no interior da prática educativa, medida em que ele define *o que fazer, o porquê fazer e o como fazer*” (Ibid, p.76).

A figura a seguir ilustra os aspectos imbricados no conceito de racionalidade pedagógica apresentados até o momento, conforme apresentado por Carvalho (2007):

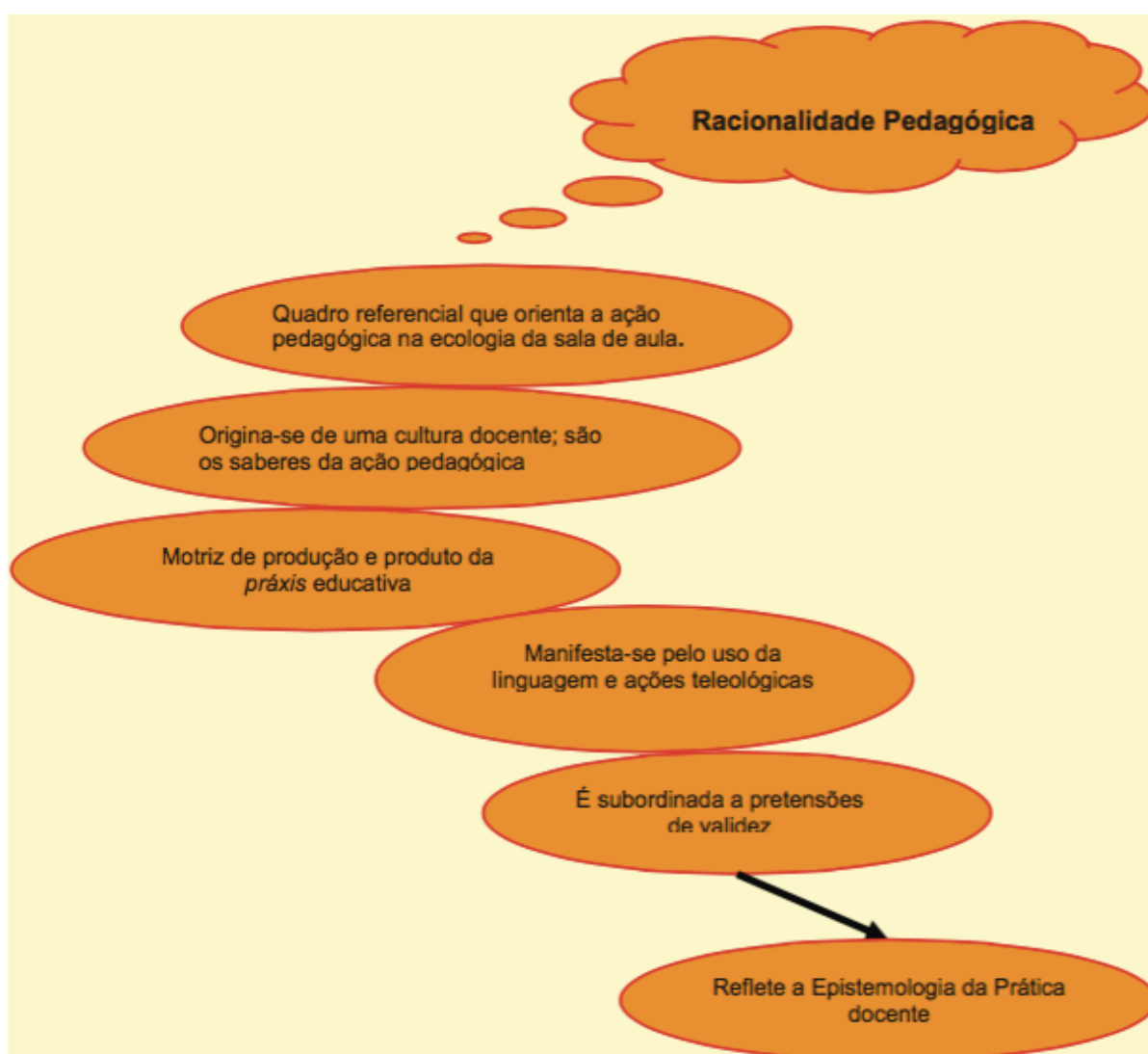


Figura 13: Elementos constituintes de uma racionalidade que é pedagógica. Fonte: CARVALHO, 2007.

Segundo a autora, duas teorizações embasaram a construção dos pressupostos acerca da racionalidade pedagógica, quais sejam: a) os saberes

docentes e o julgamento profissional, a partir de Tardif (2002); b) a teoria dos interesses constitutivos, de Habermas (1992). Chamemos estas ao palco, e dirijamos a elas holofotes no intuito de compreender suas bases para, finalmente, adentrarmos nos caminhos que nos levam a compreender as racionalidades pedagógicas da Música, nos cursos de Pedagogia abrangidos por esta pesquisa.

Iniciemos pelos saberes docentes e julgamento profissional, cuja personagem protagonista de cena foi Maurice Tardif, filósofo, sociólogo e professor na Universidade de Laval e Montreal, ambas canadenses. Tardif está entre os autores que buscam a profissionalização da docência, indo de encontro às concepções de vocação e ofício que têm assolado sobre a atividade docente, até os dias atuais (TARDIF, 2013). Nessa direção, busca identificar e assinalar a importância dos saberes da docência, que são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula, e que, assim como nas demais profissões, perfazem a especificidade profissional. Ao realizar críticas contundentes à universidade e seu modelo de formação de professores, o autor aponta que esta não concentra em si os saberes da docência, haja vista que estes advêm de diversas instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provêm dos pares, dos cursos de formação continuada, enfim, das experiências que o sujeito vive no decorrer da vida e no decurso da carreira.

Giroux (1997) lembra que os conhecimentos do professor ultrapassam as barreiras da sala de aula, para incorporar elementos da instituição e da sociedade. Assim, observa-se o palco da profissão docente em suas dimensões interativas, de intersubjetividade para com o *público*, e reconhece-se que o ator-professor desenvolve sua performance a partir de sua formação anterior ao palco, mas também durante seu contato com os bastidores, os cenários, os diversos públicos que lhe assistem, os aplausos ou vaias que estes manifestam, etc.

Nesse sentido, a partir do estudo sobre os saberes que constituem a docência, Tardif adentra no campo das racionalidades, e desenvolve compreensões que apresentarão novos holofotes à profissão docente, sobretudo relacionadas à ideia de que, embora a cognição seja essencial na construção de saberes e racionalidades, a centralidade destes está na interação cotidiana<sup>34</sup>. Além desta, também merecem

---

<sup>34</sup> É oportuno lembrarmos que Tardif construiu seus estudos a partir da filosofia e da sociologia, pertencendo a este último campo as teorias weberianas sobre interação social.

destaque os aspectos intelectuais e epistemológicos da profissão, que sublinham a compreensão do professor como produtor de conhecimentos que visam encontrar o outro (CARVALHO, 2007), seja este o aluno.

Assim, cabe registrar tópicos essenciais na compreensão da racionalidade do formador:

- Toda ação docente tem uma racionalidade que passa a ser vista como pedagógica.
- A racionalidade pedagógica dos formadores de professores tem como base saberes oriundos de fontes diversificadas.
- A racionalidade pedagógica do formador de professor está fundamentada tanto na teoria como na prática.
- Os docentes podem expressar esta racionalidade pedagógica através do discurso.
- A racionalidade pedagógica do formador de professores guia-se por uma intenção (interesse).
- A racionalidade pedagógica do formador de professor manifesta uma concepção de trabalho docente e uma teoria da educação que expressa um modelo de sociedade.
- A racionalidade pedagógica implica intersubjetividade, fundada na comunicação/dialogicidade, na linguagem no entendimento e na produção de sentidos. (CARVALHO, 2007, p.60)

Podemos entender que a racionalidade pedagógica, tal como apresentada no subcapítulo anterior, é entendida no viés da racionalidade comunicativa, o que implica assumir que, atualmente, o professor tem na interatividade, na dialogicidade e na transformação social a dinâmica na qual e para a qual produz sua profissionalidade. Contudo, esta tipologia racional carrega consigo heranças das demais já apontadas, sendo, em cada contexto, uma racionalidade pedagógica mais ou menos hibridizada, com características das racionalidades técnica e prática.

É importante salientar que a racionalidade pedagógica não é uma tipologia ideal de dinâmica constituinte da docência: ela é a própria docência em atividade, ou seja, é um entorno que produz e é produzido nas ações docentes, no qual os professores

se sentem cômodos ou incômodos a responder às demandas de tal racionalidade, a partir de seus próprios modos de ser-agir-pensar-sentir. Assim, a racionalidade pedagógica dos formadores é singular e intersubjetiva, constituída por suas experiências e modos de se relacionar com o mundo e, no caso específico dos formadores que participaram desta pesquisa, com o mundo da Música.

A figura abaixo resume o que foi apresentado neste capítulo para que, a partir das compreensões até aqui realizadas, sigamos acompanhando como a racionalidade pedagógica na Música foi analisada a partir do discurso de formadores.

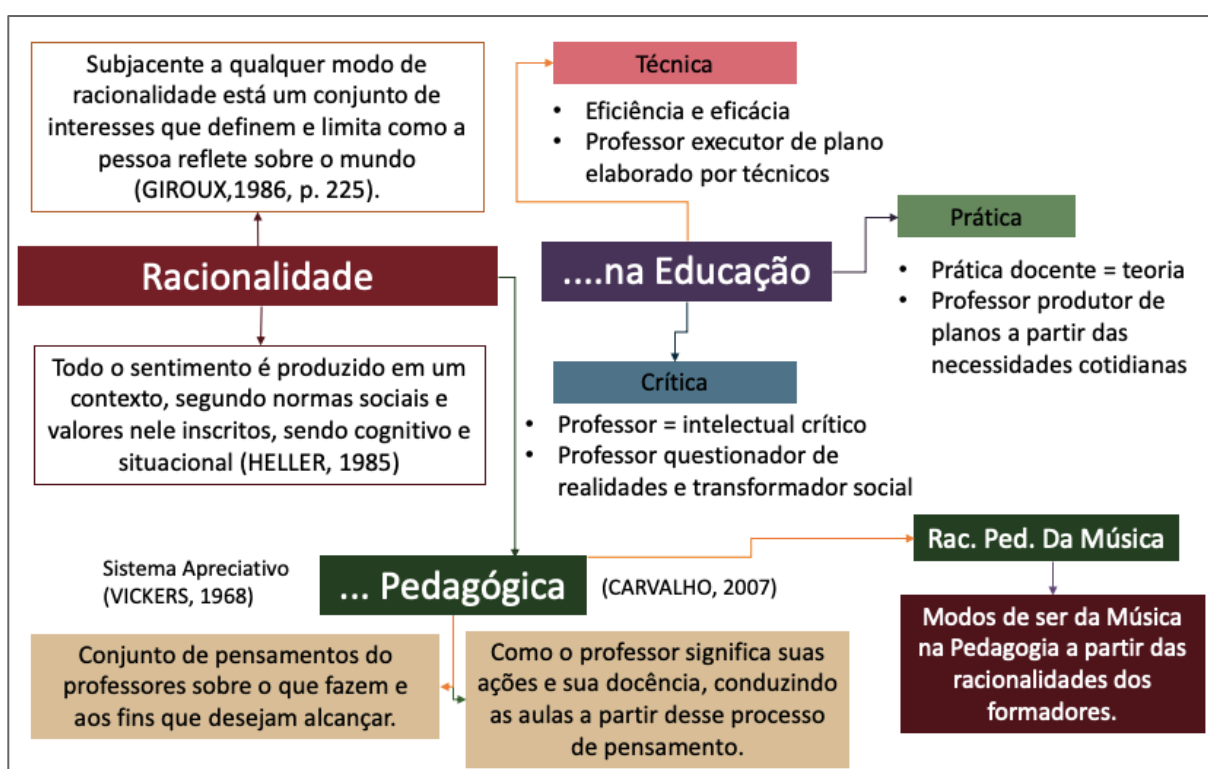


Figura 14: Resumo ilustrado - De vilã à mocinha: discriminando a racionalidade.

## RACIONALIDADES PEDAGÓGICAS DE FORMADORES: UM CONVITE À APREENSÃO DE SENTIDOS

*São as nossas escolhas  
que revelam o que realmente somos,  
muito mais do que as nossas qualidades.  
(J.K. Rowling - Harry Potter e a Pedra  
Filosofal)*

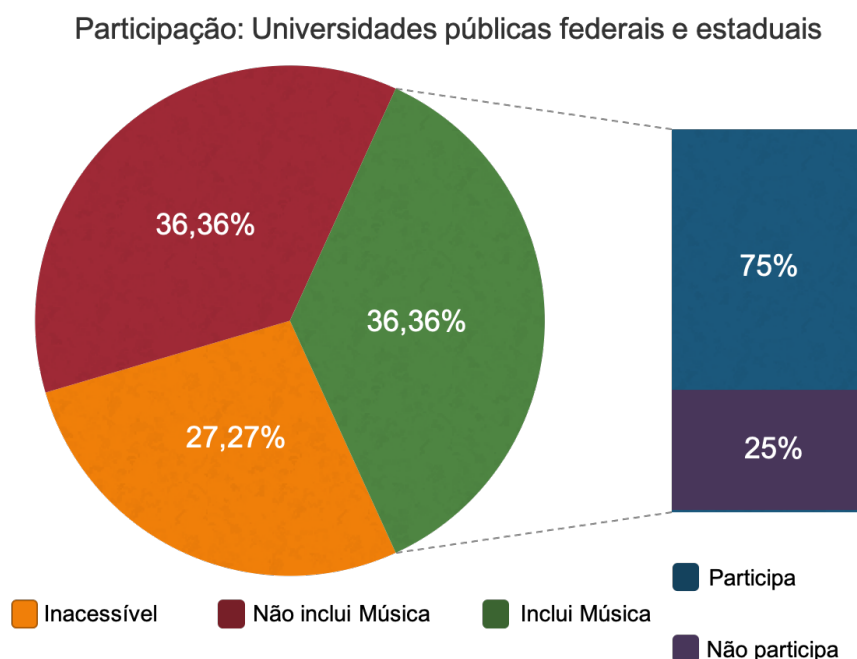
Os caminhos percorridos até o momento levaram ao reconhecimento de uma racionalidade *própria do chão da sala de aula*, uma racionalidade pedagógica, ou seja, um modo de pensar daquele sujeito que tenho defendido como o protagonista da Educação: o professor. Se omitíssemos o termo *pedagógica*, tratando de uma *racionalidade da Música*, esta poderia ser construída sob diversas perspectivas: políticas, curriculares, a partir dos alunos, da gestão, de determinados grupos sociais, etc. Porém, ao nomeá-la *pedagógica*, indiquei que iremos analisar a Música nos cursos de Pedagogia **com os óculos do professor**.

Na introdução deste relatório de pesquisa, pontuei que embora seja pequeno o número de cursos de Pedagogia que ofereçam disciplinas específicas de Música, todos ofertam o componente curricular Artes e, neste *lugar* (AHMAD, 2017), a Música pode estar presente, como identificado nos relatos dos formadores com os quais conversei, que será apresentado no próximo capítulo. Assim, mesmo defendendo que houvessem disciplinas específicas de Música (de Teatro, de Dança e de Artes Visuais) no curso de Pedagogia, a realidade observada através desta investigação me possibilitou compreender racionalidades pedagógicas da Música mesmo quando ela não é o objeto central dos componentes curriculares, mas inegavelmente está presente na formação do professor de referência.

Nesse sentido, realizei um mapeamento de instituições gaúchas que contassem com disciplinas de Artes e/ou Música (considerando variações nominais dos componentes curriculares) no curso de Pedagogia e entrei em contato com as coordenações de cursos a fim de solicitar o contato dos profissionais que ministrassem tais componentes. *Pares*. Poderia dizer *meus pares*, que, assim como eu, estariam realizando processos formativos em cursos que formam professores de referência.

Percorri o *site* do Ministério da Educação e levantei os cursos de Pedagogia, no RS, que estivessem em acordo ao critério apresentado: contar com um componente curricular que referisse, em sua nomenclatura, às Artes e/ou à Música/Educação Musical. Iniciei pelas seis universidades federais – UFSM, UFRGS, UFPEL, FURG, UFFS e UNIPAMPA - e, após as respostas, me dirigi à UERGS, que conta com cinco *campi*. Dos onze cursos contatados, em cinco deles os formadores mencionaram incluir a Música no componente curricular que ministravam, quatro formadores relataram que a Música não fazia parte dos conteúdos desenvolvidos na disciplina e duas coordenações de curso relataram que ainda não dispunham de professor e/ou que a ementa estava em construção.

Daqueles quatro primeiros cursos cujos docentes mencionaram desenvolver processos formativos em Música, quatro formadores aceitaram o convite para participar desta pesquisa. Assim, conforme ilustrado a seguir, até o momento eu dispunha da participação de 75% dos formadores, se comparado ao número de instituições que relatou incluir a Música na Pedagogia, como disciplina específica ou no componente Artes.

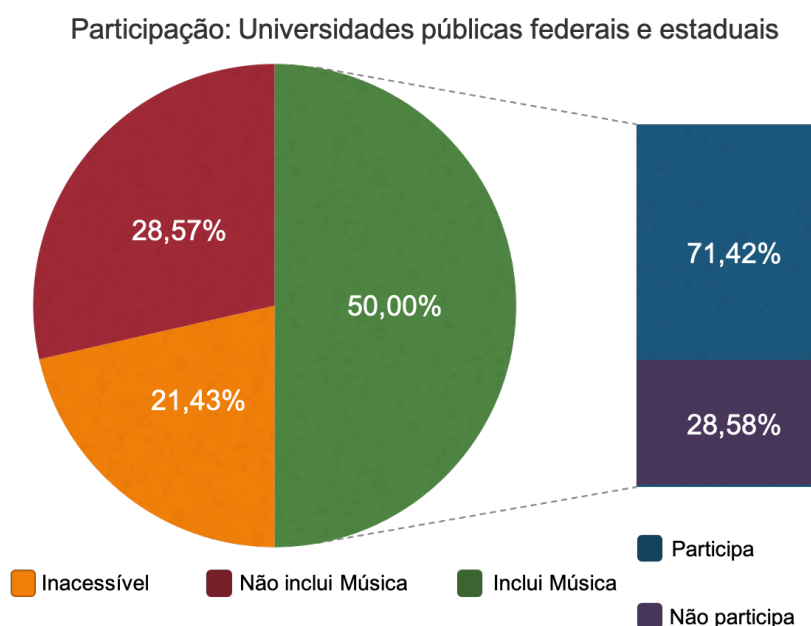


**Figura 15: Primeiros participantes da pesquisa - universidades federais e estaduais do RS**



O total de participantes, embora percentualmente expressivo, somava quatro formadores que seriam entrevistados, número que poderia ser aumentado para enriquecer esta pesquisa. Por isso, contatei três instituições particulares que dispunham de disciplinas obrigatórias ou eletivas de Música - UNISINOS, FACCAT e UNIVATES – e, destas, dois formadores aceitaram participar da pesquisa. Nosso *elenco* aumentava, sendo que agora, totalizava seis formadores que atuavam em disciplinas de Artes ou Música em cursos de Pedagogia.

Assim, somando no gráfico os formadores em exercício nas instituições privadas, o percentual de participantes desta pesquisa foi de 71,42%, totalizando seis formadores que atuam em componentes curriculares de Artes e/ou Música.



**Figura 16: Participantes da pesquisa: instituições públicas federais, estaduais e particulares do RS**

A seguir, apresento uma tabela que ilustra as instituições contatadas<sup>35</sup>. A cor verde indica aquelas cujos formadores responderam positivamente ao convite realizado para participarem desta pesquisa. Em amarelo, os cursos cuja informação foi de que ainda não fora decidido quem seria o docente responsável pelo componente curricular e, portanto, não seria possível conversar com ele. Em branco, aquelas instituições cujos docentes não retornaram o e-mail e a ligação, ou que responderam

<sup>35</sup> Contato realizado no final do primeiro semestre e no início do segundo semestre de 2018, devido às instituições que responderam ainda não contarem com um único profissional responsável pela disciplina, sendo necessário ligar a cada semestre para saber quem estaria neste exercício.

estar indisponíveis para participar da pesquisa, fosse por não incluir a Música na sua prática docente, por não querer ou por não poder participar.

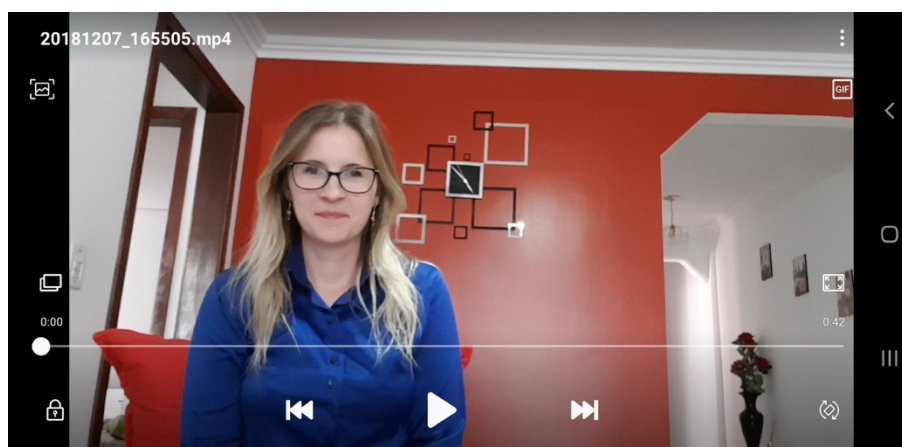
Instituição	Disciplina	Semestre/carga horaria
FURG	Arte e Linguagens	4º Semestre - 4h/semana
UFRGS	Educação Musical	4º Semestre - 3h/semana
	Práticas Musicais	Qualquer - 4h/semana
UFSM	Educação Musical	6º semestre - 4h/semana
	Educação Musical para a Infância	7º semestre - 2h/semana
	Programa LEM: Tocar e Cantar	Qualquer - 1h/semana
UFPEL	Educação Musical	3º semestre – 2h/semana
UERGS - Alegrete	Artes e Educação Expressão e Arte na Educação Infantil	4º Semestre - 4h/semana
UERGS- Bagé		5º Semestre - 2h/semana
UERGS - Cruz Alta		
UERGS - Osório		
UERGS - Jaguarão		
UNIPAMPA	Arte e Educação	6º semestre - 5h/semana
UFFS - Erechim	Ensino de Artes: conteúdo e metodologia	7º semestre - 4h/semana
FACCAT	Fundamentos e Metodologia da Musicalização	6º Semestre – 4h/semana
UNISINOS		

UNIVATES	Experiência da Música	Disciplina Optativa 4h/semana
----------	-----------------------	----------------------------------

**Tabela 3: Cursos de Pedagogia que ofertam disciplinas de Artes/Educação Musical e sua disponibilidade de participação na pesquisa.**

Os formadores que aceitaram participar de uma *conversa* – julguei este o termo mais adequado à proposta – receberam um e-mail explicando resumidamente a pesquisa em andamento e solicitando seu número de WhatsApp para que eu pudesse lhes enviar um vídeo-convite, no qual me apresentei e contextualizei com mais detalhes a investigação proposta. Antes de enviar o vídeo, perguntei àqueles que atuavam em disciplinas de Artes se eles *levavam de alguma forma a Música para suas aulas, na Pedagogia*, fosse escutando, cantando, tocando, brincando ou falando sobre Música. Tendo sua confirmação, produzi um vídeo diferente para cada docente, já mencionando algumas características específicas que me faziam acreditar na sua importância para a temática pesquisada, a partir das leituras que realizei sobre seu currículo lattes, publicações de artigos e, no caso de alguns, postagens realizadas em redes sociais, nas quais mencionavam as Artes e/ou a Música.

Essa forma de contatá-los me pareceu benéfica, pois, no momento agendado para nosso encontro virtual, senti como se já tivéssemos conversado antes, o que me pareceu recíproco da parte deles.



**Figura 17: Imagem do vídeo-convite enviado a cada formador entrevistado**

Eu estava formando uma rede de professores que comporiam comigo o roteiro da pesquisa. Estava construindo uma equipe, que solícita e que gentilmente me atendeu também nos bastidores, pois além da entrevista/conversa gravada e transcrita, esses formadores respondiam minhas mensagens e, inclusive, trocávamos

vídeos diversos e convites para eventos que ampliaram nossa comunicação *para além da tese*. Até livros de poesia recebi pelo correio!

Nesse sentido, saliento a importância que a tecnologia digital nos proporciona, hoje, no campo da pesquisa. Inicialmente meu intuito seria de estar presencialmente com cada um dos meus pares, individualmente, para uma *prosa e um mate*<sup>36</sup>. Porém, ao verificar o quebra-cabeça necessário para encaixar todos os horários – afinal, assumir uma racionalidade como pedagógica implica em estar atuando como docente, o que faz de todos nós trabalhadores em tempo integral – uma das formadoras sugeriu: “Faz por Skype, ué!”<sup>37</sup>. Com isso, o nosso quebra-cabeça estava montado.

Diante do exposto, apresento a seguir, os formadores; os entrevistados; os meus pares, nomeados pela inicial F (formador) seguida de um número de um a cinco.

<b>Formador</b>	<b>Área inicial de formação acadêmico-profissional</b>	<b>Duração da conversa</b>	<b>Número de páginas da transcrição</b>
<b>F1</b>	Licenciatura Plena em Artes Plásticas	1h28min	12
<b>F2</b>	Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda	1h06min	9
<b>F3</b>	Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental	41min	7
<b>F4</b>	Bacharelado em Composição e Regência	1h22min	10
<b>F5</b>	Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Música Bacharelado em Piano	1h34min	14
<b>F6</b>	Bacharelado em Piano	1h43min	15

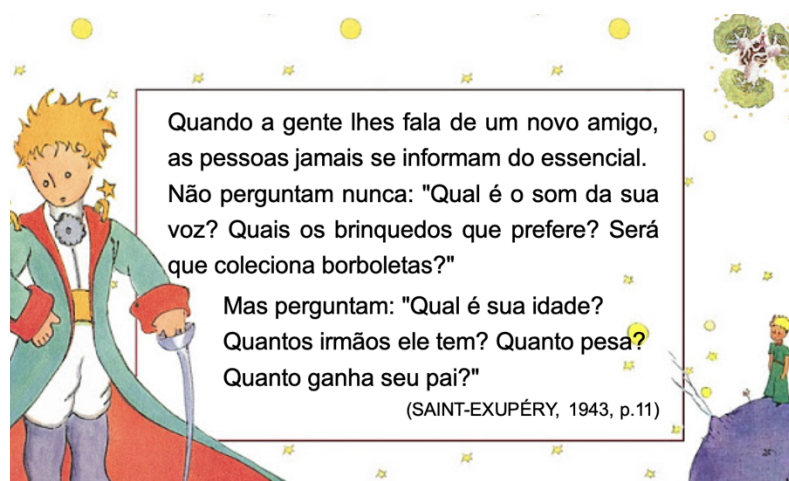
**Tabela 4: Formadores participantes da pesquisa**

Admito que relutei em nomear com siglas e números estas pessoas tão vivas, com as quais conversei, ri, confidenciei e troquei poesias. Mas O Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry, me ensinou que é típico de nós, humanos, *coisificar* até mesmo

<sup>36</sup> A *prosa e o mate gaúchos* indicam um momento de conversa confortável entre as pessoas, acompanhada por um chimarrão.

<sup>37</sup> Formadora cujo pseudônimo é F4, conforme será apresentado, posteriormente.

nostros semelhantes, e que isso se faz necessário quando estamos *falando sério*, quando necessitamos de credibilidade.



**Figura 18:** Um pedido indireto de desculpas àqueles formadores que participaram desta pesquisa.

Assim, me percebendo enquanto sujeito de pesquisa que interpreta a si e ao mundo, e que busca na interpretação do outro a compreensão de si mesmo, tomei orientações da Hermenêutica para tratar da compreensão de racionalidades pedagógicas, haja vista que tal perspectiva vai ao encontro das possibilidades e também do reconhecimento de limites ao buscar tal compreensão.

Cabe, contudo, lembrar alguns percursos desse aporte teórico-metodológico, para situar-nos a hermenêutica sobre a qual tenho me alicerçado. É importante destacar que a hermenêutica, em seus primórdios clássicos, buscava ser uma “doutrina da verdade no campo da interpretação”, buscando combater a arbitrariedade e o subjetivismo. Grondin (2012), em caminho semelhante ao tomado por Soares (1988), classifica as acepções da hermenêutica em três períodos, os quais apresento brevemente:

1. A arte de interpretar textos – este era o desígnio inicial da hermenêutica, que estava voltada sobretudo à interpretação de textos sagrados e canônicos. “Propunha regras, preceitos ou cânones que permitissem bem interpretar os textos”, “tradição que faz da hermenêutica uma disciplina auxiliar e normativa nas ciências que praticam a interpretação” (GRONDIN, 2012, p.13). Foi um período marcado pelas obras de Agostinho (354-430), Melancton (1497-1560) e Schleiermacher (1768-1834).

2. Das ciências do entendimento para as ciências humanas – o segundo

período pode ser inaugurado por Wilhem Dilthey (1833-1911), que ainda calcava suas bases no período anterior. Segundo ele, “se a hermenêutica se inclina sobre as regras e os métodos das ciências do entendimento, ela poderia servir de fundamento metodológico a todas as ciências humanas” (GRONDIN, p.13). Assim, quando, no decorrer do século XIX, as ciências puras elevavam o rigor dos métodos, seria possível às ciências humanas se tornarem respeitáveis por meio da metodologia proposta pela hermenêutica.

3. A filosofia universal da interpretação – Em direção contraditória à hermenêutica voltada à busca da verdade nas ciências humanas, o terceiro período, do qual fez parte Nietzsche com a frase “não existem fatos, apenas interpretações”, relacionou a hermenêutica à interpretação não somente de textos, mas da própria vida. Heidegger introduziu a noção de hermenêutica como “filosofia do autodespertar”, ou “hermenêutica da existência”, que de certa forma, se afastou das ciências humanas. Entretanto, seus contemporâneos Gadamer e Ricoeur aproximaram-se novamente destas ciências, reatando, de certo modo “com a tradição de Schleiermacher e Dilthey, sem com isso subscrever a ideia de que a hermenêutica estava, por princípio, investida de uma função metodológica.” (GRONDIN, 2012, p.14-15)

Minha proposição hermenêutica foi aportada nessa última perspectiva, que não busca a verdade unívoca sobre os fatos, mas sim compreendê-los e realizar uma *metainterpretação*. Esse termo, segundo Soares (1988), envolve uma compreensão que emerge da reflexividade sobre os pressupostos que orientaram aquela interpretação, portanto não correspondendo, simplesmente, ao ato de interpretar. Em minhas palavras, inclui a interpretação da interpretação, ou, a análise da análise. O autoconhecimento do pesquisador em saber o quanto de si está colocando na análise sobre outro.

Esse elemento é fundamental pois alerta o pesquisador para que assuma o seu contexto como influente no momento de análise do contexto do outro. No caso dessa pesquisa, compreender racionalidades pedagógicas da Música nos cursos de Pedagogia implica, também, em eu mesma reconhecer meu posicionamento frente ao problema de pesquisa, a fim de não prejudicar os resultados da investigação, sobretudo pelo fato de sermos pares, de termos condições e vivências comuns enquanto formadores naqueles cursos.

Os termos acima mencionados – contexto, preconceito e horizonte de compreensão – são característicos da Hermenêutica neorromântica, que traz consigo algumas palavras-chave fundamentais. A primeira delas, segundo meu entendimento, é a *fusão de horizontes*. Para compreender a fusão de horizontes, é importante reconhecer o *caráter parcial de toda a compreensão* (SOARES, 1988, p.103), que é formado, dentre outros elementos, pela *tradição na qual se situa o intérprete* (p.106). Segundo o autor, a díade sujeito-objeto não é cabível para a hermenêutica, haja vista que “o sujeito não é apenas ativo, nem o objeto somente passivo: ele é constituído por aquilo que o leva ao objeto, e o define em sua objetividade” (p.116). *Aquilo*, para Gadamer, é a tradição. Esta pressupõe a existência de preconceitos e motiva a existência de *pré-compreensões* (ibid), cabendo ao pesquisador reconhecê-las e considerá-las no desenvolvimento do exercício hermenêutico.

Complementarmente, o texto de Costa (2002) menciona que “o pesquisador hermeneuta não elude, nem despreza ou nega os ‘preconceitos’: ele os assume, tornando consciente o preconceito no sentido de ‘horizonte do presente’, concepção desenvolvida por Gadamer e Ricoeur” (COSTA, 2002, p.375). Ainda, Gadamer aponta que “uma consciência formada hermeneuticamente terá que ser até certo ponto também uma consciência histórica, e tornar conscientes os próprios preconceitos que a guiam na compreensão” (ibid), ou seja, o hermeneuta necessita assumir postura autorreflexiva.

A *história* é entendida como “movimento produtor da dispersão, gerador de particularidades” (SOARES, 1988, p.104), e traz consigo o que define essencialmente o ser humano: a diferença. Nesse sentido, o texto aponta para outra característica da hermenêutica, que confronta orientações teórico-metodológicas opostas: a não-redução do particular à generalidade das leis (p.109). Esse fator é apontado sobretudo “quando os objetivos de investigação são determinados fenômenos da realidade social” (ibid).

Ao mencionarmos realidade social, nos dirigimos diretamente à relação entre pessoas e mundo, isto é, pessoas e situações, pessoas e coisas, pessoas e pessoas. Nessa direção, é indispensável considerar a inconstância ideológica, entendida como “heterogeneidade de concepções ou valores aos quais aderem os mesmos atores sociais” (SOARES, 1988, p.111). Esta multiplicidade de visões de mundo que os indivíduos produzem “representa um obstáculo para as teorias uniformizantes” (Ibid).

O próprio indivíduo é contraditório, isto é, nem sempre apresenta ideologias concordantes.

É nesse terreno de inconstância ideológica que se faz a democracia, ou, o “saber negociado”. É possível pensar que a hermenêutica não busca compreender a realidade, mas sim algumas facetas das compreensões sobre a realidade. O hermeneuta deve reconhecer que “toda decisão comporta por definição o ônus de um compromisso prévio com algum horizonte” (SOARES, 1988, p.144), ou seja, “cada decisão justa por um paradigma que se tem por superior, num momento de confronto radical entre paradigmas científicos” (p.115).

Em consonância ao exposto, cabe retomar a relação entre horizontes (fusão de horizontes) e lembrar que “o juízo, a avaliação, a leitura se dão a partir de nosso horizonte cultural. Não são simples projeções das concepções herdadas, elas mesmas sempre sujeitas a tratamento hermenêutico, mas dependem dessas projeções” (p.116). Finalmente, “a interpretação estende o horizonte, levando-o a iluminar uma face da realidade visada”. (ibid). A atividade hermenêutica é apontada, no texto, como ativa e passiva ao acolher seu objeto: é passiva “na medida em que deixa a este a configuração do seu próprio ser”, porém, é ativa ao impor recortes ao objeto, constituindo uma angulação, vendo-o sempre de algum lugar, acolhendo-o seletivamente.

Compreensão é, assim, fusão de horizontes. Não vemos apenas a própria imagem narcisicamente refletida, esmagando a positividade do Outro; mas o Outro aparece para nós sempre situado, porque também nós estamos situados: ele se recorta para nós sobre o fundo de nossos conhecimentos e valores, determinando o próprio perfil com autonomia e clamando por nossa contemplação ativa-criativa, capaz de transcender limites e preconceções. (SOARES, 1988, p.116)

Assim, nessa perspectiva, compreender o outro implica, também, em compreender a mim. Envolve conhecer e reconhecer contextos do pesquisador e do pesquisado. No caso dessa pesquisa, contextualizar o formador de Artes e/ou Música que atua no curso de Pedagogia para, então, compreender a racionalidade pedagógica que mobiliza suas ações docentes é a essência da investigação hermenêutica que me proponho a realizar.

A hermenêutica oferece as balizas para a compreensão do sentido da comunicação entre os seres humanos; parte da linguagem como o terreno comum de realização da intersubjetividade e do entendimento; faz a crítica do



das pretensões do Iluminismo que leva a ciência moderna a crer na isenção do possível dos pré-juízos, colocando-se fora do mundo da vida; investe nas possibilidades da comunicação, mas as considera em seu processo finito, marcado pela história e pela cultura; e filosoficamente propõe a intersubjetividade como o chão do processo científico e da ação humana.. Por isso, sob a ótica hermenêutica, entender a realidade que se expressa num texto é também entender o outro, é entender-se no outro, movimento sempre possível, por mais difícil que pareça à primeira vista. (MINAYO, DESLANDES, 2008, p.97)

Nesse sentido, caminhar em direção à compreensão das relações dos professores com sua instituição de trabalho, com as pedagogias universitárias que lhes constituem, com seus pares docentes, enfim, com sua prática profissional, é necessário para compreender a racionalidade que mobiliza suas ações docentes na Pedagogia.

Acredito que os estudos sobre a Hermenêutica contribuíram na busca do rigor teórico-metodológico dessa pesquisa e, conseqüentemente, para os resultados produzidos, devido a seu princípio de que não há uma verdade unívoca. Além disso, esse aporte acentua que o pesquisador deve, sobretudo, interpretar sua interpretação, tendo consciência de seus preconceitos e a historicidade que os produz. *Compreender as compreensões do outro* exige reconhecimentos de horizontes, que eu ousar denominar alteridade investigativa.

## Racionalidades pedagógicas a partir de núcleos de significação

*Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência a vossa!  
Todo o sentido da vida  
principia à vossa porta[...]  
Cecília Meireles*

Quando da realização de minha pesquisa no curso de Mestrado, me aproximei dos procedimentos de Análise por Núcleos de Significação (ANS), conhecida por buscar a apreensão de sentidos (VYGOTSKY, 2009), por meio da qual Aguiar e Ozella (2006, 2013) propõem analisar o material qualitativo segundo abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, que tem como centralidade o reconhecimento da historicidade do sujeito, visando à compreensão de sentidos que este atribui a si, aos outros e a si para com os outros.

Assim, a partir de uma interpretação hermenêutica, a ANS materializa-se em discursos para buscar necessidades e motivos (AGUIAR; OZELLA, 2013) formadores de sentidos que, por sua vez, produzem racionalidades pedagógicas. Tais discursos escritos foram resultantes das entrevistas realizadas para esta investigação.

Realizar uma análise sobre o outro, sobre o que é do outro: tarefa necessária, mas que requer sensibilidade, alteridade e distanciamento, simultaneamente; sobretudo quando a materialização de uma conversa resulta em um texto transcrito, que perde a vivacidade presente na voz, na imagem, no riso e nas pausas do diálogo realizado. Afinal,

escrever é disciplinar o pensamento; o domínio da prosa impõe rigorosa disciplina à nossa mente. Ao escrever, vamos deixando uma trilha do nosso pensamento, permitindo que voltemos sobre nossos próprios passos para encontrar o ponto em que nos desviamos da rota certa e onde nos enganamos. Além disso, precisamos seguir uma série de convenções que permitam que as outras mentes acompanhem o caminho descrito por nosso pensamento. (DACANAL, 2012, p.15-16)

Após a finalização das entrevistas – as quais chamei de conversas – e suas respectivas transcrições e textualizações, realizei os procedimentos da Análise Por Núcleos de Significação indicados por Aguiar e Ozella (2013): leitura flutuante e organização do material, processo de aglutinação, processo de articulação e integração dos núcleos de significação. O resultado desses procedimentos culminou

na apreensão de sentidos que possibilitaram compreender as racionalidades pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia do RS.

**A leitura flutuante** e organização do material consiste em uma pré-análise do *corpus textual* do qual o pesquisador dispõe; no caso desta pesquisa, a leitura flutuante foi realizada sobre as transcrições das entrevistas individuais, pelo estudo prévio que realizei acerca das temáticas: Pensamento do Professor, Racionalidade Pedagógica, Docência no Ensino Superior, Tendências Pedagógicas, Artes na formação do pedagogo e Música na formação do pedagogo.

Embora o nome sugira leveza e intermitência, o termo *leitura flutuante* nada tem de superficial! Penso, inclusive, que é esta a atividade principal nos procedimentos para apreender núcleos de significação, pois dela nascem os *insights* e a intimidade para com o material produzido. Assisti em certa ocasião uma palestra do programador tecnológico e *startup* Edmar Ferreira<sup>38</sup>, disponível atualmente em seu blog, na qual ele dizia:

Todo conteúdo precisa de tempo para apresentar todas as suas ideias. A sua atenção pode não ser a ideal durante a primeira leitura, ou você não estava preparado para absorver aquele ponto de vista. Revisitar um texto permite que você seja inspirado pelo mesmo conteúdo de maneiras diferentes, e isso é realmente muito bom! (<https://edmarferreira.com>)

Nesse sentido, cabe ao pesquisador tornar a leitura flutuante o mais *viva* possível! Tenho insistido nessa palavra pois foi nela que me apoiei diversas vezes para lembrar de que a pesquisa, sobretudo na área da formação docente, trata de vidas, de afetos: trata de gente. Por isso, para criar intimidade com aquilo que é do outro, que foi manifestado pelo outro na entrevista, utilizei como estratégia uma atividade da área do Teatro, que vivenciei em um curso: li, reli e praticamente decorei as falas dos entrevistados, como se estivesse estudando para representa-los em uma peça de teatro – como se a textualização fosse um roteiro e eu necessitasse decorá-lo para uma performance. Além disso, a primeira leitura de cada entrevista acompanhava o respectivo áudio gravado, a fim de identificar nuances, destaques e expressões vocais importantes para a comunicação.

---

<sup>38</sup> Co-Fundador e CEO da Rock Content, líder em Marketing de Conteúdo no Brasil, é membro ativo do SanPedroValley, comunidade auto-gerenciada de Startups de Belo Horizonte.

Após realizar o procedimento de leitura flutuante, a ANS aponta para o processo de estabelecimento de **pré-indicadores**, que consiste em identificar ideias unitárias relacionadas aos objetivos da pesquisa. Nesta etapa, ainda, o pesquisador analisa cada entrevista transcrita, de forma individual, salientando as frases que expressam significados que os entrevistados atribuem às temáticas que eles mencionam em seu discurso.

“Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Podemos acompanhar a seguir alguns exemplos de pré-indicadores resultantes das entrevistas realizadas:

Formador – Página da transcrição	Pré-indicador
F1 – página 3	Esse é o ponto-chave da minha formação: embora eu tenha feito uma graduação em Arte, toda a minha pós-graduação não foi no campo das Artes.
F2 – página 3-4	Então, mesmo não tendo formação acadêmica em Música, quando eu voltei de Genebra eu era a pessoa mais certa para entrar no Mestrado porque eu tinha estudado como doente (risos) diretamente no Instituto Piaget, por dez meses... tava muito implicada nesses processos!
F3 – página 2	O curso de Pedagogia, a nível governamental, é um pouco complicado, pois para o Ministério da Educação [o curso] deve formar um professor generalista, que dá conta de tudo, que sabe um pouquinho de cada coisa, então nós não aprofundamos nenhuma área.
F4 – página 4	O que eu vejo é uma lacuna na percepção musical: porque essas professoras não tiveram aula de Música na Educação Básica. Então um semestre é pouco para dar conta dessa ausência de anos...
F5 – página 3	A minha formação musical foi bem sólida, como musicista. Então eu acho que isso é um diferencial que eu tenho.

**Tabela 5: Exemplos de excertos que formam pré-indicadores**

Notemos que um pré-indicador é carregado de significados que o formador atribui a partir de seu contexto; e que em todas as conversas realizadas nessa pesquisa, embora as perspectivas fossem diferentes, alguns temas acabaram sendo

ênfatisados por todos ou pela maioria dos formadores entrevistados. Estes temas, segundo a ANS, serão aglutinados, formando os **indicadores**.

Tal processo de aglutinação pode ter ou não categorias pré-estabelecidas, ou seja, indicadores *a priori*, sinalizados antes mesmo de o pesquisador dispor dos dados produzidos, a partir de sua perspectiva e objetivo de pesquisa. Optei por não estabelecê-los com antecedência, sobretudo pelo fato de eu também ser formadora em um Curso de Pedagogia, o que poderia me levar - como diria o grande escritor e ator Roberto Bolaños – a entender o que me seria conveniente, a partir do que eu poderia querer ouvir<sup>39</sup>.

Nessa direção compreensiva, o processo de aglutinação orienta para que os elementos pré-indicadores sejam agrupados “pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.230), originando os indicadores. É importante lembrar que “cada indicador [...] traz consigo sentidos e significados que só podem ser compreendidos a partir da leitura e interpretação das palavras [do entrevistado] em seu contexto sócio-historicamente determinado” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.313).

Assim, em todos os momentos da análise foi imprescindível, por um lado, o acesso à totalidade do *corpus textual* que compõe os dados da pesquisa e, por outro, um olhar específico e situacional para os dados relacionados a cada participante da pesquisa, para que se pudesse reler várias vezes, relacionando as palavras que compunham os pré-indicadores e indicadores ao seu significado contextual, explícito ou implícito nas falas dos entrevistados.

A seguir, a figura ilustra o processo de aglutinação realizado. Para apresentar neste relatório de pesquisa, ao invés de expor o excerto inteiro de cada fala, assinali as palavras-chave que produziram os indicadores. Posteriormente os excertos aparecerão na íntegra, relacionados aos capítulos que seguem.

---

<sup>39</sup> Roberto Bolaños foi o criador das séries Chaves, Chapolin e Chespirito. Um dos jargões de Chaves era a frase “Claro, porque lhe convém”, proferida sempre que alguma resposta era distorcida a fim de manipular uma atitude.

Palavras-chave dos pré-indicadores	Indicadores
<p>Pós-graduação; formação em Artes; Filosofia; Casa de Cultura; monitor; dava cursos; tocava na orquestra; formação continuada; oficinas; tocava em família; fiz aulas de violão erudito; cantei em coral; realizava shows; exposições; peças teatrais; não sou formada em Artes; fazia música na Igreja; Mestrado; Doutorado; professor em escola pública; professora particular de Música.</p>	<p>Experiências musicais extracurriculares;</p> <p>Formação acadêmico-profissional na área da Música;</p> <p>Formação acadêmico-profissional em outras áreas;</p> <p>Práticas artísticas e/ou musicais.</p>
<p>Pedagogia no sentido generalista[sic]; pouco se aprofunda[sic]; professor de crianças; pedagogo como modelo; pouca leitura; fazer pegar gosto pela Música; MEC espera que forme um professor generalista; criatividade do pedagogo; excesso de disciplinas; pouco tempo para as metodologias; professores diversos; professoras de Estágio dominando a grade curricular; escolher repertórios menos medíocres; importância da Arte na vida [das pedagogas]; vendendo [produtos de beleza] nas escolas; me sinto bastante sozinha; não há diálogo entre os formadores; os melhores lugares são a ABEM e o FLADEM; precisamos nos unir mais; não temos pares em Artes no curso de Pedagogia; a pesquisa ensina muito.</p>	<p>O Curso de Pedagogia;</p> <p>Profissionais formados no curso de Pedagogia;</p> <p>Expectativas dos formadores sobre os futuros pedagogos;</p> <p>Produção de conhecimento compartilhado entre formadores de Artes nos cursos de Pedagogia.</p>
<p>Música sem restringir a uma funçãozinha; criatividade; sons do ambiente; não resumir em música boa ou ruim; importância da música na vida [das pedagogas]; relação com o simbólico; perspectiva estética; agudo e grave; longo e curto; experiências em primeiro lugar; linguagem musical; instrumentos musicais; criação; pensar a música na escola; conduzir processos criativo-sonoros; jogos musicais; escolher repertórios que não sejam medíocres; Artes como linguagens de</p>	<p>Expectativas sobre as Artes na formação do pedagogo;</p> <p>Expectativas sobre a Música na formação do pedagogo;</p>

<p>comunicação; não usar desenhos prontos para pintar; eu mesmo levava os materiais; ampliar a bagagem cultural; autocrítica sobre seus padrões de educadores; cantar na fila do lanche; apresentações de dia das mães; o professor de Artes leva muito material; utilizar [nas aulas] um CD escolhido criticamente; fazer [as alunas] se encantarem pela Música; sensibilidade.</p>	<p>Relação entre as expectativas do formador, a disciplina de Artes e/ou Música e a atividade do pedagogo quando professor de referência.</p>
<p>Peço auxílio de pesquisadores; vamos todos os anos à Bienal; levo textos; bandinhas rítmicas; planejar atividades em que as crianças toquem instrumentos; coletâneas de MPB e músicas de época; levo ópera, também; falamos sobre os <i>castrati</i>; mudamos trilhas de filmes; são <i>coisas</i> muito simples; cantigas de roda; parlendas; Willems; Orff; Kodály; Piaget; críticas à Piaget; eu faço um show; não canto com elas; toco piano para acompanhar as criações; parâmetros do som; improvisar; não tô nem aí para tocar instrumento!; não me preocupo em atividades; não vou dar aulinhas de violão em grupo; pelos jogos eu vou melhorando a afinação, a articulação; ensinar a escutar e criar; postura sonora; sair da <i>história</i> do talento; não necessariamente um discurso, mas uma expressividade; jogo é fundamental.</p>	<p>Metodologias, fundamentações e atividades do formador de Artes e/ou Música no curso de Pedagogia;</p>

Tabela 6: Processo de aglutinação: pré-indicadores formando indicadores.

06 dos formadores participantes dessa pesquisa, sendo aqueles:



**Figura 19: Indicadores de sentidos aprendidos sobre as racionalidades pedagógicas**

Os indicadores podem ser entendidos como componentes unitários das racionalidades pedagógicas e, na última etapa da ANS, serão articulados entre si, gerando os núcleos de significação. Cada núcleo busca estabelecer relações com os demais, sempre tendo como fio condutor a totalidade das informações contidas nas entrevistas – ou seja, cada núcleo representa a fusão de horizontes de compreensão do pesquisador com o pesquisado (AGUIAR; OZELLA, 2013).



Assim, os núcleos de significação organizados a partir da articulação dos indicadores podem ser ilustrados a seguir:



**Figura 20: Núcleos de Significação**

A partir da formação destes núcleos, os capítulos a seguir irão apresentar as racionalidades pedagógicas da Música nos cinco cursos abrangidos por esta pesquisa, iniciando por uma pergunta cuja resposta é propedêutica para compreender tais racionalidades: quem são os formadores que conduzem as disciplinas de Artes e/ou Música, nos cursos de Pedagogia?

## FORMADOR DE FORMADORES: O DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

*O professor disserta sobre ponto difícil do programa.  
Um aluno dorme,  
Cansado das canseiras desta vida.  
O professor vai sacudi-lo?  
Vai repreendê-lo?  
Não.  
O professor baixa a voz,  
Com medo de acordá-lo.  
(Carlos Drummond de Andrade)*

Para iniciar este capítulo, tomei emprestados os versos de Drummond, que me incomodaram por retratarem uma cena vivida por mim, quando aluna, e depois novamente, quando professora universitária. Lembro que, em meados de 2008, um dos meus professores, no curso de Licenciatura em Música, sugeriu que eu fosse até o bar anexo ao prédio e tomasse um café. O início de sua fala eu não lembro, pois suas palavras permanecem confusas na minha memória, tal como capturadas pelos meus ouvidos na ocasião, que acabavam de acordar quando escutaram meu nome, associado à palavra *café*, pronunciados pelo competente professor, colocado em pé diante de mim.

Sete anos depois, no ano de 2015, quem estava no *centro do palco* era eu. Eu estava professora universitária. Como é lindo o espetáculo da vida e suas trocas de papéis! Presenciei um aluno dormindo, mas, ao contrário do que sugere Drummond e, semelhante ao que fizera o meu professor, pedi que fosse para casa: eu bem sabia como era terrível lutar contra o sono e perder esta batalha, terminando a aula com a maçã do rosto machucada pelo traveseiro provisório, em forma de tábua de mesa.

Compreender a docência no Ensino Superior não se resume em avaliar quantos alunos dormem em sala de aula. Tampouco se limita ao ambiente da sala de aula, embora seja ali o palco no qual o espetáculo formativo aconteça: formativo da parte dos alunos, que são o motivo da *performance* do professor; e formativo da parte do professor, que a cada nova interação com aqueles se transforma. Mais do que no palco, a docência universitária se expande aos bastidores: currículos, políticas, éticas, profissões, comunidades, limites, possibilidades... produtos e produtoras de racionalidades pedagógicas. Sempre no plural, pois adiciona-se a estes substantivos o mais importante: pessoas! Ser professor é formar pessoas, e estas já vêm se

formando desde sua existência, individual e socialmente, junto a outras pessoas. Outros plurais.

Assim, corroboro Bellocchio (2016) ao entender que

Mantenho a posição de que é o ensino superior, com todas as suas dinâmicas curriculares e de outras atividades de grupos e redes, que certifica professores, mas não garante a formação profissional. Destaco a posição da 'dinâmica de um desenvolvimento pessoal' (FERRY, 2004, p.54). Para Ferry (2004, p. 54), '[...] o conceito formação incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global'. Ainda segundo esse autor, 'uma formação não se recebe. Ninguém pode formar ao outro. [...] O indivíduo se forma, é ele quem encontra sua forma, é ele quem se desenvolve, diria, de forma em forma' (BELLOCHIO, 2016, p.4)

Por isso, a docência superior tem sua dimensão complexa (CUNHA, 2004), marcada sobretudo pelo caráter interativo (TARDIF, 2002) de uma pessoa/profissional que compartilha seus conhecimentos, compreensões e expectativas sobre o mundo (muito além das especificidades *da matéria!*) com outros adultos (FURTER, 1973; KNOWLES, 1984), em processos (trans)formativos que implicam em posturas científicas, éticas, políticas e estéticas.

Complexidade, interatividade, ensino de adultos. Revisaremos estes três conceitos, iniciando pelos dois primeiros.

*João amava Teresa que amava Raimundo  
Que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  
Que não amava ninguém.  
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
Que não tinha entrado na história<sup>40</sup>.*

Interatividade e complexidade. O poema de Drummond é provocativo, neste sentido.

Tal como a trama de *Quadrilha*, a docência superior apresenta encontros e desencontros entre conhecimentos, saberes, identidades, expectativas, currículos, crenças, ou, como já mencionado em parágrafo anterior: entre pessoas. É no encontro

---

<sup>40</sup> *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade.

com pessoas que racionalidades pedagógicas são produzidas: entre os formadores e pessoas que representam a instituição e gerem suas políticas institucionais; pessoas que compõem ou questionam legislações que interferem na vida docente; pessoas que são colegas de profissão, validando ou invalidando as práticas alheias ainda que em discursos silenciosos; pessoas que são alunos buscando (ou esperando por) sua formação; pessoas que representam os anseios de uma comunidade por resultados para além das paredes universitárias; pessoas que passam pelos corredores, sem o desejo de serem notadas... e muitas outras pessoas.

Assim,

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. (TARDIF, 2002, p.49-50)

O capítulo anterior apresentou o conceito de racionalidade pedagógica, chamando atenção para a característica interativa e intersubjetiva que a constitui. No momento em que lançamos holofotes sobre o formador e o conduzimos ao centro do palco, cabe frisar a complexidade da docência, dada a interatividade que lhe é própria. Complexidade esta que implica na “multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos [na/para atividade docente]” (CUNHA, 2004, p.24).

*Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor*, disse Paulo Freire (1991, p.58). [Pois] *ensinar supõe **aprender a ensinar***, poderia completar Maurice Tardif (2002, p.20, grifo meu).

Assim, a complexidade da docência envolve o olhar sobre o professor como um ator de espetáculo que, mais do que simplesmente decorar suas falas, precisa sentir, conhecer e saber fazer muito além do que, aparentemente, aquele momento exige. Ele conhece os bastidores, entende de iluminação, sonorização, roteiro, de respostas por parte do público, etc. Portanto, a docência é complexa à medida que

exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Nelas, sabe-se cada vez mais de cada vez menos. Fogem dessa lógica as relações entre múltiplas dimensões e o objeto de estudo e de trabalho se fraciona. Se esse modelo serve para algumas profissões de naturezas diversas, distancia-se, certamente, da docência e das

atividades profissionais dos educadores, pois a sua complexidade não abre mão da dimensão da totalidade. (CUNHA, 2009, p.83).

Dentre a dimensão de totalidade presente na atividade da docência superior, saberes e conhecimentos têm sido apontados a partir de investigações que, assim como esta, colocaram os professores no centro do palco. A tabela a seguir ilustra alguns saberes bastante difundidos na literatura da área, os quais não julguei necessários aprofundar, haja vista que os autores referidos anteriormente tenham avançado a partir destes saberes, já reconhecidos pela literatura, no prosseguimento de suas pesquisas.

<b>Saberes docentes</b>	
<b>Autor/Pesquisador</b>	<b>Saberes</b>
Lee Schulman (1986)	proposicional, estratégico e episódico.
António Nóvoa (1995)	da disciplina, pedagógicos e da experiência.
Clemond Gauthier (1998)	Saberes disciplinares, saberes curriculares;, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica.
Phillippe Perrenoud (2001)	acadêmicos, especializados e da experiência.
Maurice Tardiff (2002)	disciplinares, curriculares e experienciais/práticos
Paulo Freire (2011)	da prática docente, dos processos de ensinar e da especificidade da espécie.

**Tabela 7: Saberes docentes**

É importante sublinhar que *saberes docentes* é um conceito oriundo do campo da Epistemologia da Prática docente, que se fundamenta nas perspectivas da racionalidade prática. Nessa direção, Tardif (2002, p.223) conceitua o saber como um “construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”, implicando em três dimensões inter-relacionadas: *a subjetividade, o julgamento e a argumentação*.

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam saberes *imprescindíveis* à docência universitária<sup>41</sup>, categorizando-os em quatro eixos: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; 2) conteúdos didático-pedagógicos; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (como sensibilidade pessoal e social, por exemplo).

Ainda no sentido de pensar os saberes que têm sido relevantes na prática profissional do formador, Cunha (2006) ampliou e especificou os saberes do eixo pedagógico, elencando, dentre eles: saberes do contexto universitário (sobretudo políticos), a fim de situar a Universidade e compreender o porquê de determinados objetivos, conteúdos e perspectivas curriculares; saberes do contexto sócio-histórico dos estudantes, buscando compreender as culturas das quais estes são produtores; saberes de planejamento, que estão relacionado ao estabelecimento de objetivos e metodologias cronologicamente organizadas, considerando o tempo de uma aula e de um semestre; e saberes de avaliação da aprendizagem, e aqui destaco a *sensibilidade pedagógica* (CUNHA, 2006) para perceber aquilo que nem sempre é expressado verbalmente, pelos estudantes.

Ainda, Cunha aponta outros dois saberes que, a meu ver, merecem destaque na docência superior: o saber comunicar, que está contido nos saberes da avaliação, e os saberes da ambiência. Acerca do primeiro, acredito que cada vez mais o formador necessita de ser um argumentador; não basta saber o que faz, é necessário saber argumentar – a si e aos outros – o porquê faz. Os estudantes questionam, a comunidade acadêmica questiona, a sociedade questiona, e o formador se questiona.

Além disso, a racionalidade do Ensino Superior, cada vez mais, busca respostas mercadológicas e utilitaristas (DALLABRIDA, 2015), manifestadas pelos acadêmicos que desejam compreender em que a proposta pedagógica do formador lhes será *útil profissionalmente*, fazendo com que “a pedagogia universitária [seja] um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura[s], exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão”. (LUCARELLI, 2000, p.36).

---

<sup>41</sup> Cabe destacar que dentre os cursos abrangidos por esta pesquisa, um deles realiza-se em uma faculdade, não em uma universidade. Contudo, o uso de citações que mencionam esta última nomenclatura pode se estender à faculdade, não prejudicando a fundamentação teórica que vem sendo apresentada.

Nessa direção, os saberes da comunicação estão intrinsecamente relacionados aos saberes da ambiência, que envolvem o conhecimento das condições de aprendizagem dos estudantes, no caso, pessoas adultas. Referente a este campo, poderíamos mencionar os estudos da Andragogia<sup>42</sup>, que, analogamente à Pedagogia (*paidós* = *criança*), tem como objeto a educação do adulto (*andros*), cujo precursor foi Malcolm Knowles que, já na década de 70, elencou alguns pressupostos acerca da temática, corroborados e aprofundados por Pierre Furter (1973).

Embora as pesquisas venham apontando, a meu ver quase que prescritivamente, um ideal de saberes para a docência superior, é importante lembrar que, assim como a prática profissional, tais saberes, se constroem nas dinâmicas cotidianas – intencionais e não intencionais – experienciadas pelo sujeito, e cada contexto exige a mobilização e articulação destes, diferentemente. Contudo, ainda assim

fica evidente que o modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea, o que coloca na ordem do dia o debate sobre a formação dos docentes desse nível de ensino. (SOARES; CUNHA, 2010, p.13).

Ora, se os saberes docentes carecem de (trans)formações, de aprendizados, de experiências, de formação contínua, resta, então, a recorrente pergunta: como se forma o formador de professores? Que trajetórias formativas têm produzido as racionalidades pedagógicas do docente superior? E dos formadores que atuam em disciplinas de Artes e/ou Música nos cursos de Pedagogia, participantes desta pesquisa?

Como pudemos observar na tabela 4 (página 85), os formadores são egressos de cursos de graduações diferentes, sendo apenas dois deles na área da Música – um em licenciatura, outro em bacharelado. Contudo, a Música é um objeto comum aos seis formadores, em suas práticas docentes nos cursos de Pedagogia, o que indica que em algum momento ela fez sentido – por presença ou por sensação de falta (VYGOTSKY, 2009; AGUIAR; OZELLA, 2016) – nas experiências vividas por eles. A seguir, proponho que conheçamos algumas experiências que constituem suas

---

<sup>42</sup> Knowles (1970) apresenta que o cenário pós Segunda Guerra Mundial somado à amplitude na expectativa de longevidade humana (ver KNOWLES, 1970, p. 41) impulsionou o olhar – ou os holofotes! – para o ensino e a aprendizagem dos adultos, culminando na criação do conceito de Andragogia.

trajetórias formativas. Quem são os protagonistas deste espetáculo?



Figura 21: Formador denominado F1, participante da pesquisa.

O formador F1 atua em um componente curricular intitulado Arte e Educação desde 2011 no curso de Pedagogia de uma universidade federal. A frase selecionada para compor sua imagem descritiva poderia representar, segundo ele mesmo indicou em nossa conversa, o divisor de águas que lhe impulsionou para a docência em Artes. A contratação para coordenar as oficinas de Artes na casa de Cultura de sua cidade chegou no momento em que o formador *sentia que precisava se encontrar* (p.2), haja vista que imediatamente após o término do curso de Licenciatura em Artes Plásticas ele havia ingressado via concurso público no magistério estadual e descobrira que *não era o que desejava para sua profissão* (p.3). Então, exerceu atividade no comércio - na loja da tia, realizou um curso de Comissário de Vôo, dentre outras experiências que pudessem apontar caminhos aos quais se sentisse chamado para atuar.

Pensei que ia ingressar em outra carreira, eu estava cheio, pensei: “eu preciso me encontrar, preciso saber o que eu quero da vida...” Eu morava perto de uma escola de aviação, fiz toda a formação, curso inteiro. Tenho carteirinha, as provas do Ministério da Aeronáutica... mas nunca exerci aquilo como profissão (*risos*). (F1, p.2)

A formação na Licenciatura em Artes Plásticas, segundo F1, totalizava quatro



anos de curso, organizados em duas dimensões: nos dois primeiros anos, a ênfase do curso era “uma formação generalista, em várias linguagens” (F1, p.1), sendo que as expressões lembradas e trazidas pelo formador à conversa foram “Música, Fotografia, Teatro e Gravura” (Ibid). Transcorrido este tempo, o acadêmico escolhia a ênfase em uma linguagem, que no caso de F1 foi Artes Plásticas, hoje denominadas Artes Visuais.

Ao ser questionado sobre suas lembranças da Música enquanto componente curricular desenvolvido no curso de Licenciatura em Artes Plásticas, F1 respondeu que

A professora tinha boa vontade, ela trazia trechos de música e trabalhava percepção musical: o que caracteriza uma música barroca, uma música renascentista, uma música moderna... ela tentava fazer isso. Em uma única disciplina, em um único semestre, acho até que ela conseguiu fazer bastante pelo pouco tempo que ela teve. (F1, p.4)

Cabe lembrar da metáfora sobre o espetáculo educacional relacionando-o às tendências que estavam no centro do palco no período memorado pelo formador, que data do final dos anos 90, especificamente 1998. Conforme apresentado nos capítulos anteriores, adentrava em cena a Epistemologia da Prática Docente e, junto a ela, uma mudança significativa para as Artes: a recente homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.934/96), ocorrida em 1996, que modificava a nomenclatura de Educação Artística para Ensino de Artes, buscando resgatar as especificidades das expressões artísticas.

Junto à nova lei, recebia holofotes uma metodologia para o ensino de Artes Visuais que acabou se estendendo às demais expressões artísticas (PENNA, 2001): a Proposta Triangular, cunhada por Ana Mae Barbosa, centrada em *produzir, apreciar e contextualizar* processos e produtos das Artes. Contudo, Penna (2001) apontou que houve uma supervalorização da apreciação e da contextualização, retomando os sentidos das Artes em concepção romântica e dimensão expressiva, que poderia ser representada pela análise de músicas eruditas dos diferentes períodos, buscando reter informações técnicas sobre as mesmas, tal como realizado no componente curricular mencionado pelo formador F1.

Assim, embora os anos 90 foram reconhecidos por produzirem uma Epistemologia da Prática Docente, percebemos que a formação musical desenvolvida naquele componente curricular ainda manifestavam perspectivas de uma racionalidade técnica, não voltada à aprendizagem de técnicas para tocar ou cantar,

mas técnicas para apreciar (SWANWICK, 2003) e identificar contextos expressivos.

Assim, mais uma vez é observável o quanto os períodos epistemológicos se borram e passam por hibridações (CANCLINI, 1997), pois como diria Mário Sérgio Cortella: “temos alunos do século XXI, professores do século XX e metodologia do século XIX.” – como não ocorrer borramentos se somos indivíduos sócio-historicamente situados?

Ainda com relação às experiências musicais, o formador F1 relatou que, na adolescência, havia cursado *aulas de violão informais* (p.5) com um professor da Igreja na qual participava e que, no último ano do curso de graduação, teve a oportunidade de estudar violão erudito com um regente de coral, do qual o formador participava.

E eu participei do coral da Casa das Artes, do Banco do Brasil e do Coral da Faculdade Cenecista! Participei em etapas diferentes, nunca de todos ao mesmo tempo. Então, ali a gente foi aprender alguma coisa um pouco mais estruturada: a leitura de partitura, a divisão dos naipes do coral, a tessitura, a coloratura vocal, a percepção de que não precisa gritar, que a tua voz é mais uma voz dentro de um corpo de vozes e têm que ter uma harmonia... [...] A gente tinha um repertório bem bacana: tinha músicas brasileiras populares, tinha em inglês, latim, espanhol... e a gente foi vendo: a Música é algo que pode ser muito mais elaborado, mais sofisticado do que essa compreensão popular ou popularisca que as pessoas têm. Então, pensando agora, foi uma participação muito bacana cantar nesses corais! (F1, p. 5-6, grifo meu)

Como podemos notar, as experiências musicais que F1 vivenciou nas aulas de violão e nos corais hoje são significadas a partir dos seus conceitos estéticos, construídos sobretudo na graduação e na pós-graduação, quando a especialização na área da Filosofia e o tempo que residiu em Granada, na Espanha. Como iremos analisar adiante, o formador F1 constrói suas metodologias sob os conceitos filosóficos que compõem o tripé *simbólico-estético-imaginário* (F1, p.9), o que evidencia que a partir de sua formação filosófica e seu contato com as Belas Artes, em Granada, seus modos de significar as Artes, como área de conhecimento, são enriquecidos pelo sentido de erudição.

O conceito de Belo, precioso à Filosofia, está presente no discurso do formador quando relata se preocupar com os repertórios musicais que seus alunos escutam, por entender que há elementos musicais que tornam uma música rica, complexa, e que estes elementos inexistem na maioria dos repertórios consumidos por seus alunos, os quais resumem-se, por vezes, em *letras vulgares* (F1, p.8).

Tenho alunos que acham Funk maravilhoso, por exemplo. E até eu conseguir fazer eles entenderem que eu não tenho nada contra o Funk em si... mas eu começo a fazer eles entenderem: o Funk começa nos Estados Unidos, na década de 50... a gente tem, por exemplo, James Brown, um baita cantor! E o que ele produziu foi muito bom e é Funk. Tim Maia teve uma fase de funk muito bacana! Mas percebam que James Brown e Tim Maia são muito diferentes desse Funk bagaceiro que a gente escuta por aí! (F1, p.8)

O formador F1 é servidor efetivo, com dedicação exclusiva, em uma universidade federal do RS, conforme já mencionado. No capítulo que se refere ao curso de Pedagogia, especificamente, iremos conhecer como foi sua chegada até este exercício profissional, o que também produz racionalidades que incidem sobre a Música. Como pudemos perceber, embora em sua trajetória de formação acadêmico-profissional a Música foi desenvolvida como um componente curricular, com duração de um semestre, o formador teve experiências formativas em música em outros espaços que não o acadêmico, sobretudo na igreja (aulas de violão) e nos corais.

Este foi um dos personagens que deram vida a esta pesquisa! A seguir, apresento o próximo, a quem me refiro como F2.



Figura 22: Formador denominado F2, participante da pesquisa.

O formador F2 é professor adjunto desde 2005 em uma faculdade gaúcha, em

exercício no período de vinte horas semanais, na instituição. Além de professor no componente curricular Musicalização, no curso de Pedagogia, atua como Coordenador do Núcleo de Apoio Psicopedagógico, prestando assessoria pedagógica na região pelo Programa A União Faz a Vida - Sicredi.

Com graduação em Comunicação Social, F2 relata que se sente  *muito à vontade* (F1, p.4) em conduzir uma disciplina específica de Música junto às acadêmicas da Pedagogia, haja vista que suas experiências anteriores à graduação foram intensamente musicais e seus estudos de pós-graduação lhe “deram suporte, *know-how* para entrar na sala de aula com tranquilidade” (F2, p.3). O fato de não ter sido professor licenciado em Música não se torna um obstáculo para conduzir processos de educação musical com seus alunos, na Pedagogia, pois acredita que “se a teoria é boa, ela te dá o suporte para pensar numa boa prática. Muitas pessoas dizem ‘na prática a teoria é outra’, mas só se for uma má teoria!” (F2, p.3).

Quando se refere à *teoria*, o formador remete à sua trajetória formativa em pós-graduação, que aconteceu a partir de estudos realizados em Genebra, sobretudo no Instituto Jan Piaget, onde viveu dez meses, pesquisando também os “teóricos da Pedagogia Ativa na área da Música” (F2, p.1). Ao retornar ao Brasil, o formador buscou o curso de Mestrado em Educação, com orientação da professora Esther Beyer, piagetiana e educadora musical, com quem realizou uma pesquisa acerca da construção do conhecimento musical da criança através do Método Clínico de Piaget. Posteriormente, no Doutorado, o formador F2 desenvolveu este estudo com adultos.

Nesse sentido, F2 menciona que não sente a necessidade de uma Licenciatura em Música para ser formadora em Música no curso de Pedagogia – que tem como público-alvo alunos adultos – pois, além de suas experiências formativas em música, na família - construiu conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem destes alunos, na pós-graduação:

É necessário fazer as transições entre o mundo da Educação e da Música.... [porque] a música é um conteúdo curricular qualquer! É um conteúdo como qualquer outro! É um conhecimento como qualquer outro! Então: se eu consigo aprender os processos de ensino e aprendizagem do ser humano, então eu consigo saber das relações entre aprendizagem musical e o que acontece na conduta psicológica musical do ser humano. Como é que ele aprende? E nas suas várias faixas etárias, como é que ele aprende? E essa era uma questão da tese: o que acontece na aprendizagem de adultos? (F2, p.3-4)

Ao relatar quais foram suas experiências musicais, F2 mencionou afetiva e

assertivamente a boa formação conduzida por seu pai. Tal significado sobre esta formação me possibilitou compreender por que o formador não sentiu necessidade de cursar uma Licenciatura em Música:

Tenho uma família de músicos e eu toquei profissionalmente desde muito pequena... a gente fazia shows étnicos em feiras de exposição... especialmente na época de Natal a gente tinha 15 shows num mês só... A família toda sempre tocando pelo RS a fora...eu o conheço de ponta a ponta... Então quando terminei o Ensino Médio eu fiquei pensando 'o que eu vou fazer? **Ah, eu não quero fazer Música porque meu pai foi um professor de Música, nós fizemos carteira da Ordem dos Músicos, a gente fez teoria, solfejo, percepção... e nós éramos músicos populares**'. (F2, p.1).

Cabe salientar que em nenhum momento o formador mencionou que a Licenciatura em Música não fosse relevante ou importante, contudo, relatou que cursá-la não garante boas práticas junto a professoras ou alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exemplificando: “eu já vi muitas vezes [...] professores formados em Música simplesmente passando símbolos para as crianças copiarem ou tocando violão para as crianças cantarem” (F2, p.3).

Possivelmente os sentidos que o formador F2 atribuiu sobre a Licenciatura em Música sejam consonantes à sua compreensão acerca do afastamento entre “*fazer [graduação em] Música*” e ser “*músico popular*”, mencionados no penúltimo excerto, que demonstra que F2 corrobora aos discursos e pesquisas (ver PEREIRA, 2014, 2015) que indicam que Licenciaturas em Música no Brasil possuem um *habitus* conservatorial (SANTIAGO E IVENICK, 2016), com pouco espaço para o músico popular (PENNA, 2006). Assim, “a formação de professores de Música tende a valorizar as formas musicais europeias e eruditas, bem como o típico ensino de tais musicalidades” (SOUZA; MONTI, 2018, p.8), afastando-se da perspectiva de democratização do ensino de Música que se construiu, sobretudo, no movimento Quero Música na Escola, que culminou na Lei 11.769/2008<sup>43</sup>, apoiada pelo formador F2.

Até o momento, conhecemos dois dos nossos cinco protagonistas – F1 e F2 – e já foi possível observar pensamentos constituintes de suas racionalidades pedagógicas sobre a Música, que posteriormente serão relacionados ao modo como apresentam, conduzem e propõe a Música no curso de Pedagogia. Pensamentos

---

<sup>43</sup> A referida lei especificou o conteúdo Música como obrigatório na educação básica. Em 2016, foi revogada e seu objeto foi acrescido, juntamente com Teatro, Dança e Artes Visuais, ao § 6º do Art. 26 da LDB/96.

estes que se diferenciam em alguns aspectos, sobretudo nas epistemologias musicais que os constroem: um formador busca, com aportes filosóficos, aliar o conceito de Belo aos *modos de ser e de fazer* (F1, p.6) na Pedagogia, entendendo a necessidade de desenvolver gostos musicais pela *boa música* (p.11) e o conhecimento sobre “o passado, [sobre] as tradições” (F1, p.12), pois segundo ele, “temos que entender de onde as coisas vêm, porque mesmo na Arte tudo tem uma fonte, uma origem!” (Ibid).

O outro formador compreende a Música em sua dimensão cognitiva, construída e estruturada em processos psicológicos de aprendizagem que são mobilizados em todas as áreas de conhecimento (F2, p.3), sendo importante estabelecer *afetividade e empatia* (p.9) nas relações de sala de aula, buscando apresentar repertórios, sobretudo *culturas populares do mundo* (p.5), evitando limitar às músicas da mídia, mas entendendo “que existe diferentes gostos dos alunos que precisam ser mapeados e levados em consideração – as culturas dos alunos; pra que todos sejam contemplados nesse sentido” (F2, p.5-6).

Se é possível observar diferenças existentes nos discursos dos formadores, ao olharmos para suas trajetórias formativas iremos compreender suas racionalidades, não julgá-las. Em comum, ambos nutrem a crença de que as Artes e a Música são necessárias para ampliar as formas de percepção (F1) e de expressão (F2) sobre o mundo, e que a formação em componentes curriculares de Artes e Música não pode ser limitada a produzir listas de atividades para serem realizadas pelas professoras de referência em sala de aula; mas que o (pouco!) tempo destinado a estes componentes necessitaria ampliar os universos musicais (F1), culturais (F2) e modificar as concepções utilitaristas (F1, F2) sobre a Música.

Nessa direção, conheceremos nosso terceiro protagonista, o formador F3, que é professor adjunto de uma universidade estadual e conduz, assim como o docente F1, uma disciplina intitulada Arte e Educação.

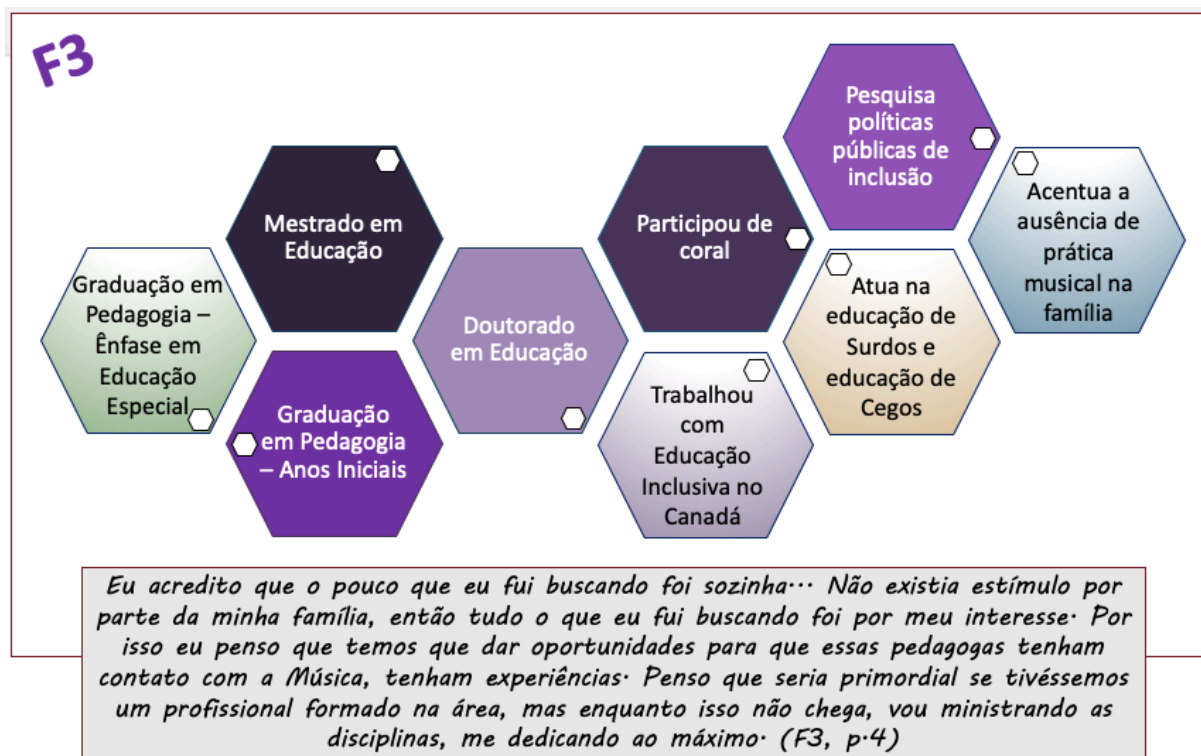


Figura 23: Formador denominado F3, participante da pesquisa.

Se retomarmos a metáfora do nosso espetáculo, colocando no centro do palco, até o momento, os formadores F1, F2 e F3, retornaremos aos capítulos anteriores que nos mostravam o quanto as diversas áreas de conhecimento coadunem na formação humana; quantos elementos se produzem nos bastidores da educação! Percebamos que um mesmo objeto – a Música – disposto em um mesmo curso – Pedagogia – em uma mesma modalidade – Ensino Superior – possui sentidos e significados tão múltiplos e plurais, e como as trajetórias formativas de seus formadores produzem tal diversidade!

Provoco esta reflexão pois ao conhecermos o formador F3, identificamos outra área formativa neste espetáculo: a Sociologia, sobretudo no viés das políticas públicas. A partir de sua graduação em Pedagogia, F3 trilhou e percorreu caminhos em defesa da inclusão de pessoas surdas e cegas na educação formal escolar.

...

Quando conversamos acerca de suas experiências musicais, o formador F3 primeiramente relatou que “*sempre quis tocar um instrumento musical*” (p.2) mas que sua família não tinha condições financeiras para investir em aulas particulares, “*e o pai dizia ‘se tu tiveres que aprender violino, aprenda sozinho!’*, e naquele momento não havia nem internet em casa para tentar aprender alguma coisa” (F3, p.2). Na

escola onde realizou a educação básica, a Música não estava presente e F3 reiterou, durante a conversa, que não havia estímulo da família para que se relacionasse com a Música, que “não se costumava escutar música de qualidade[...] era música do rádio e muito pouco” (F3, p.4).

O desejo de estar em contato com as Artes pareceu ser o motor para que F3 buscasse frequentar exposições, participar de um coral e outras *oportunidades gratuitas* (F3, p.3) que fossem ofertadas em sua cidade natal. Momentos no discurso do formador expressaram, no decorrer de toda a conversa, a importância que ele atribui às oportunidades formativas que lhe possibilitaram hoje, “ter condições de pagar e ir a um Museu, por exemplo” (F3, p.4-5), fossem tais oportunidades promovidas por gestores públicos (exposições gratuitas na casa de cultura, corais municipais), fossem “encontradas por conta própria” (F3, p.6).

No processo de Análise por Núcleos de Significação, Aguiar e Ozella (2015) apontam para dois campos de significação denominados *necessidades* e *motivos*. Estes produzem sentidos sobre quem somos, o que fazemos, o que queremos. Por isso, necessidades e motivos são produtos e produtores, simultaneamente, de racionalidades.

Retomo esses conceitos pois observei no caso do formador F3 um possível exemplo deste processo de pensamento: a carência de oportunidades formativas promovidas pela família e pelo meio social sentidas e relatadas por F3 podem ter produzido motivos para que, hoje, este profissional aja em prol de oportunizar formação aos outros, que supostamente não teriam condições sócio-econômicas para tal. Assim, ao mesmo tempo que se dedica às políticas de inclusão para pessoas com deficiência (oportunidades formativas), fica evidente em seu discurso o quanto considera importante, *mesmo que não seja formado na área da Música* (F3, p.2), proporcionar momentos de aproximação das estudantes da Pedagogia com esta área.

Podemos identificar essa motivação também com relação às políticas públicas para a Música nas escolas, quando F3 diz:

Acredito que as secretarias de educação deveriam ter um grupo de professores que frequentassem as escolas oportunizando experiências musicais. Se não é possível ter um professor em cada escola pública, que tivesse um projeto onde todas as escolas tivessem experiências relacionadas à Arte e, nesse caso, à Música.” (F3, p.5)

Durante nossa conversa, observei a recorrência das palavras *oportunizar*,



*oportunidades e proporcionar condições*, corroborando para sinalizarmos, na racionalidade pedagógica do formador F3, perspectivas de uma educação democrática, que busca ampliar o horizonte cultural dos alunos, por meio de experiências diversas. Tal perspectiva tem ganhado holofotes nas racionalidades crítico-emancipatórias do campo da Educação, as quais também são tematizadas no campo da Educação Musical, conforme aponta Figueiredo (2012): “os educadores passaram a pensar que lidar com música é um direito de todos os seres humanos. E como é que a gente transforma e torna essa experiência acessível para todas as pessoas?” (FIGUEIREDO, 2012, p.90).

Também, ocorreram 7 pronunciamentos acerca de tocar instrumentos musicais, desejo manifestado inicialmente pelo formador, que motiva uma expectativa de que a Música na educação de crianças inclua momentos de prática instrumental, conforme podemos ler no excerto a seguir:

Eu não sou formada em Música, não toco nenhum instrumento musical, infelizmente. Mas faço diferente com meu filho, com meus afilhados: a minha casa tem cada vez mais instrumentos [musicais]. [As crianças] estão ligadas à Música, porque eu acho que toda a pessoa deveria estar ligada à Música, estudar Música. Mas infelizmente eu não pude fazer isso, então hoje eu estou tentando fazer com que eles estudem piano. Temos violão, ukulele, maracas, pandeiro... e agora ainda vamos adquirir outros instrumentos. (F3, p.4-5)

A Música, na Educação, ainda é fortemente atrelada à prática de um instrumento musical (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2004; PENNA, 2007, MATEIRO; ILARI, 2011; LUNARDI, 2018), possivelmente porque o fazer musical ainda carregue os sentidos que lhe foram atribuídos pela racionalidade técnica, que enfatiza a execução (SWANWICK, 2003) em detrimento da apreciação (Ibid), conforme iremos acompanhar no próximo capítulo.

Contudo, as discussões de área, na Educação Musical, têm buscado desconstruir tais concepções, apontando caminhos para a formação e prática docente do professor de referência que não exigem execução instrumental, mas, como veremos adiante, desenvolvam um relacionamento com o universo sonoro, com a pesquisa sobre repertórios variados e possibilidades de criação sonoras, com a expressividade, com a criatividade; a fim de que “as ações não se [resumam] a aprender a tocar um instrumento musical e, sim, a como o fazer musical aprendido pode fazer parte dos planejamentos escolares e contribuir de forma significativa para

os objetivos propostos nos ideais educativos” (PACHECO, 2007, p.92).

Assim, a supervalorização sobre tocar um instrumento musical está presente no discurso do formador F3, possivelmente por dois motivos: 1) que ele nutrisse este desejo não realizado desde a infância; 2) por não participar dos estudos específicos da Educação Musical, sobretudo em congressos e eventos da área, suas concepções acerca da necessidade de tocar um instrumento musical nas aulas de Música não foram ressignificadas pelas produções contemporâneas sobre o tema.

Contudo, lanço holofotes sobre a dedicação deste personagem importante do enredo Música e Pedagogia - o formador F3 – em buscar formação e informação na área da Educação Musical, haja vista que mesmo indicando sua valoração sobre a técnica instrumental, sinaliza a importância de ampliar as experiências musicais das acadêmicas, futuras professoras de referência, e relata práticas docentes que vão ao encontro desse intuito, conforme acompanharemos adiante.

A seguir, conheceremos o quarto integrante deste enredo que vimos construindo em forma de pesquisa: o formador F4, que está em atividade como professor concursado em uma disciplina optativa em uma instituição privada do RS, denominada Experiência da Música. Anteriormente, o formador atuava em um componente curricular obrigatório intitulado Educação Musical, no curso de Pedagogia de outra instituição privada.



Figura 24: Formador denominado F4, participante desta pesquisa.

Como podemos observar na imagem, diferentemente dos outros três formadores, o F4 construiu sua trajetória formativa na área da Música, como músico, regente, compositor e, na pós-graduação, na interface com a Educação Musical. Sua inserção na docência decorreu de uma necessidade vivida quando músico integrante de uma orquestra sinfônica, conforme relata:

Eu tocava nessa orquestra e sempre tinha as mesmas pessoas. A gente não via muitos jovens, então fui percebendo que nós precisávamos ir ali, na docência. Isso foi na década de 80 (risos). Então eu comecei a ser professor de Música na educação básica, em escolas particulares. Nessa época não tinha a Licenciatura em Música, [mas] as escolas particulares, de elite, preferiam contratar músicos; então eu dei aula em várias escolas. (F4, p.1-2).

A inserção do formador F4 na docência em Música ocorreu antes de seus estudos pedagógicos, realizados na pós-graduação. Contudo, como ele mesmo menciona, um músico de orquestra exercer a docência em estabelecimentos particulares de ensino era possível e preferível, sobretudo pela influência dos conservatórios<sup>44</sup> na formação musical da época. Cabe lembrar que até a reforma do Ensino Superior, ocorrida em 1968, o músico formado em conservatório “era portador de diploma e poderia atuar como professor de Música (pois assim era reconhecido socialmente e legalmente)[...]” (VIEIRA, 2004, p.144).

Conforme seu relato, após atuar durante anos como professor de Música na educação básica, o formador F4 percebeu que o número de professores era pequeno e que havia a necessidade de formar estes docentes. Assim, desde então, exerceu atividades profissionais como formador em cursos superiores de Música, construindo sua trajetória fundamentada, dentre outros, nas pesquisas em interface com a Educação Musical.

A mesma necessidade relacionada à formação de professores de Música se estendeu aos docentes não especialistas nesta área, sobretudo motivada pela experiência vivida em um curso de especialização realizado no Japão, sobre o qual ele relata:

Conseguiram uma vaga na faculdade de Educação. E dentro [deste espaço] eu fui orientada por um professor que era do departamento de Música. E essas pessoas que trabalhavam eram as professoras unidocentes de lá. Mas elas tinham conhecimento musical maior que os nossos professores de licenciatura. Por quê? Porque elas

---

<sup>44</sup> Conservatórios

têm uma formação desde a Educação Infantil. E tocam instrumentos nos anos iniciais. Depois, nos anos finais já tem pelo menos as flautas doces, que fazem orquestras de flautas doces; tem gente que tem aulas de piano; e no ensino médio tocam seus instrumentos preferidos. Então [na faculdade de Educação, no Japão], nós tínhamos aulas de canto, nós tínhamos aulas de piano e de sopros. Participávamos de uma orquestra de flautas e de um coro! (F4, p.5).

O relato do formador indica um contexto que poderia retratar *a menina dos olhos* sobre a formação musical dos professores de referência, embora não seja possível identificar nele os paradigmas epistemológicos da formação pedagógico-musical. Como diria Goeth, já mencionado, são *regras de sua época*; buscar importar este modelo para a educação brasileira seria, no mínimo, tolo. Contudo, ter experienciado esta realidade japonesa possivelmente produziu e ressignificou a racionalidade pedagógica do formador F4 sobre a Música, sobretudo na formação do professor não especialista.

Enquanto acompanhamos, em parágrafos anteriores, as produções contemporâneas da Educação Musical que buscam desconstruir a ideia de que o professor de referência necessita tocar um instrumento musical, o formador F4 relata uma experiência que nos faz cogitar quão profícuo seria isso, caso fosse possível implementar no Brasil. E, mais do que lembrar do contexto japonês, o formador relata que inclui a prática de instrumentos musicais em suas aulas, assim como a vocal, embora reconheça que não dispõe de tempo suficiente nas disciplinas para produzir os resultados que gostaria: *pelo menos uma formação básica musical, [momentos de] tocar... pelo menos flauta doce... e cantar!* (F4, p.6).

*O pouco tempo na escola* (F4, p.4) foi indicado por F4 como um problema percebido, sobretudo para a área da Música, na qual *as professoras unidocentes não tem formação básica antes de entrarem para a Pedagogia* (F4, p.2). O formador entende que se a educação básica fosse organizada para atender em turno integral – e não somente quatro horas (F4, p.6) – haveria mais tempo para dedicar à formação. Nesse sentido, ele entende que não se é possível ensinar as crianças a tocarem instrumentos musicais, mas não porque não seja importante, e sim por falta de tempo e espaço no currículo escolar.

Até o momento foram apresentados quatro dos cinco protagonistas deste enredo, desta pesquisa. Quatro trajetórias formativas diferentes, quatro racionalidades pedagógicas da Música no curso de Pedagogia. O quinto personagem

tem berço acadêmico na Música, assim como o formador F4, porém tem produzido sua docência em Música com perspectivas divergentes deste; novamente iremos concluir como as racionalidades pedagógicas são construídas a partir de múltiplos elementos, sendo a formação acadêmico-profissional apenas um deles.

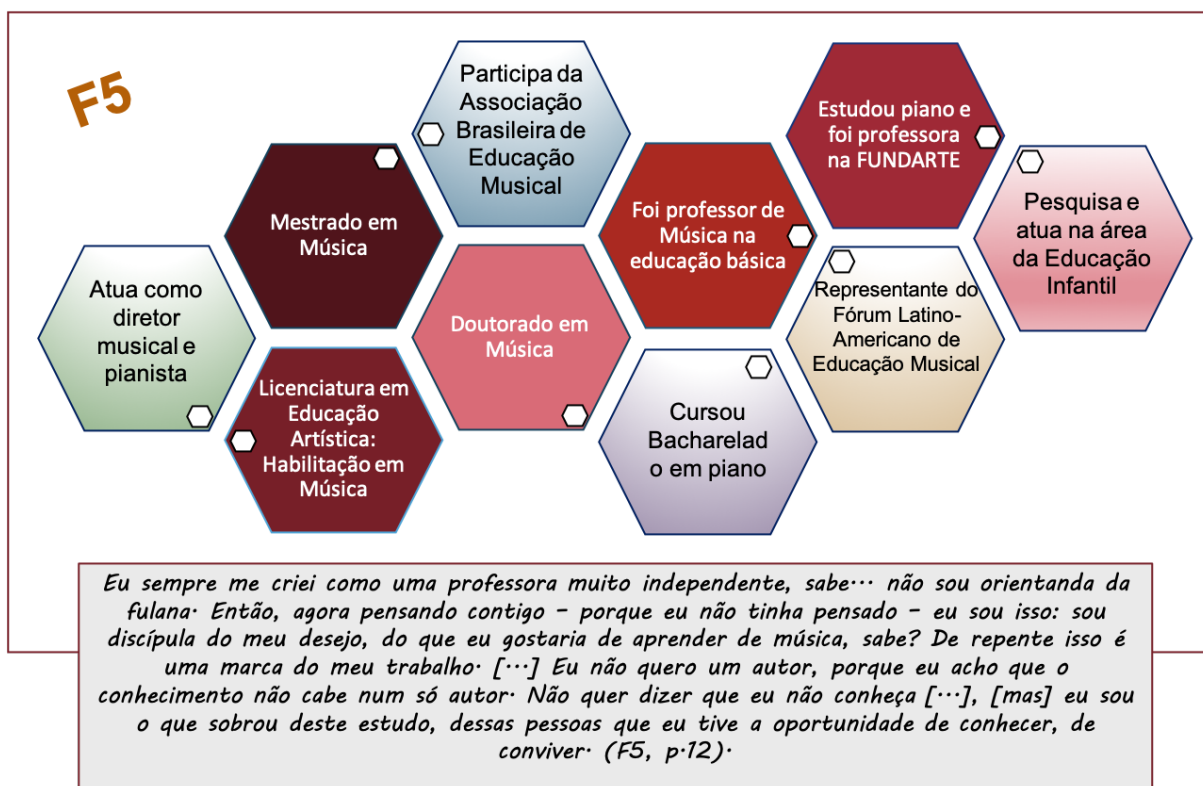


Figura 25: Formador denominado F5, participante desta pesquisa.

O formador F5 é docente em uma disciplina de Educação Musical em um curso de Pedagogia de Universidade Federal gaúcha, sendo bacharel em piano e licenciado em Educação Artística: habilitação em Música. Sua atividade de ensino na educação aconteceu desde a adolescência, quando atuava como voluntário em projetos sociais na igreja e na escola onde a mãe era professora e conduzia o coral.

F5 relatou que sua formação musical e pedagógico-musical aconteceu antes do ingresso na universidade, sobretudo no espaço da FUNDARTE, que para ele era considerada “a melhor escola do Brasil, naquela época” (F5, p.3), sobretudo pela variedade e aprofundamento de cursos ofertados, bem como por trazer educadores musicais e músicos para ministrarem esses cursos aos seus alunos e professores. Conforme suas lembranças, o convívio com estas pessoas lhe motivou o desejo de cursar Música em nível superior:

[...] eu tive aula com Koelreuter diretamente, com Schafer diretamente, com a Marisa Fonterrada... porque a FUNDARTE trazia essas pessoas para as aulas com a gente, e essas pessoas dormiam geralmente na minha casa... Então me deu vontade de fazer Música quando eu fosse fazer faculdade. (F5, p.3)

Como já atuava como pianista, F5 cursou Bacharelado em Piano, entretanto, decidiu cursar também Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Música ao sentir o desejo pela docência. Nesse tempo, foi convidado a ser professor de musicalização e piano na FUNDARTE, que “exigia que os professores tivesse quatro horas de estudos semanais, todas às segundas-feiras” (F5, p.4), o que F5 considerou *maravilhoso* (F5, p.4) para sua formação como educador musical, sobretudo porque pôde aprofundar e sistematizar conhecimentos condizentes à sua prática docente:

“Eu resolvi que eu queria saber qual era o melhor método para alfabetizar [musicalmente]. [No grupo de estudos], levamos 3 anos estudando profundamente todos os métodos. [...] Então eu cheguei à conclusão que não tinha melhor método, que tinha que saber vários exercícios de todos eles, e acabou que eu fui inventando, do meu jeito, e fui juntando essas *coisas...*” (F5, p.3-4).

Além de pesquisar os métodos em educação musical, o formador F5 realizou a mesma metodologia para compreender as *cinco linhas de ensino de piano* (F5, p.4) existentes, produzindo materiais que, posteriormente, comporiam sua própria metodologia de ensino, quando ingressou como educadora musical em uma escola pública e fundou sua escola de Música particular, na qual permaneceu oito anos. Como podemos observar na imagem anterior, que apresenta um excerto da narrativa de F5, o formador menciona que *não quer um [só] autor, que sempre foi um professor muito independente*. Durante nossa conversa, manifestou reiteradamente que sua dedicação à sistematização de conhecimentos, a presença nas escolas e à prática musical lhe possibilita, hoje, transitar pelas diversas metodologias sem, no entanto, *escolher uma única linha teórica* (F5, p.5).

Nessa direção, conforme acompanharemos adiante, o ingresso como professor de piano e musicalização produziu a necessidade (AGUIAR; OZELLA, 2006) de *descobrir o melhor método* (F5, p.3) para ensinar Música, que, por sua vez, encontrou satisfação quando encontrou um *motivo* (Ibid) que a satisfizesse: estudar as metodologias de ensino de piano e de educação musical, para encontrar o *melhor método*. No entanto, a conclusão de que *não havia melhor método* levou o formador F5 a construir suas próprias metodologias, a partir dos conhecimentos sistematizados,

e a atribuir sentidos sobre o ato de criar e improvisar, práticas presentes tanto na performance em piano quanto na docência. Assim, as experiências de F5 o fazem significar que o improviso exige *muito conhecimento sistematizado e aprofundado* (F5, p.7; p.9), crítica que relaciona à formação contemporânea do professor:

No meu tempo, se a professora me mandava tocar dez vezes ajoelhado, eu tocava as dez vezes, ajoelhado! [...] Se mandasse ler vinte livros eu lia os vinte livros e chegava para conversar com ela [sobre a leitura realizada]! E hoje não é assim! Se tu mandas ler um texto, ninguém lê nem o resumo! Hoje, não existe mais a **formação**, existe uma **fragmentação de informação!** (F5, p.6, grifo meu).

Diante do exposto, volto a lembrar do exposto na apresentação da pesquisa, quando referi o professor como importante protagonista da educação, desde que o estudante esteja disposto a formar-se (FERRY, 1987). Os formadores F1, F4 e F6 corroboram à crítica sobre a disposição dos acadêmicos para realizarem as atividades extraclasse que lhe são propostas, apontando que este problema incide sobre a racionalidade pedagógica na Música à medida que reduz a possibilidade de aprofundamentos no componente curricular, resultando, ocasionalmente, em *práticas vazias* (F1), em *limitações grandes* (F6) e em *capital cultural baixo* (F3) por parte dos futuros professores de referência.

Ainda, F5 relata que é “apaixonado pelas crianças e pela Música”. (F5, p.6) e que “[sua] formação na Pedagogia é muito forte” (F5, p.4), dimensões estas – a Música e a infância – sempre presentes em sua narrativa.

Eu gosto de estar na educação por uma questão de campo de trabalho: a escola é mais livre, mais aberta, mais democrática, mais política também. Se eu pudesse escolher, nesse momento, eu estaria dentro de uma escola pública, porque eu gosto muito mais do que estar na Universidade e no ateliê... porque a minha vida se divide entre a universidade e o ateliê: [...] no ateliê, fazendo Música; e na universidade, dando aulas para a formação de professores pedagogos. (F5, p.5).

Ao narrar como se percebe na docência, o formador F5 destacou três expressões em sua fala, relacionadas a: 1) um *ser brincante*; 2) um *apaixonado pela educação* (F5, p.4; p.6); e 3) um professor *rígido* (F5, p.8) no sentido de estar comprometido com a Música enquanto área de conhecimentos. Sua trajetória de vida possibilita compreender sua relação de ser brincante – “estar com os sons no coletivo, [...], entrar na brincadeira, soltar a voz, a língua, a fala, deixar-se vibrar” (LINO, 2008, p.151), relacionada à paixão pela educação pelas vivências no espaço escolar e de

projetos sociais, bem como seu comprometimento com a Música enquanto linguagem, construído por meio de discursos e práticas sistematicamente construídos, em sua formação pré-acadêmica, acadêmico-profissional e, ainda, como professor do Ensino Superior.



Figura 26: Professor denominado F6, participante desta pesquisa.

O personagem e participante F6 desta pesquisa é professor efetivo no departamento de Metodologia do Ensino em uma universidade federal, atuando profissionalmente nos cursos de Pedagogia, Licenciatura em Música e Educação Especial. Assim como os formadores F2, F4 e F5, também vivenciou a Música desde a infância, quando se colocava sentado sob o piano da mãe, escutando-a tocar tangos, valsas, músicas eruditas e um leque de gêneros musicais, “porque ela veio de uma tradição de uma família onde fazia parte da formação das moças estudar piano” (F6, p.1). Nascido em uma cidade interiorana do Rio Grande do Sul, o professor F6 estudou piano em dois Conservatórios e culminou seus estudos no curso de bacharelado no instrumento.

Antes do ingresso no bacharelado, porém, a trajetória de aprendizagem no piano foi marcada por uma palavra: tradição. “Eu vim de um caminho extremamente



tradicional” (p.4), mencionou F6. Durante nossa conversa, o professor mencionou 14 vezes esta palavra, sobretudo na primeira metade da entrevista, enquanto relatava suas experiências pré-acadêmicas. Ao falar sobre o Conservatório e como era sua professora, por exemplo, F6 remete à tradição ao dizer:

Eu lembro muito bem da escola: era na casa da professora, um ambiente não muito acolhedor, um tanto hostil, escuro, **extremamente tradicional**. Ela tinha três pianos, inclusive um piano de cauda, e a gente podia rodar nas salas estudando, então eu sempre chegava um pouco antes para poder tocar no piano da professora, que era um piano de cauda... Mas ela era extremamente rígida, **extremamente tradicional**. (F6, p. 1-2, grifo meu).

Demonstrando refletir acerca dos processos formativos tradicionais, o formador F6 mencionou a predominância de repertórios eruditos, tocados ao piano, antes de sua entrada na universidade. Ao reiterar a expressão “extremamente tradicional”, F6 demonstrou produzir pensamentos reflexivos, talvez críticos, acerca de sua relação discente com o ensino tradicional: o fato de salientar e reiterar tal expressão poderia indicar uma intenção contrária a ser excessivamente tradicional em sua racionalidade pedagógica.

Nessa direção, o formador F6 manifestou em nossa conversa alguns fatos que podem ter sido motivadores de tais ressignificações realizadas no decorrer do percurso formativo, que possivelmente motivaram uma abertura para a diversidade cultural, bastante presente em seu discurso e práticas docentes. Tais fatos são:

- a) devido ao seu pai ser médico, este recebia discos de vinil como presentes dos laboratórios de análises clínicas. O professor F6, na época criança, escutava as músicas deste discos. “Os laboratórios, geralmente, davam o que tinha de melhor: melhor da música brasileira, melhor dos clássicos das músicas de concerto, o melhor da música internacional de baile...” (F6, p.1);
- b) ao se transferir para outro Conservatório, este atendia músicos nativistas e militares, o que aproximou F6 de sonoridades diferentes, sobretudo do acordeom e de repertórios populares;
- c) já estando na universidade, F6 foi orientado por uma professora que lhe oportunizou tocar em diversos contextos sociais, pois “ela tinha uma relação muito próxima com a reitoria. Então, conseguia caminhões, mandava carregar um piano e a gente saia tocar. Fizemos muito, muito, muito isso [...] em escolas, em vilas, em centros comunitários, no Uruguai... (F6, p.3-4);

- d) ainda durante a graduação, P6 conheceu uma pessoa que posteriormente seria seu cônjuge, que era bacharel em clarineta e tinha experiência também com educação musical a partir de suas vivências em Jundiá, com a educadora musical Josete Feres. Além do envolvimento com repertórios musicais de banda, F6 foi incentivado pelo cônjuge a buscar formação na área da Educação Musical, sobretudo na atuação com bebês. Assim, iam-se ampliando os horizontes musicais, sobretudo em repertórios cada vez mais diversos.
- e) F6 cursou doutorado em Música na Bahia, em um curso no qual as linhas de pesquisa na área da Etnomusicologia eram expressivas e consolidadas. Segundo ele:

Foi um período muito bom [...] para [conhecer] os diferentes temas que os meus colegas estudavam, que iam desde a música indígena, a música dos terreiros, muito influenciado pela etnomusicologia. [...] esse período na Bahia foi muito importante não só para a Educação Musical, mas para fazer uma série de relações com a etnomusicologia e poder ampliar as escutas, as formas de ver a música... porque eu vim de um caminho extremamente tradicional. (F6, p.4).

Tal como podemos observar neste personagem que estará presente nos próximos capítulos do enredo que venho construindo, a diversidade cultural, sobretudo na disposição e estudo de repertórios, é um conteúdo que perpassa a racionalidade pedagógica na Música, para o formador F6. Apesar de reconhecer a tradição como excessiva em sua formação, conclui que *teve o melhor da formação erudita no instrumento* (p.1) e que este foi o ponto de partida para seu ingresso na universidade e seus estudos posteriores, ampliando as perspectivas para além das tradicionais sem, no entanto, buscar abandoná-las.

Hoje, olhando para trás, eu posso dizer o seguinte: eu fui um vencedor [por ter seguido os estudos no piano, mesmo em contexto extremamente tradicional] mas por outro lado eu agradeço muito pela tradição que fez parte da minha formação; porque a tradição é importantíssima em qualquer processo de aprendizagem. Então, faltaram muitas coisas, mas eu não critico o modo como eu aprendi, como [a professora] me ensinava: acho que faltaram muitas coisas de criação, de improvisação, de música popular; mas, por outro lado, tive o melhor da formação erudita tradicional no instrumento. E esse foi meu início. (F6, p.1)

O formador F6 ingressou na UFSM em 2003, após a conclusão do curso de doutorado, e no ano seguinte foi convidado a participar do curso de pós-graduação em Educação, no qual permaneceu durante dez anos, até 2014. Contudo, hoje F6 considera que sua entrada na pós-graduação aconteceu *muito cedo* (p.6) e destaca

que a saída deste programa foi necessária para ressignificar suas práticas pedagógicas na formação acadêmico-profissional de futuros professores. Neste momento, F6 assumiu a coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID<sup>45</sup>), da área de Música, inserindo e orientando alunos da Licenciatura em Música a atuarem em escolas santamarienses, atividade que lhe aproximou dos contextos das escolas municipais e produziu novas perspectivas sobre a Música na formação acadêmico-profissional dos futuros professores, fossem especialistas em Música, fossem professores de referência.

Ou seja, a partir de uma aproximação de F6 - formador de professores no ensino superior - com o *chão da sala de aula* (CARVALHO, 2007) da educação básica, ocorriam mudanças na racionalidade pedagógica na Música, fosse no curso de Pedagogia, fosse no curso de Licenciatura em Música. E por que? Porque as experiências do professor o estavam modificando. E ele é o principal produtor do roteiro formativo de seus alunos.

Em consonância ao exposto, F6 relatou que “à medida que trabalhava com o PIBID, [foi se] identificando cada vez mais com a formação inicial, ou formação acadêmico-profissional. E um pouco menos com todo aquele clima do pós-graduação”. (F6, p.6). Sem a intenção de dicotomizar pesquisa e prática docente, penso que o professor P6 buscava, naquele momento, desconstruir alguns pressupostos que considerava tradicionais e encontrou no *chão da sala de aula* da educação básica as oportunidades práticas de ampliar sua identidade docente.

Tal inferência é apoiada nos estudos vygotskyanos realizados por Aguiar e Ozela (2016) acerca das necessidades e motivos que produzem sentidos. Assim, poderíamos pressupor que a necessidade de extrapolar o *extremamente tradicional* (F6) ancorou nas práticas do *chão da sala de aula* um motivo para ressignificar a docência de F6, produzindo nova racionalidade pedagógica na Música nos cursos nos quais atua.

No momento em que realizamos nossa conversa, o formador F6 contou-me que recentemente havia estado em uma universidade norte americana, na qual ficou por

---

<sup>45</sup> O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. (Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br))

dois meses e teve a oportunidade de acompanhar o trabalho de educação musical junto a uma professora daquela universidade.

Ao contatar os coordenadores da universidade para solicitar permissão para assistir algumas aulas, F6 mencionou: “eu quero fazer uma disciplina com a graduação, que tenha foco na prática! Que prepare para o estágio, algo assim... uma disciplina na linha da didática musical!” (F6, p.7). E sua experiência foi nessa direção, vindo a conhecer a professora Rebeca Atkins, responsável pelo componente curricular *Music Techniques and Field Experiences for Children*, cujo encontro mobilizou novas ressignificações nas práticas docentes deste formador, como podemos acompanhar em seu relato:

Eu fiquei impressionado com a metodologia da professora: [...] cada texto que a gente lia nós tínhamos que fazer um parágrafo de síntese do texto; um segundo parágrafo fazendo relação daquele tema com as experiências que a gente tinha vivido e, pelo menos, três questões derivadas do texto. Além disso, cada aluno tinha responder 5 questões vindas de outros colegas. Então, quando se chegava para a aula, os alunos já tinham lido, discutido, criticado e feito relações com sua experiência... E isso, lara, eu passei a adotar [na disciplina que ministro]. (F6, p. 7).

Além do encontro com a professora Rebeca e suas metodologias terem provocado mudanças na racionalidade pedagógica na Música nas ações do formador, no curso de Pedagogia, as experiências musicais na escola pública norteamericana também o fizeram. Contudo, torna a lembrar da condição *sine qua non* do conceito de racionalidade pedagógica: dinamicidade – a racionalidade pedagógica se forma, se transforma e se produz nas vivências docentes, conforme pudemos perceber nos relatos do formador F6 que, a partir de reflexões sobre as experiências vividas, concluiu: “A gente assume novos rumos! Não sei de quanto em quanto tempo, mas eu acho que estou vivendo um nesse momento... vivi no final do ano e ainda estou vivendo...” (F6, p.5).

Aprofundarei este assunto no capítulo que tematiza a Música, especificamente, mas até o momento pudemos acompanhar os seis personagens deste enredo formativo, que são professores de professores, formadores de formadores, observando o quanto suas trajetórias de vida produzem e são produtoras de racionalidades pedagógicas, incidindo diretamente na formação de seus alunos.

## Como se forma o professor dos professores?

Após ter apresentado os professores que contribuíram para a realização desta pesquisa, aponto duas dimensões sobre ser professor no ensino superior, mencionadas por eles, que a meu ver se relacionam como se fossem histórias cruzadas em um grande enredo: por um lado, a busca por formação profissional por meio da pesquisa; por outro, a relação entre os professores e seus pares – ambas relacionadas à pergunta que intitula este subcapítulo, que poderia ser também: como o professor vai aprendendo a ser professor no Ensino Superior? Como é a formação continuada do docente no Ensino Superior?

Vale ressaltar que compartilho da perspectiva de Ferry (1987), acreditando que a formação depende primordialmente do formando, portanto, ninguém forma ninguém; a pessoa precisa querer formar-se. Assim, estando disposto à formação, o docente que atua no Ensino Superior pode, no encontro com agentes externos – pessoas, objetos, eventos, acontecimentos - ressignificar saberes, produzindo novas racionalidades sobre a Música na Pedagogia.

Conforme acompanhamos neste capítulo, os formadores, metaforicamente chamados de protagonistas deste enredo, têm o início de sua formação acadêmico-profissional em palcos distintos; daqueles, três professores são licenciados - em Artes Visuais (F1), Educação Artística com Habilitação em Música (F5) e Pedagogia (F3), e três são bacharéis – em Comunicação Social (F2), Composição e Regência (F4) e Piano (F6). O professor F5 é, também, Bacharel em Piano.

Nessa direção, Behrens (2009) investigou o processo de formação para a docência superior e apontou que a universidade ainda preserva em seu corpo docente uma maioria de bacharéis nas respectivas áreas do conhecimento, seguindo às perspectivas de racionalidades técnicas que, possivelmente, tenham orientado a seleção e o ingresso destes formadores a partir do saber fazer, isto é, de habilidades específicas relacionadas à área-objeto de ensino – no caso desta pesquisa, a Música. Tal conclusão já havia sido apontada por Pimenta (2006), que indicou que os programas de formação docente em desenvolvimento nas últimas décadas estão fundamentados em referenciais teórico-metodológicos tecnicistas e nos princípios epistemológicos da ciência positivista (pensamento cartesiano/newtoniano), fomentando modelos de formação na perspectiva do domínio instrumental dos conteúdos que seriam ministrados nas disciplinas. No caso dos professores F2, F4,

F5 e F6, atuantes em disciplinas específicas de Música nos cursos de Pedagogia, os critérios de ingresso na docência no Ensino Superior possivelmente valorizaram suas habilidades e conhecimentos práticos em Música, sobretudo tocar instrumentos e/ou cantar. Contudo, embora aqueles quatro professores salientaram como positiva a sua formação musical em um instrumento ou no canto, estes atuam em um curso que não forma músicos, mas professores que serão referências musicais aos seus alunos, destacando-se os processos pedagógicos de potencialização da Música em constante relação com o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, motor e psicológico de crianças.

Nesta direção, reconhecendo que os professores que atuam em um curso de Pedagogia estão produzindo trajetórias formativas aos professores de referência para a educação básica, perguntei aos participantes desta pesquisa como havia sido sua relação com a educação básica e qual a incidência desta em seu processo formativo para atuação no Ensino Superior.

Todos os professores, antes de ingressarem na atual atividade profissional, tiveram experiências com ensino (de Música ou de outras áreas) em diversos espaços formativos. Por exemplo, o formador F1 ministrava oficinas e propunha ações formativa em Artes na Casa de Cultura na qual trabalhava; F2, F4 e F5 eram professores particulares de instrumento musical. Contudo, especificamente na educação básica, como professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o tempo de permanência dos formadores F1, F2, F3, F4 e F6 foi inferior a dois anos. Apenas o formador F5 permaneceu por doze anos atuando como docente em Música naqueles níveis de ensino.

Schneider (2014) investigou as relações que os formadores de cursos de Pedagogia estabelecem com a educação básica, em quatro instituições de ensino superior do município de Florianópolis. Concluiu que a falta de formação pedagógica, por parte de alguns formadores, e a falta de formação pedagógica continuada, por parte de outros, acarreta na reprodução de modelos, sem que haja, necessariamente, uma reflexão sobre a docência e suas transformações. Nesse sentido, corroboro que formar pedagogos na perspectiva de quem já foi ou é professor na educação básica amplia as possibilidades de mediar a práxis na formação inicial. Conhecer a realidade escolar sob o olhar do trabalho cotidiano, dessa realidade tão cheia de “agoras”, é

uma grande possibilidade que o formador tem de estabelecer vínculo com a educação básica e atuar nessa perspectiva. (SCHNEIDER, 2014, p. 244).

Entretanto, apesar de ir ao encontro do excerto acima, a realização desta pesquisa ampliou meu olhar sobre a relação entre educação básica e ensino superior, sobretudo no que se refere às experiências docentes em ambos os níveis e o quanto elas se complementam na atividade profissional de formar professores. Durante muito tempo, estabeleci um pré-conceito de que seria inviável um professor que forma professores para a educação infantil não ter exercido a docência nesta etapa. Porém, no percurso de realização desta pesquisa, contando com o auxílio de seis formadores – F1, F2, F3, F4, F5 e F6 – compreendi que ter sido docente na educação básica durante anos é um diferencial positivo, mas não é pré-requisito para uma docência responsável e comprometida com a formação de professores para aquele nível de ensino.

Em primeiro lugar, porque compreendi, a partir do conceito de racionalidade pedagógica, que a educação (seja escolar, seja não escolar) é dinâmica: assim, o perfil profissional do professor que atuou na escola básica no início deste século não é o mesmo que atua hoje, transcorridos quase vinte anos, por exemplo. Conhecimentos e saberes de um exercício profissional longitudinal podem fundamentar a prática educativa, porém, a dinâmica das epistemologias, dos tempos e das perspectivas contemporâneas implica na formação permanente e sempre atualizada, necessárias para as transformações ocorridas nos modos e meios de aprender e ensinar.

Assim, apesar de a experiência como docente na educação básica constituir perspectivas e significados que fundamentam a racionalidade do atual formador de professores, se no momento em que este adentrar no Ensino Superior ele deixar de atuar na educação básica (como ocorre na maioria dos casos devido à dedicação exclusiva para atuação em uma IES<sup>46</sup>), seus saberes acerca deste nível de ensino necessitarão de constantes atualizações, aprimoramentos, análises, ressignificações. E estas podem ser realizadas mediante o acompanhamento de seus alunos, acadêmicos do curso de Pedagogia, e aproximação por meio deles, com as escolas (F6).

Ou seja, a despeito da trajetória como professor na educação básica, todos os

---

<sup>46</sup> Instituição de Ensino Superior.

formadores carecem de formação continuada para acompanhar as dinâmicas da educação, independente de quando e por quanto tempo exerceram docência naquele nível de ensino. A diferença está nos pontos de partida e nos caminhos que cada formador irá traçar, a partir do seu *querer formar-se* (FERRY, 1997).

E como, então, acontece a *formação do formador de formadores*? Como ocorre a formação continuada do professor que forma professores?

O formador F2 poderia apresentar, como um prólogo que daria início a um belo poema de Drummond, uma possibilidade de formação do docente do Ensino Superior, quando relata: “alguns [alunos] até pensavam: ah, mas ele não era professor antes... Não, mas **a pesquisa** me deu suporte, *know how*, para entrar na sala de aula com tranquilidade. [...] E a minha facilidade veio da minha pesquisa de doutorado! (F2, p.3, grifo meu).

Ele vestigou, durante os cursos de mestrado e doutorado, a construção do conhecimento musical de crianças e de adultos, respectivamente, a partir dos estudos piagetianos. Sua pesquisa, com aporte na área da Psicologia, possibilitou a compreensão acerca das estruturas envolvidas nos processos de aprendizagem das várias faixas etárias, *independente de o que se está aprendendo* (F2). Nessa perspectiva, ao perceber-se formador de futuros professores de crianças, concluiu que

A música é um conteúdo curricular qualquer! É um conteúdo como qualquer outro. É um conhecimento como qualquer outro. Então: se eu consigo aprender os processos de ensino e aprendizagem do ser humano, eu consigo saber das relações entre aprendizagem musical e o que acontece na conduta psicológica musical do ser humano: como é que ele aprende [Música]? E nas suas várias faixas etárias, como é que ele aprende? [...] Na verdade, o funcionamento de adultos e crianças é o mesmo. As estruturas cognitivas são diferentes. (F2, p.4-5).

Ao mencionar a importância da pesquisa em sua formação docente, F2 apontou sentidos sobre a Música e o professor de referência, presentes na racionalidade pedagógica na Música no curso de Pedagogia no qual atua. “[Os professores de referência] não vão ensinar profissionais em música, lá na escola: mas serão os meios de os alunos terem contato com os capitais culturais, porque aqueles têm direito!” (F2, p.6). Assim, no que se refere à pesquisa, o formador a considera como fundamental para a formação continuada do professor, apontando que “muitas pessoas dizem ‘na prática a teoria é outra’, mas só se for uma má teoria! Se a teoria é boa, ela te dá o suporte para pensar numa boa prática, sim!” (F2, p.4).

Em sentido semelhante, o formador F3 relatou que existe uma dedicação muito



grande de sua parte, desde a infância, por *correr atrás da própria formação* (F3, p.3). Sua trajetória com ausências de oportunidades artísticas, conforme já mencionada, produziu necessidades de experiências com as Artes e, especificamente, com a Música, e desde então buscou realizar cursos *por conta própria* (F3, p.5; p.6) para suprir lacunas percebidas em sua formação.

Eu acho que eu busquei oportunidades: não venho de família de berço de ouro, e sempre fui muito interessada, persistente. Eu buscava conseguir oportunidades com as próprias pernas, não queria dever favor...queria conseguir, queria entrar nas oportunidades por meu mérito. (F3, p.7).

Assim, ao se ver desafiado a ministrar uma disciplina de Arte e Educação, buscou realizar cursos e pesquisar acerca da Arte e suas linguagens, sobretudo as temáticas relacionando esta área à educação básica, tendo realizado, inclusive, um curso de Educação Musical, em Porto Alegre. F3 tem convidado outros formadores para participar da disciplina Arte e Educação e compartilhar conhecimentos dos quais, segundo ele, não dispõe *por não ser formado na área* (F3, p.5). Esta tem sido outra possibilidade de formação que contribui para a docência superior no curso de Pedagogia.

Com relação à pesquisa como dispositivo de formação, F3 aponta que

As pesquisas apontam novos dados, outros arranjos e esboços. Conhecemos novos cenários e atores sociais, ou seja, modificamos também a nossa visão de mundo. Por isso acredito que por meio da pesquisa nós, professores, encontramos suporte e possibilidades de manter os estudos individuais e coletivos. (F3, p.6).

A partir da conversa com o formador F3, refleti acerca de sua concepção de formação continuada do professor: em meio à nossa conversa, mencionou que a formação docente pressupõe não ter fim e, portanto, não careceria ser chamada *continuada*. Seria redundante, pois “como docentes, estamos sempre em formação e assim continuaremos, [enquanto formos professores]” (p.6). Ainda, destacou que a pesquisa sempre fez parte de sua trajetória como docente no Ensino Superior e que este formador necessita, também, estimular seus alunos – futuros professores de referência – a *aprenderem a pesquisar* (p.4), para que não se limitem ao que é oferecido facilmente pelas mídias, sobretudo em termos de música.

Em consonância com F2 e F3, o formador F1 também mencionou a importância da pesquisa para sua atividade profissional, porém, relacionando-a à satisfação

pessoal de manter, por meio dela, suas relações com as Artes.

A pesquisa envolve criação, descoberta, empenho. Ela exige que você descubra seus próprios caminhos. A pesquisa possibilita mais liberdade se comparada com certos aspectos engessados, óbvios e prescritivos no caso do ensino. Além disso, exige um constante processo de leitura, de busca de fontes bibliográficas, de atualização em relação aos debates permanentes do mundo acadêmico. (F1, p.10).

Entretanto, o formador contrapõe os colegas no que diz respeito *aos reflexos da pesquisa em sala de aula* (F1, p.10): “o que percebo, muitas vezes, são professores isolados, trabalhando em suas ilhas de solidão, sem que suas pesquisas ressoem em sala de aula. [...] A combinação professor-pesquisador está se tornando rara” (F1, p.11). Assim temos, a partir dos discursos dos formadores, dois sentidos sobre a pesquisa na formação do docente do Ensino Superior: o primeiro indica o quanto as pesquisas fundamentam as práticas, e o segundo aponta para a pesquisa enquanto realização pessoal, mas não necessariamente ressonante na docência. Ambos os sentidos encontram na literatura seus fundamentos:

Com relação ao primeiro sentido apontado, André (2001) reconhece que há um consenso na literatura educacional que aponta a pesquisa como essencial na formação de professores; Freire (1996, p.16) propagou a frase *não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino* e, nesse sentido,

quando mediada pela pesquisa, a formação do professor pode representar estratégia de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e mudança da prática docente, uma vez que, ao se rejeitar a perspectiva de professor como consumidor de conhecimento acadêmico, transmissor e implementador do ensino, reconhece-se a capacidade investigadora tanto da sua prática pedagógica quanto da realidade em que se insere (OLIVEIRA; GONZAGA, 2012, p. 692).

Acerca do segundo sentido identificado, Gatti (2003) aponta que “ser professor e ser pesquisador comportam dois universos de significação que se entrecruzam, mas não necessariamente se mostram como totalmente superpostos” (GATTI, 2003, p.73), corroborado por Martins (2012) que completa:

O reconhecimento de que o professor pesquisa não deve ser entendido como uma alegação que assevera que o docente o faz da mesma forma e com os mesmos procedimentos e critérios do pesquisador, pois o objetivo da pesquisa realizada pelos professores é didático-pedagógico, isto é, tem por finalidade o processo de ensino-aprendizagem. (MARTINS, 2012, p.653).

Apesar de não estarem em consonância, é possível equalizar os contrapontos apresentados acerca da pesquisa como dispositivo de formação do docente do Ensino Superior: como pudemos observar a partir dos relatos dos formadores, a escolha por linhas de pesquisa e temáticas relacionadas à educação – aos processos de ensino ou aprendizagem – podem enriquecer os sentidos da pesquisa na relação com a prática docente, pois estabelecem pontes com *o chão da sala de aula* (CARVALHO, 2007). Talvez, se os saberes docentes caminhassem integrados aos saberes do pesquisador, *pesquisar e ensinar* se potencializariam mutuamente.

Por outro lado, pesquisas em outros campos, que não estejam bebendo das fontes da Educação, podem ter dificuldades de provocar tais aproximações, produzindo um pesquisador que se realize pelo sucesso de uma pesquisa concluída, mas que não encontre ressonância nas conclusões necessárias em sua prática pedagógica.

Ainda referente aos dispositivos de formação procurados pelos formadores do Ensino Superior, F6 mencionou a importância de buscar bons materiais didáticos para sua própria formação e, também, para compartilhar aos seus alunos do curso de Pedagogia. Afinal, segundo ele,

quando a disciplina finaliza, no final do semestre, o que fica? O material didático. Então nós temos que investir pesadamente em materiais didáticos de qualidade, mas que não se fechem em si! Que sejam críticos e que abram para muitas possibilidades! Esse ano eu resolvi investir pesadamente no Moodle: e o Moodle do curso de Pedagogia eu posso te dizer que é muito legal, que abre um monte de possibilidades: tem gravação, tem vídeo, têm áudios para elas baixarem e desenvolverem com seus alunos, tem uma série de textos...então, aponta para muitos caminhos! (F6, p.16)

O formador F6 foi o único dentre os seis participantes desta pesquisa a mencionar os materiais didáticos como dispositivo de formação, construindo sentidos sobre estes na racionalidade pedagógica na Música, no curso de Pedagogia. Ao buscar compreender o que estaria motivando a atribuição de significados aos materiais didáticos, identifiquei que estes constituem objeto de estudo do formador, que em seu curso de doutorado pesquisou dois livros de música de escolas teuto-brasileiras. “A partir daí eu trabalhava com aspectos muito técnicos: a paginação, a distribuição, o tipo de visualidade... eu gosto muito disso!” (F6, p.16).

No caso dos formadores F2, F4, F5 e F6, todos docentes em disciplinas de Música em cursos de Pedagogia, a formação em Educação Musical percorreu

caminhos compartilhados e apontou espaços formativos, nos quais estes profissionais podem criar encontros. Criados para pensar, estudar, fortalecer e crescer a área da Educação Musical, no Brasil e na América latina, três eventos foram mencionados por aqueles formadores: ABEM (F2, F4, F5 e F6), ANPPOM (F5, F6), FLADEM (F2, F5) e Encontro da Canção Caribenha Latino-Americana (F5).

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) foi criada em 1991, e tem como objetivo principal promover a educação musical no Brasil, contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros, contemplando, de maneira especial, a educação básica<sup>47</sup>. A ABEM realiza encontros nacionais e regionais que visam divulgar conhecimentos e compartilhar experiências entre os participantes, contando com várias linhas temáticas, dentre elas a formação musical de professores não especialistas em Música.

O formador F5 foi um dos fundadores da ABEM e do FLADEM e relata que todos os eventos são importantes para aproximar os professores, por serem lugares de encontros:

Eu que fundei a ABEM e fundei o FLADEM, fui uma das primeiras que assinou lá... penso que todos [os eventos] são super importantes e cada um deles têm uma área de atuação: e te digo que os encontros são possíveis, desde que o outro queira compartilhar contigo! O que eu sinto é que tem alguns encontros que não me trazem o que eu gostaria: uma palestra, por exemplo; mas o ambiente e alguns frequentadores me convidam a outros fazeres que são muito legais. (F5, p.10).

A ABEM tem contribuído na ampliação da literatura sobre a Educação Musical a partir da série “Fundamentos da Educação Musical” (quatro volumes), da “Série Teses” (dois volumes), dos anais de cada Encontro Anual e, aqui saliento, da Revista Música na Educação Básica, que em sua criação contou com a participação do formador F6.

O FLADEM – Fórum Latino-americano de Educação Musical foi criado em 1995, em Costa Rica, buscando “desenvolver, mediante ações concretas, uma maior consciência acerca do valor da Educação Musical na formação integral do ser humano e estabelecer uma rede profissional solidária e operante que reúna os educadores musicais do continente latino-americano” (site oficial do FLADEM<sup>48</sup>, tradução minha).

---

<sup>47</sup> Fonte: <http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp>

<sup>48</sup> <http://www.fladem.info/custom.html>

Assim como na ABEM, o espaço do FLADEM oferece oficinas em Música para professores especialistas e não especialistas na área, conforme podemos acompanhar nos relatos do professor F4, quando menciona: “sempre procuro participar dos Encontros da ABEM e cursar as oficinas, elas são muito importantes para a nossa prática” (F4, p.5) e também na fala do professor F2:

Eu já passei por tanta oficina também... na ABEM tem tantas! A professora Maura Penna uma vez deu oficina de Método Orff, no FLADEM... a oficina da Teca é divina! Tu vais pincelando, aquilo vai agregando aos teus conhecimentos e daquelas tu vais formar as tuas próprias atividades! A Alda Olveira tem uma [oficina] ótima... então tu te lembras dessas formações... sabe, é muito importante para nós enquanto docentes dos pedagogos, das pedagogas, nós estarmos em formação continuada para não nos tornarmos obsoletos, isso é muito importante! (F2, p.6-7).

Segundo o formador F5, o intuito da ABEM, apesar de oferecer oficinas de práticas musicais, estava originalmente mais voltado à produção acadêmica e publicações de pesquisas na área da Educação Musical. Já o FLADEM teria como objetivo oportunizar socialização de práticas musicais e olhar para a escola pública, “sem se preocupar com publicação científica, porque ele não [tem a finalidade] de deixar teu currículoattes melhor (risos)” (F5, p.10).

A expressão *deixar teu currículoattes melhor* se refere a outra função da docência, sobretudo universitária, que implica na produção de pesquisas, e o instrumento que mede tal produtividade é a plataformaattes, administrada pelo CNPq. Nesse sentido, a produtividade profissional tem indicadores, dentre os quais as publicações científicas e é acerca destas que o formador F5 se refere quando diz que o escopo do FLADEM está em “fazer o que a Academia não fazia: o FLADEM é mais prática” (F5, p.9-10).

Ainda na direção de práticas musicais, F5 cita o Encontro da Canção Caribenha Latino Americana (Issuu) teve início em 1994, em Cuba. “A cada dois anos, músicos, cancionistas, pesquisadores e educadores encontram-se em um país da América Latina para discutir a produção de canção para crianças”. (Site do Issuu<sup>49</sup>). Segundo F5, o Encontro

tem uma base muito interesse a nível de práticas, mas que não necessariamente tem a ver com discurso. Existe um discurso e existe uma expressividade: falar sobre música é uma coisa e fazer música é outra. E para quem faz música, ele faz música porque ele pensa

---

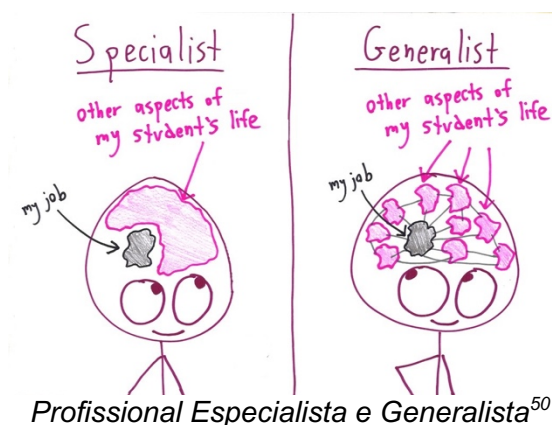
<sup>49</sup> [www.issuu.com](http://www.issuu.com)

música; então o pensar e o fazer não estão desconectados. (F5, p.10).

A partir dos relatos acerca da formação enquanto exercem a prática docente no Ensino Superior, torno a assumir meu posicionamento de que embora seja enriquecedor para a trajetória formativa do formador de professores a atuação na educação básica em determinado período de sua profissão, a realidade aponta para um número pequeno de formadores que exerce, simultaneamente, a docência em ambos os níveis de ensino (SCHNEIDER, 2014). No caso dos formadores F1, F2, F3, F4, F5 e F6, nenhum deles atua na educação básica, atualmente, como professor, porém alguns deles têm exercido atividades de supervisão de estágio, acompanhamento de projetos de ensino e extensão, realizado cursos complementares e oficinas, participado de Congressos, além de realizarem suas pesquisas tendo relação com a Educação; e estas atividades contribuem para que os formadores se sintam qualificados para responder às necessidades educativas da contemporaneidade, ainda que parcialmente.

Iremos acompanhar, nos próximos capítulos, que os dispositivos de formação mencionados pelos formadores constituem aspectos das racionalidades pedagógicas da Música nas disciplinas ministradas por eles, nos cursos de Pedagogia. Afinal, que curso é este? Como as Artes são pensadas pelos formadores F1 e F3, atuantes em disciplinas de Arte-Educação e Arte e Educação? E a Música, por todos os formadores, haja vista que também F1 e F3 tematizam ou praticam a música junto aos futuros professores de referência?

## CURSO DE PEDAGOGIA, ARTES E MÚSICA: FORMANDO PROFESSORES DE REFERÊNCIA



Ao considerar as mudanças nos paradigmas epistemológicos de ensino e de aprendizagem (da racionalidade técnica à racionalidade prática, por exemplo), do dualismo entre teoria e prática (Saviani chegou a mencionar uma *aporia teórica*), e acrescentando ainda mudanças de perspectiva e de tempo (IMBERNÓN, 2011), de contextos produzidos por postulações de diferentes grupos sociais (GATTI, 2013) e da evolução acelerada da sociedade, apoiada nas tecnologias de informação e comunicação, pode-se dizer que a formação de professores se estende para além do domínio das disciplinas acadêmicas, dos saberes da matéria.

No caso do curso de Pedagogia, *locus* deste estudo, a demanda formativa é ainda mais complexa: a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), homologadas em 2006, este curso tem como base formativa a docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar (BRASIL, 2006). Soma-se ainda os dezesseis capítulos legislativos que esclarecem quais deverão ser as *aptidões* (Ibid) do egresso do curso de Pedagogia, dentre as quais participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e aprendizagem e desenvolvimento da produção do conhecimento na área de educação.

Assim, um único curso, em quatro anos, necessita “enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular” (GATTI, 2010, p. 1358), corroborando para a formação de um *superprofessor* que, segundo Evangelista; Triches (2012), representa

<sup>50</sup> Disponível em <https://mathwithbaddrawings.com/2015/08/12/oliver-sacks-knows-what-it-means-to-teach>.

o alargamento do conceito de docência. A autora entende que o profissional certificado e formado no curso de Pedagogia é indicado pelas DCNP como licenciado em Pedagogia, professor, docente, profissional da educação, agente intercultural e gestor, o que contribui para expressar a multiplicidade de orientações contidas na formação do professor de referência, sobretudo em sua formação acadêmico-profissional<sup>51</sup>, isto é, no curso de Pedagogia.

Como já mencionado, acredito na necessidade de qualificar a formação dos acadêmicos deste curso, futuros docentes da EI e AIEF, que possibilitarão aos seus alunos “as primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano” (MIZUKAMI, 2008, p.391). Quando me refiro ao exercício profissional do professor de referência – isto é, do docente que atua na EI e nos AIEF – entendo que não trabalhará com conhecimentos de uma única área específica, mas de componentes curriculares das diversas áreas, de forma integrada, quais sejam: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte (BRASIL, 2006). Mais do que isso, construirá junto aos alunos estruturas cognitivas, afetivas, relacionais e sensíveis para compreender a si, aos outros e ao mundo.

Tal compreensão vai ao encontro das perspectivas manifestadas pelos formadores F1, F2, F3, F4, F5 e F6, personagens principais desta pesquisa, que buscou compreender racionalidades pedagógicas da Música nos cursos de Pedagogia. Todos eles corroboraram a ideia de que o curso de Pedagogia *não forma o professor especialista em um única área* (F1), por exemplo: *não forma o professor de matemática, de português, de música* (F4), mas um professor que irá *desenvolver as bases e os modos como o aluno aprende* (F3), sobretudo por meio *do brincar* (F5) e da *expressividade* (F2), entendendo que o compromisso com a educação básica *não é assistencialismo, mas é sério* (F6).

Referente à relação do professor de referência com as Artes os formadores corroboram sentidos, dentre eles que a formação artística amplie nos estudantes suas percepções, compreensões e ações para com o mundo, com as culturas, para que possam comunicar e se expressar artisticamente e trabalhar Arte com seus alunos, enquanto área de conhecimento, considerando as especificidades das expressões que a compõem: Dança, Teatro, Artes Visuais e Música (BRASIL, 2016).

---

<sup>51</sup> DINIZ-PEREIRA, 2008



## Artes no Curso de Pedagogia

Até o momento, conhecemos os personagens principais que participaram deste enredo - F1, F2, F3, F4, F5 e F6 – que assumem importante papel na formação acadêmico-profissional do professor de referência. Conforme apresentado, os formadores F1 e F3 desenvolvem sua **prática docente** – condição fundamental para construir uma racionalidade pedagógica sobre a Música – em cursos de Pedagogia de universidades públicas, em componentes curriculares intitulados Artes e Educação, portanto, não específicos na linguagem musical. Porém, suas experiências lhes motivam a inserir a Música na docência e, conforme iremos acompanhar, a racionalidade pedagógica desta é construída em consonância à racionalidade pedagógica das Artes.

Os formadores F1 e F3 estão em atividade profissional universidades diferentes, nos componentes curriculares “Arte-Educação” e “Arte e Educação”, respectivamente. Segundo a descrição disponível no *site* da instituição na qual atua o formador F1, o objetivo da disciplina, oferecida no 6º semestre, é

O estudo do fenômeno artístico e sua **vinculação ao espaço educativo**, atendo-se às múltiplas linguagens, discursos e poéticas artísticas da contemporaneidade. Reflexão crítica sobre a relação entre a arte e o seu processo de ensino-aprendizagem, buscando referências nas teorias do ensino da arte, na problematização acerca da especificidade do conhecimento artístico, no exame das funções e finalidades do ensino da arte e no desdobramento histórico deste campo do saber. (PPP F1, p.108, grifo meu).

A Música não está dentre a bibliografia básica ou complementar, constando apenas referenciais de Teatro, Dança e Artes Visuais. Contudo, como iremos acompanhar adiante, o formador inclui a Música como temática em suas aulas, por entender que ela faz parte inerente da formação em Artes a partir das compreensões que construiu acerca deste componente curricular.

O formador F1 colaborou na produção da ementa curricular da disciplina, indicando componentes da racionalidade pedagógica da Arte ao relatar que

tentei deixar [a Ementa de Arte-Educação] o mais aberta possível para que o professor que estivesse trabalhando com ela não se limitasse a uma única linguagem artística, mas que pudesse abordar várias linguagens. Porque a disciplina se chama Arte-Educação, ela não abrange especificamente uma linguagem. Mas, claro, de uma forma velada, não revelada, os meus colegas teriam uma expectativa de que eu direcionasse tudo isso para a Educação Infantil, e eu não faço isso. Mas eu sei que eles têm essa expectativa: “Ah, será que o F1 não vai

ensinar as alunas a fazerem um palhacinho de EVA<sup>52</sup>?” Olha bem para a minha cara, se eu vou ensinar a fazer um palhacinho de EVA (risos). “Será que o F1 não irá ensinar os alunos a fazerem um fantoche?” Aí as professoras que trabalham com alfabetização na brinquedoteca acabaram fazendo isso; elas tomaram essa responsabilidade para elas, e eu acabo indo para um outro lado, que talvez meus colegas não entendem, mas que eu sei que está funcionando: há oito anos eu estou trabalhando com essa disciplina e eu sei que ela funciona. Tem dados bons frutos. (F1, p.6).

Podemos notar, no discurso do formador F1, uma crítica à concepção tecnicista sobre a Arte, a qual tem seu fundamento desde a inclusão desta como *atividade complementar*, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 4.024/61, que mencionava a “iniciação em técnicas de artes aplicadas”, denotando um saber fazer típico da racionalidade técnica que resultou na compreensão da Arte, por um lado, como sinônimo de Artes Plásticas e, por outro, como decoração, artesanato, ornamentação.

Os movimentos de estudiosos e pesquisadores em Arte, apoiados pela Filosofia, Antropologia e Ciências Sociais – como é o caso do formador F1 - com o passar do tempo, propuseram uma mudança de nomenclatura de Artes Plásticas para Artes Visuais, a fim de ressignificar a conotação de atividade manual e enriquecer o sentido de linguagem, que possibilita “conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo”. (BARBOSA, 2008, s/p). Tais mudanças de nomenclatura transparecem novos paradigmas epistemológicos que refletem posições filosóficas e metodológicas que, assim como as racionalidades,

não descartam a aprendizagem do passado, mas a submete a uma nova ordem, a uma nova hierarquia de atitudes e valores, a um posicionamento profissional implicado com essas transformações, pois a fundamentação filosófica e metodológica assim o exige. (BARBOSA, 2008, s/p)

Contudo, a crítica realizada pelo formador F1 ao mencionar que seus colegas “talvez não entendam” (F1, p.6) o modo como conduza a disciplina de Arte-Educação vai ao encontro de que embora a Lei 9.394/96 modificou a terminologia “atividade” para “ensino de Arte”, os significados sociais da Arte ainda estão atrelados a “fazer palhacinho de EVA” (Ibid), ou seja, à produção de artes manuais.

---

<sup>52</sup> EVA é a sigla para espuma vinílica acetinada, um material de baixo custo e utilizado em peças decorativas.

Se em alguns capítulos eu mencionava a metáfora dos palcos da vida, indicando proximidade entre a Filosofia, a Pedagogia, a Sociologia, a Educação, a Administração, dentre outros, é necessário salientar, também, que cada uma dessas áreas constrói epistemologias e perspectivas específicas e distintas, ainda que referentes às mesmas temáticas. Assim, as experiências formativas no campo da Filosofia produziram no formador F1 uma relação que considera as Artes em três dimensões: simbólica, estética e imaginária:

Eu diria que o meu trabalho na Arte-Educação se ampara nesse tripé. Um discurso estético: teoria das emoções, da sensibilidade como um estar no mundo, com todos os registros fenomenológicos do nosso corpo, da nossa sensibilidade, da nossa experiência... O âmbito do simbólico: é um contraponto a todas as linguagens que querem ser objetivas, técnicas. Porque basicamente o que vemos na Universidade é esse discurso: técnico-científico-racional. Então a Arte-Educação é um momento onde eu mostro aos alunos que o mundo pode ser também significado pelo simbólico, por uma outra forma de dar sentido para a nossa vida, nossas emoções, nossas ideias. E o imaginário: é porque eu gosto muito de estudar o imaginário na história, na cultura... eu gosto sempre de dizer que nós somos portadores de imagens, que a nossa história é feita de imagens, nossa identidade e processo de formação educacional também é feito de imagens... e que a Arte, ao longo da história, em todas as suas linguagens, sempre permitiu que essas imagens fossem extravasadas. Então, para mim, trabalhar na Arte-Educação é trabalhar nesse tripé. E aí cabe tudo dentro disso! (F1, p. 7-8)

Nessa perspectiva, a Música também está presente na docência de F1, valendo salientar que, como acompanharemos no próximo subcapítulo, o formador não propõe atividades relacionadas a tocar e cantar, haja vista que compreende a Música como uma das formas de expressão em Arte a partir das três dimensões apontadas, buscando romper com a ideia de *trabalhar técnicas específicas para o aluno produzir Arte* (F1).

Eu nunca estou muito interessado na técnica [artística, como foco no curso de Pedagogia] – isso é uma coisa que fui desenvolvendo após erros e acertos. Para mim a técnica é o que menos importa, e com isso não estou querendo dizer que ela não é importante, não é necessária. Eu, com isso, estou apenas dizendo que ela não é o foco do processo pedagógico para um curso de Pedagogia. (F1, p.5).

Ainda buscando exemplificar aspectos que constituem a racionalidade pedagógica da Arte, o formador F1 completou:

Sempre digo para eles: como é que se faz uma tinta natural? Vai para a Internet e pega a receita! Para isso não precisa de professor. A técnica a gente aprende. Agora, eu vou falar para vocês sobre certas

coisas que dependem de um professor. Sempre digo: querem aprender técnica, comprem uma revista nas bancas porque não estudei para isso. E eles entendem isso! (F1, p. 6-7).

Em contraponto às perspectivas técnicas, o formador F1 apresenta aspectos de uma racionalidade que, por um lado, valoriza a tradição – quando diz que “temos que entender de onde as coisas vêm, porque mesmo na Arte tudo tem uma fonte, uma origem!” (F1, p.8) e menciona *trabalhar com história da Arte* (F1, p.3) - e, por outro lado, está em consonância com perspectivas pós-estruturalistas construídas a partir da Filosofia, corroborando ao entendimento de que

A arte é um modo de reunir afetos, afeto com afeto, dor com dor, alegria com alegria, alegria com dor. Arte requer um procedimento que comporte e suporte o afeto; exige, portanto, um veículo e uma série de operações que conformem conexões com a emoção. Basicamente, uma arte de procedimento consiste em operar as sensações, em vibrá-las, distendê-las, esvaziá-las, e expandi-las, e alcançar, com esses passos, o plano de composição da obra (DELEUZE; GUATARI, 1992, p. 217, apud ZORZO, 2007, p.2).

Notemos que no excerto copiado da ementa curricular do curso, na página 137, grifei uma expressão que relaciona a formação artística “vinculada ao espaço educativo” (Ementa F1) sem, no entanto, apontar desdobramentos de como seria o espaço educativo, abrindo espaço para que o formador signifique, a partir de sua racionalidade, o que se espera alcançar neste nível de ensino e como as Artes participam deste processo. Nesse mesmo caminho, iremos analisar a ementa do componente curricular Arte e Educação, ministrado pelo formador F3, e iremos observar que mesmo convergindo e se assemelhando à ementa já apresentada no caso do formador F1, são as trajetórias de vida de cada formador que incidem, distintamente, nos modos como eles significam e atuam a partir das referidas ementas.

O curso de Pedagogia no qual está atuando o formador F3 oferece as disciplinas de Arte e Educação no 5º semestre, com duração de 4 horas semanais e tem como orientação, apontadas pela ementa,

o Estudo da Arte enquanto área de conhecimento e a criação de possibilidades de relações com os **objetivos propostos pela Educação Básica** no que diz respeito ao processo de formação dos alunos e alunas deste tempo-espaço educacional, tendo com foco a atuação de professores licenciados em Pedagogia. (PPP F3, grifo meu).

Assim como a ementa anterior, esta apresenta o estudo da Arte em duas principais dimensões: como área de conhecimento e em suas relações com os objetivos propostos pela educação básica. Diferentemente do formador F1, cuja racionalidade pedagógica da Arte enriquece seu conceito enquanto área de conhecimento, o formador F3 busca construir sua docência a partir de uma relação da Arte com atividades que o professor de referência poderá propor, em sala de aula. A trajetória deste formador construiu-se, academicamente, em um curso de Pedagogia que segundo F3 é

um dos [cursos] principais que temos atualmente, [...] que deve formar pedagogos que trabalhem com as diferenças dentro da escola respeitando a individualidade de cada aluno. Mas a meu ver, a nível governamental, é um curso bastante complicado do ponto de vista que, para o MEC, se visa a um pedagogo generalista, que sabe um pouquinho de tudo, não aprofunda uma área dentro da Pedagogia, mas que trabalha com as diferentes possibilidades de atuação. (F3, p.4)

Nesse sentido, F3 menciona as orientações das DNCP/2006 acerca das possibilidades de atuação do egresso do curso de Pedagogia que, por um lado, ampliaram as opções de exercício profissional do pedagogo e, por outro, enfeixaram em um único curso várias necessidades formativas (GATTI, 2010). Diferente da organização curricular vivenciada em sua trajetória acadêmica - F3 é licenciado em Pedagogia/ anos iniciais do Ensino Fundamental e Pedagogia/ Ênfase em Educação Especial - o formador hoje atua em um curso no qual as habilitações (para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial, dentre outras) foram aglutinadas a fim de construir uma matriz curricular que atendesse as orientações do artigo 4º das Diretrizes. (SARTURI, 2012).

Nesse sentido, F3 aponta uma tensão que constitui, também, a racionalidade pedagógica na Música, a partir de sua atuação profissional no curso de Pedagogia:

Eu acredito que antes, quando tínhamos a Pedagogia em diferentes habilitações, com vieses diferentes, nós formávamos profissionais mais capacitados. A gente sabe que é diferente você estar em um curso que formava pedagogos especificamente para a área da Educação Especial e agora você formar pedagogos que precisam ser generalistas e dar conta da educação inclusiva. Eu acredito que existem algumas incoerências com relação à organização das licenciaturas hoje. (F3, p.4-5).

Por acreditar na especificidade das áreas formativas e entender a necessidade de profissionais especialistas nestas áreas, o formador F3 salienta que *o ideal* seria

que houvessem professores especialistas em cada uma das expressões artísticas (F3, p.6), assim como no componente curricular Arte e Educação, mencionando que quando ingressou como formador no Ensino Superior, não concordava em ministrar tal disciplina. Porém, verificando que não havia profissional especialista em Artes e que eram os colegas pedagogos quem desenvolviam esta atividade no componente curricular, passou a buscar formação “para dar conta do desafio” (F3, p.5).

A racionalidade pedagógica da Arte e, conseqüentemente, da Música, a partir da docência do formador F3, possivelmente tenha sido construída tendo como elemento significativo em sua trajetória a busca por experiências artísticas desde a adolescência, que pode ter contribuído para atribuir sentido à importância de tais na formação dos professores de referência, sobretudo q podem ser convertidas em atividades para a sala de aula.

O pedagogo precisa visitar museus, exposições, *in loco* mesmo, para ter conhecimento [sobre importância da Arte]. Esta disciplina [de Arte] é fundamental, pois acredito que a partir dela o pedagogo vai, a partir da sua prática diária, possibilitar que a criança trabalhe com as diferentes expressões, que ela possa se manifestar. Que seja criativa, autônoma, participativa. Por isso acredito que o pedagogo deva ser capaz de, embora a área seja Pedagogia, **se utilizar** das Artes, em sua prática pedagógica. (F3, p.5, grifo meu)

No excerto, expressão *se utilizar* foi grifada a partir da ênfase atribuída pela intensidade da voz do formador F3, deixando evidente que acredita que o professor de referência não pode substituir um professor especialista, mas pode “despertar na criança o gosto e alguns conhecimentos da Música, por exemplo” (F3, p.6). Olhando para o *locus* de atuação do professor de referência – a escola, o formador relata que, ao ministrar o componente curricular Arte e Educação, “metade da disciplina acontece em prática, na escola pública” (F3, p.3), à medida que orienta os acadêmicos da Pedagogia a realizarem pesquisas sobre as culturas dos alunos da educação básica a fim de problematizar “o que é oferecido em termos de Arte, para eles” (F3, p.4).

Conforme mencionei ao apresentar o Formador F3, no capítulo anterior, a necessidade de oferta de oportunidades de experiência artística está fortemente relacionada ao modo como significa a Arte e, possivelmente por isso, F3 busca promover momentos como “viagens à Feira do Livro, à Bienal de Arte, exposições, teatros” (F3, p.3) e orienta seus alunos, futuros professores: “que eles levem às crianças tais oportunidades, para que desde pequenos, percebam o valor da música

mas também tenham oportunidades de experienciar a Música, porque embora eu percebesse o valor, eu não tinha oportunidade” (F3, p.7).

Nesse sentido, F3 ressalta que buscou adquirir muitos instrumentos musicais, a fim de que seu filho e seus afilhados tivessem *as oportunidades que ele não teve* (F3, p.7). Me enviou algumas fotos, tornando ainda mais viva a nossa conversa:



**Figura 27: imagem cedida e autorizada pelo Formador F3**

Como podemos observar e conforme já apresentado no capítulo anterior, a racionalidade pedagógica na Música na disciplina Arte e Educação, ministrada pelo formador F3, está ancorada na intenção de oportunizar atividades que utilizem instrumentos musicais. Aguiar e Ozella (2006) atribuem a este campo de significação os conceitos de necessidades e motivos, pois a partir da trajetória de vida do formador, ele manifestou lembranças de não ter vivido, em família, experiências com a Música, mencionando o desejo de ter tocado instrumentos musicais (necessidades) e, por isso, busca oportunizar o contato com tais instrumentos aos seus filhos e alunos do curso de Pedagogia (motivos).

Os casos de F1 e F3 referentes às disciplinas que ministram nos cursos de Pedagogia, não específicas de Música, possibilitam observar que embora as ementas curriculares apontem em determinadas direções, a racionalidade pedagógica do componente curricular irá ser delineada a partir da trajetória de vida do formador.

Nessa direção, Lombardi (2015) buscou analisar o espaço do Teatro dentro das

disciplinas de Arte nos cursos de Pedagogia brasileiros, realizando uma pesquisa documental cujo *corpus textual* foram os PPPs, matrizes curriculares e ementas de disciplinas de 69 cursos de Pedagogia brasileiros. Com relação às ementas de disciplinas curriculares, a autora estabelece problematizações ao entender que aquelas são descrições

que resumem o conteúdo de uma disciplina. [Contudo,] por elas não é possível conhecer os objetivos pretendidos por cada disciplina, mas, como elencam os tópicos essenciais que a caracterizam, as ementas podem auxiliar a conhecer os pontos de vista inicialmente defendidos por ocasião da criação da disciplina. (LOMBARDI, 2015, p. 122-123).

Lombardi exerce atividade profissional como professora adjunta em universidade pública, atuando como formadora na disciplina Metodologia e Prática no Ensino de Arte, no curso de Pedagogia. Aspectos da racionalidade pedagógica da Arte, a partir de sua prática profissional, podem ser apreendidos por meio de sua produção textual - e atento aqui para a influência de sua formação acadêmico-profissional na constituição desta racionalidade: segundo a formadora, a organização da disciplina Metodologia e Prática no Ensino de Arte

não conta com a menção ao teatro nem na ementa, nem na bibliografia básica, mas tem um conjunto de teorias que atravessam o campo teatral na **bibliografia complementar**, bem como passa pela prática teatral nas ações pedagógicas cotidianas, **dada a formação principal da autora** realizada na área das artes cênicas. (LOMBARDI, 2015, p.127, grifo meu).

Percebamos o quanto a racionalidade pedagógica, imbuída da formação acadêmico-profissional, modifica e se sobrepõe, por vezes, à própria ementa curricular que, via de regra, conduziria o planejamento do formador na disciplina. A autora informa, no texto, que a disciplina Metodologia e Prática no Ensino de Arte não abrangeria a formação artístico-teatral, mas que, reconhecendo sua área de atuação estreitamente ligada ao Teatro, ela encontrou na bibliografia complementar fundamentos para incluir na disciplina o foco nesta área.

O professor não está mais engessado pela *grade curricular*, como se esta, em consonância à terminologia, representasse uma cela carcerária. A racionalidade pedagógica produzida na docência do formador está diretamente relacionada à formação dos acadêmicos. Por isso a importância de o próprio professor conhecer e compreender suas deliberações a partir do autoconhecimento e analisar quão



importantes são suas escolhas pedagógicas.

Em sentido semelhante ao formador F1, Lombardi delimita que não pretende capacitar o futuro pedagogo para produzir teatro na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de uma lógica utilitarista, mas busca “refletir sobre a educação estética, cultural e artística como um direito do profissional em formação no curso de Licenciatura em Pedagogia” (LOMBARDI, 2015, p.126).

Embora este subcapítulo tenha sido construído para lançar holofotes para dois protagonistas que vem participando neste enredo chamado pesquisa (os formadores F1 e F3, que atuam em disciplinas de Arte, não específicas em Música), outros participantes também manifestaram compreensões acerca da Arte, como podemos ver no trecho a seguir, mencionado pelo formador F2, que ministra disciplina específica de Música em um curso de Pedagogia:

O espaço da Arte é o espaço do simbólico, da estruturação afetiva, dos desejos, das coisas não ditas através da linguagem racional, de onde eu posso pegar meu inconsciente e trazer à tona as coisas que estão dentro de mim, e me curar muitas vezes, interagindo e cooperando. (F2, p.9).

Segundo este formador, a Arte pode, também, contribuir para “desinibir um corpo que está engessado” (F2, p.4), pois acredita que a docência, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pressupõe a expressão, a desinibição, a sensibilidade e a interação do professor de referência para com seus alunos (Ibid).

E eu vejo o quanto esse corpo está amarrado – eu falava com [uma coelga] que está trabalhando a questão da Dança, sobre o quanto esse corpo anda engessado, que não consegue mais expressar e se soltar. E quando estou trabalhando com Artes eu trabalho a questão de precisar se soltar. (F2, p.4-5).

Em direção semelhante, o formador F6 também considera importante que o professor de referência “tenha desenvoltura” para interagir em sala de aula (F6, p.16), constituindo um saber ao qual se refere como *saber da performance*.

Acho que o Gauthier foi muito feliz com o que ele propôs [acerca dos saberes docentes], mas a gente não pode esquecer das dimensões do trabalho em equipe, do saber da performance – pois se este professor não tiver uma desenvoltura e o corpo não estiver presente de uma forma integral ele também estará deixando de fazer algumas coisas – e de um compromisso social muito grande. (F6, p.16-17).

O conceito de *saber da performance* foi construído na dissertação de Weber (2014) e se refere, especificamente, aos saberes do bacharel em Música, sendo relacionados “à técnica, expressão musical, comunicação para uma audiência, postura, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública” (WEBER, GARBOSA, 2014, p.46). Podemos transpor esse saber para a docência não especialista em Música, a partir do exposto por F6, pensando que o professor é um comunicador e realiza esta comunicação através da sua expressão verbal e não verbal; de seus movimentos, seus gestos, seus modos de andar, falar, seu vocabulário, suas sonoridades e visualidades.

O formador F5, que ministra um componente específico de Música em um curso de Pedagogia, participou da construção do texto da Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil, sobretudo na Arte perpassando os campos de experiência, fundamentado nos conceitos de “criação e improvisação musical” (F5, p.8). Segundo ele,

A docência é justamente saber improvisar, e tu só sabes improvisar se tu souberes viver com o corpo. Então eu acho que eu sistematizei muitos conhecimentos no sentido prático do termo ‘improvisar’. E eu acho que a improvisação ensina a docência, a ser professor, a interrogar a infância e estar disposto à escuta. (F5, p.9).

A trajetória formativa na área da Música, destacando-se as experiências e conhecimentos sistematizados sobre a improvisação no piano, foi de tal forma significativa que F5 atribuiu sentidos sobre ser professor em relação direta com este conceito. Ele busca “uma poética da improvisação na docência [...], pois a improvisação é um ato, é uma ação, em qualquer área. Porque Ciência é improvisar. E música é Arte e Ciência” (F5, p.9).

Quando perguntei se utilizava instrumentos musicais em suas aulas, sobretudo a partir de sua formação em piano, F5 respondeu que utiliza *o corpo*. Que junto ao corpo, sim, pratica o piano para “encantar [as acadêmicas]” (p.10), mas que em sua aula o importante é que os alunos

entrem numa caixa de silêncio quando entram na sala. Aí eu vejo que estão aguçados para a escuta. Pois se estão arrastando a mesa, jogando não sei o que [...], têm aqueles que entram comendo pão de queijo, puxando cadeira... Aí na segunda aula já é bem diferente: porque existe uma postura. (F5, p.10)

Nunes (2016), em uma exposição acerca do componente curricular Jogo

Teatral, do curso de Pedagogia da UFSM, aponta que “alguns futuros pedagogos conservam em seus corpos um encurtamento oriundo de anos e anos sentados em bancos escolares, onde somente a nuca do colega da frente e o professor em pé são as imagens contidas em sua memória corporal”. (NUNES, 2016, p.2). A autora menciona isso a partir de suas vivências e lembranças que, segundo ela, se assemelham à caricatura realizada.

Por isso, menciona que seu objetivo frente à disciplina de Jogo Teatral é fazer o *desmanche corporal* (p.3) e despertar nos futuros professores outra possibilidade de pensar o corpo em sua formação, atividade inexistente em suas memórias escolares. Como podemos observar, as diversas linguagens das Artes corroboram e se cruzam em algumas perspectivas, como ocorrido com a reflexão acerca do corpo na educação, ainda que tal *desmanche corporal* possa ser realizado de formas diferentes, em cada linguagem, a partir de diferentes racionalidades.

A seguir, após conhecer aspectos da racionalidade pedagógica da Arte, sobretudo aos formadores F1 e F3, que ministram este componente curricular em cursos de Pedagogia, aponto alguns sentidos construídos a partir do texto de Martins (2015) para encaminhar ao próximo capítulo, que apresenta as racionalidades pedagógicas da Música nos componentes curriculares de Arte e de Música, dos cursos de Pedagogia nos quais atuam os formadores F1, F2, F3, F4, F5 e F6.

Martins realizou um momento de entrevistas, em programa de televisão, com nove formadores que atuam na formação artística em cursos de Pedagogia, cuja questão disparadora foi: “Entre os inúmeros desafios que você tem vivido como docente que trabalha com a Arte no curso de Pedagogia, qual deles você considera seu maior desafio? E nos conte uma proposição que você tenha realizado e que tenha provocado bons resultados” (MARTINS, 2015, p. 13). Destaco aqui aspectos de racionalidades pedagógicas que emergiram nos relatos dos participantes, iniciando pelo apontamento corroborado por todos os presentes, que foi manifestado pela professora Magali Kleber (UEL): “o maior desafio é proporcionar experiências consistentes teórico-práticas, embasadas nas bases epistemológicas, mas de forma vivencial e, sobretudo, compartilhadas com o que se apresenta no cotidiano escolar” (Ibid., p.14).

Susana Cunha (UFRGS) apontou que as racionalidades técnica e prática produziram descrenças nas estudantes de Pedagogia quanto ao seu potencial

artístico, levando-as à busca pelas receitas artísticas. Nesse sentido, propôs o desenvolvimento de relatos sobre histórias de vida e vivências expressivas, a fim de provocar as acadêmicas a conhecerem os modos como aprenderam Artes nas escolas. Segundo a formadora, “ao se verem dentro de uma história educacional ora tecnicista, ora essencialista, elas percebiam que a ‘incapacidade para as artes’ era consequência dos modos como elas haviam sido ‘ensinadas’, e não uma deficiência ‘nata’”. (MARTINS, 2015, p.15).

O formador Francione Carvalho (USP) indica, logo no início de sua fala, um construto de sua racionalidade pedagógica, ao dizer que “ampliar os territórios da arte e da cultura faz parte do meu trabalho inicial”, pois, segundo ele, “a grande maioria [dos professores de referência] possui experiências empobrecidas com arte e repertório estético centralizado nas culturas de massa e na arte modernista brasileira” (MARTINS, 2015, p.16). Carvalho é pesquisador do Diversitas/Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da USP, assumindo perspectivas críticas de compreensão das dinâmicas cotidianas; o engajamento do formador-pesquisador se percebe constituinte de sua racionalidade pedagógica, sobretudo ao criticar a arte modernista e mencionar as culturas de massa.

Daniel Momoli, formador no curso de Pedagogia da Faculdade Senac, assinala que “um dos desafios mais recorrentes é a constante justificativa do ‘por que arte’ nos cursos de Pedagogia” (p.17). Nesse sentido, por estar imerso em um espaço formativo no qual os alunos comumente levantam este questionamento, Momoli indica que fundamenta sua prática docente na construção e apropriação de conceitos em torno da Arte e seu ensino. Relata, nesse sentido, que faz uso do portfólio no processo avaliativo dos estudantes, a fim de que, ao final do semestre, eles possam visualizar suas produções e reconstruir concepções sobre a Arte na educação.

Finaliza, ainda, mencionando que “não há dúvida de que, ao assumir essa disciplina, temos o desafio de fazer escolhas que possam garantir que os futuros pedagogos vão buscar a presença da arte em suas salas de aula”, evidenciando, mais uma vez, que embora a ementa curricular conduza os temas segundo racionalidades do currículo, o formador adequa suas concepções, crenças, expectativas, enfim, sua própria racionalidade, ao que é proposto nos documentos institucionais. Existe, assim, uma comunicação em busca de consensos (HABERMAS, 2003) entre formador, aluno e instituição, mediados pelo contexto e pelas percepções destes sobre o contexto.

Assim, os sentidos apontados pelos formadores entrevistados por Martins (2015) estabelecem consonância ao resultado da Análise por Núcleos de Significação realizada sobre as entrevistas com os formadores F1, F2, F3, F4, F5 e F6, nesta investigação, e sobre eles irei conduzir o próximo subcapítulo, que apresenta as racionalidades pedagógicas da Música nos cursos de Pedagogia.

## Música no Curso de Pedagogia: o que, por que, como?

Até o momento, conhecemos os seis participantes desta investigação, chamados metaforicamente de protagonistas do enredo sobre a Arte e/ou a Música na Pedagogia. Seis formadores de formadores que têm dirigido holofotes para a Música, com diferentes intensidades e em diferentes momentos do cenário formativo que conduzem junto a futuros professores de referência.

Como vimos acompanhando, os formadores F1 e F3 incluem a Música em sua prática docente no componente curricular Artes, enquanto que os formadores F2, F4, F5 e F6 estão em atividade em componentes curriculares específicos de Educação Musical, em cursos de Pedagogia. Contudo, podemos iniciar a partir desta simples identificação para questionar: o que é inserir a Música em sua prática docente, como formador do professor de referência?

O disparador de tal questionamento pode ser identificado na seguinte situação: enquanto relatava algumas atividades realizadas com as alunas do curso de Pedagogia, no componente curricular Arte-Educação, o formador F1 assinalou: “eu nem sei **se o que o eu faço é Música ou não, se pode ser trabalhado como Música**. Eu penso genericamente: qual é a experiência estética que eu posso retirar dessa atividade que envolve som?” (F1, p.7, grifo meu), complementando com um exemplo:

Os nossos jovens estão muito nessa cultura de internet de Youtube, e em geral eu acho esses videozinhos de youtube muito bregas, muito cafonas. [...] O trecho da música está falando que o sol brilha e o que a pessoa faz? Coloca uma imagem de sol brilhando. Aí a música fala que a noite é estrelada e a pessoa coloca uma imagem de um céu estrelado... fica uma coisa óbvia! Redundante! Então a gente fez um trabalho assim: pedi que eles escolhessem uma música que gostassem e tiveram que produzir um vídeo desses para o *youtube*, selecionando imagens que eles achassem ter relação com a música, não com a letra somente. Só que, claro, fiz toda uma preparação com eles para desconstruir essa ideia da obviedade, da relação óbvia entre imagem e música. (F1, p.7).

Embora F1 mencione que *não sabe se o que faz é Música*, a atividade relatada me lembrou uma experiência vivida no curso de licenciatura em Música, quando professor da disciplina de Teoria e Percepção Musical apresentou à turma o conceito de caráter musical, expondo três cenas idênticas do filme *Gladiador*, porém modificando a trilha sonora em cada uma das cenas, a fim de provocar novas significações sobre elas. Nesta época em que cursava licenciatura em Música, eu

realizava um projeto de ensino em um colégio, no Ensino Médio. Embasada pela atividade realizada pelo meu professor, propus aos meus alunos que interpretassem uma cena teatral, gravando-a e produzindo três caracteres sonoros diferentes para ela.

Ao realizar a pesquisa de Mestrado, acompanhei uma formadora em disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM, observando que a mesma atividade foi desenvolvida por ela, em sua prática pedagógica. (DALLABRIDA, 2015). Além disso, publicações científicas estas de professores-pesquisadores especialistas em Música, na área da Educação Musical, indicam a manipulação de trilhas sonoras (SOUZA; TORRES, 2009; BARBOSA, 2015; MACHADO, 2017), fundamentadas nos conceitos fundantes (FRANÇA, 2006): materiais sonoros, caráter expressivo e forma (SWANWICK, 1979).

Assim, tomando como partida a atividade relatada pelo formador F1, acrescida à sua problematização sobre *não saber se o que faz é música*, parece ser evidente em seu relato que ele desenvolve os conceitos de materiais sonoros, caráter expressivo e forma, contudo, não relaciona duas práticas a estes conceitos por não ter realizado estudos específicos na área da Educação Musical, o que sugere desconhecimentos acerca de contribuições de como as de Keith Swanwick para o ensino de Música.

Swanwick tem sido um dos educadores musicais mais citados nas publicações da área, no século XX (MALAQUIAS, 2015), sendo também referenciado em documentos legais que orientam a inserção do conteúdo Música na educação básica. (DIAS, 2011). Dentre os formadores participantes desta pesquisa, cinco deles mencionaram Swanwick como referencial, merecendo destaque o formador F3 que, mesmo não realizando estudos sistematizados em Educação Musical, citou o autor dentre as referências que consulta para planejar suas aulas de Educação e Arte, no curso de Pedagogia.

Embora o formador F1 foi o único que não referenciou Swanwick, em nossa conversa ele manifestou sentidos presentes nas ações sobre a Música que vão ao encontro da proposta filosófica daquele educador musical, conforme podemos acompanhar quando F1 explica que *não está primeiramente preocupado com a técnica nas aulas de Arte-educação* (F1, p.5), pois antes disso necessita *se preocupar com o simbólico, o estético e o imaginário* (Ibid), complementando que

A gente tem aquela coisa – que eu acho de uma cafonice – que é:

“agora os alunos vão escovar os dentes”, e para isso tem uma musiquinha. “Agora os alunos vão comer o lanche”, e para isso tem uma musiquinha. Então, fica parecendo que a música é sempre subordinada a um fazer, não tem autonomia de expressão estética, está sempre subordinada a alguma coisa. Enquanto eu faço isso, eu faço música, mas sempre é *enquanto algo*. Mas sabe, eu chamo de musiquinha porque é assim que eu vejo: letras cafonas, melodias cafonas, muitos clichês... (F1, p.11-12).

Nessa direção, a narrativa de F1 sugere uma categoria bastante discutida na área da Música e da Educação Musical, mencionada também pelos demais formadores participantes desta pesquisa: **as funções da Música**, que pode ser entendida como o uso de determinados repertórios para motivar pensamentos, ações e comportamentos, com finalidades extramusicais, sem que estes repertórios sejam desenvolvidos com objetivos musicais (ver mais em Green, 1997).

Nessa esfera, os estudos sistematizados de Allan Merriam (1964), com aporte na Antropologia, têm sido citados em grande parte das pesquisas nacionais e internacionais referentes às funções da Música (HUMMES, 2004), as quais foram listadas como: funções de expressão emocional, de prazer estético, de entretenimento, de comunicação, de representação simbólica, de reação física, de validação de instituições sociais, de forçar conformidades às normas sociais, de auxílio aos rituais religiosos e de contribuir para a continuidade e para a estabilidade da cultura (MERRIAM, 1964).

Swanwick (1997) analisou as funções listadas por Merriam, classificando-as em duas possibilidades: transformação e transmissão cultural, ou reprodução cultural, indicando que as seis primeiras funções listadas criam possibilidades de transformação dos significados musicais, contribuindo para processos educativo-musicais criativos e transformadores. Contudo, o autor aponta que as quatro últimas pouco contribuem para gerar novos significados sobre a Música, pois mantêm o *status quo* da música como pano de fundo (SWANWICK, 1997). Nessa direção, disparada aqui pelo excerto do formador F1 (“*agora os alunos vão escovar os dentes, e para isso tem uma musiquinha*”), entra em cena a função da música como comando (Fucks, 1991), que vai ao encontro das quatro últimas funções apontadas por Merriam, sobretudo de reação física e de auxílio a rituais - não religiosos, mas aqui, comportamentais.

No cenário brasileiro, Fucks (1991, p. 57-58) enfatizou que usar *musiquinhas de comando* como prática musical poderia ser considerado como um “poder-pudor, ou



seja, um mecanismo de camuflagem do controle escolar [...]” que usa a música como um “disfarce para a ordem”, reforçado pelo uso de diminutivos e gestos, suavizando as ordens ditadas. É o que acontece, por exemplo, com a música *Meu Lanchinho*<sup>53</sup>: ao invés de dizer “*está na hora de comer! Comam tudo e não deixem comida no prato!*” o professor imprime esta mensagem ao cantar “*Meu lanchinho vou comer, pra ficar fortinho e crescer*”. Como podemos notar, a intenção não está voltada para a construção do significado musical, mas sim, do uso da música como motivação.

Transcorridos alguns anos desde as publicações de Fucks (1991), a área da Educação Musical brasileira, sobretudo a produção científica divulgada em publicações da ABEM, tem reconstruído modos de pensar as *musiquinhas de comando* (SOUZA, 2000; DEL BEN, 2001; HUMMES, 2004; RUSSEL, 2006; FIGUEIREDO, 2010; TRAVERZIM, HENRIQUES, 2015). Destarte, embora as funções da Música seja uma temática presente nas problematizações de formadores pela predominância de funções extramusicais em detrimento de funções musicais sobre a presença da Música nas experiências das estudantes de Pedagogia, o formador F4 expressou:

Que usem as músicas para fazer a fila – eu não tenho nada contra – eu acho até necessário. Mas para isto as aulas de Música na Pedagogia são importantes: para [as estudantes] saberem que também tem hora para trabalhar essa Música sem ser como função. E tem que pensar quando se usa, reconhecer que está usando [como função]! (F4, p.7)

Assim, F4 entende que não é necessário suprimir estas práticas do repertório do professor de referência, contudo, cabe provocar este profissional a compreender os usos e funções que está atribuindo à Música, sem deixar de motivá-lo a desenvolver a Música como área de conhecimento específico e não somente como pano de fundo para outras atividades, perspectivas corroboradas por F2 e F6. Assim, estes formadores acreditam na necessidade de ressignificar significados dos estudantes da Pedagogia acerca de *o que é integrar Música às atividades educacionais, que*

não quer dizer cantar para decorar fórmulas matemáticas ou datas cívicas, ou ainda cantar para aprender elementos gramaticais de idiomas estrangeiros, mas, sim, incorporar efetivamente música como experiência educacional que permita aos indivíduos se relacionarem com esta forma de expressão humana (FIGUEIREDO, 2013, p.154).

---

<sup>53</sup> Letra musical elaborada a partir da canção francesa Frère-Jacques.

O exposto vai ao encontro do conceito de intencionalidade pedagógica (NEGRI, 2008), ou seja, da necessidade de o professor compreender o que busca desenvolver em cada escolha pedagógica que realiza, em cada atividade que propõe, a fim de que a docência se desprenda da crítica realizada sobre a racionalidade prática - de um *fazer por fazer*, sem problematizar o que se pretende e por que se pretende. Tal ideia foi apontada por todos os formadores entrevistados nessa pesquisa, ao se referirem às práticas docentes de seus alunos, futuros professores de referência.

O formador F6 entende que “O papel do pedagogo é fundamental no desenvolvimento de atividades de música [...] bem direcionadas, bem elaboradas, com muita consciência com relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados, objetivos que se quer”. (F6, p.9). Nessa mesma direção, o formador F2 relatou que ao final do semestre solicitou que suas alunas do curso de Pedagogia realizassem práticas pedagógicas em Música em locais de livre escolha, produzindo vídeos para apresentarem em aula, a partir de alguns critérios:

Tinha que ter sonorização boa, visualmente bem trabalhado, com práticas pertinentes, que representassem explicações teóricas, os objetivos bem delimitados... enfim. E saíram vídeos muito interessantes! A gente vê a ingenuidade nas primeiras práticas, mas a gente sente que depois se apropriaram, sabe? A gente vê que não estão fazendo musiquinha de comando. Aquilo foi uma forma de eu avaliar o processo para ver se de fato elas haviam construído conhecimento. (F2, p.6)

É possível perceber que, ao citar *musiquinhas de comando*, o formador F2 avaliou a intencionalidade pedagógica das acadêmicas, também manifestadas pelas *explicações teóricas* e pelos *objetivos bem delimitados* presentes nos vídeos produzidos. Também os formadores F3, F4 e F5 apresentaram, no decorrer de nossa conversa, expressões relacionadas ao “uso da Música só como pano de fundo” (F3, p.4), a “trabalhar a Música pela Música mesmo, com área de conhecimento” (F4, p.6) e a “entender o que se quer com aquilo, com aquela atividade” (F5, p.8).

Nas conversas que tive com os seis formadores, apenas um sentido foi explicitamente manifestado por todos, perfazendo um significado importante na constituição das racionalidades pedagógicas da Música: o reconhecimento desta área de conhecimentos específicos, reforçando uma filosofia intrínseca da Educação Musical, que

vai além de meras aquisições de conhecimento sobre música e

habilidade em executar obras musicais. Ela inclui completa imersão na música, na combinação dos sons, na sua forma e desenvolvimento. (...) a filosofia intrínseca é sobre a função única da música, uma significativa forma simbólica disponível aos indivíduos, para se expressarem simbolicamente pelo que não pode ser representado pela linguagem. (TIMMERMAN, 1991, p.151)

É o que podemos observar quando F1 comenta que

na verdade, eu estou sempre interessado na seguinte questão: como é que esse aluno vai olhar para esse trabalho, para o resultado da produção que ele fez e pensar que isso é um discurso? Pensar que isso é uma forma de dizer alguma coisa, que ele não está dizendo de uma forma lógica. (F1, p.7).

Swanwick, em *Ensinando Música Musicalmente* (1979), apresenta a Música como metáfora e indica três estágios no seu desenvolvimento pedagógico: transformar notas em gestos; transformar gestos em frases; e, aqui destaco, **transformar frases em discurso expressivo**, cujo intuito está alinhado aos sentidos apontados pelo formador F1. Possivelmente, a formação na área da Filosofia da Arte tenha produzido tais convergências com as perspectivas apontadas por Swanwick sobre esta linguagem artística, corroboradas também pelo formador F5 quando relata que busca

justamente fazer o que o Koelrreuter fez: o humano como objetivo da Educação Musical. Mas não o humano no sentido piegas, da afetividade; mas o humano no sentido da linguagem que eu estou ali oferecendo, que é a Música [...]. O que eu critico das novas pedagogias é saírem da Música! (F5, p.10)

Outra aproximação sobre as racionalidades pedagógicas da Música se refere a uma prática comum aos seis formadores entrevistados: a **apreciação musical**. Novamente, retomo Vygotsky (2009) e a teoria das necessidades e motivos (AGUIAR; OZELLA, 2016) para compreender um processo de significação: todos os formadores relataram momentos nos quais a escuta consistia um objetivo nas aulas de Arte ou Educação Musical, contudo, a significação sobre esta atividade foi mais ou menos enriquecida a partir das trajetórias de cada um, que atribuíram sentidos para a apreciação musical.

Um exemplo bastante evidente está no momento em que F1 e F3, ambos não especialistas em Música, mencionam que *não sabem se o que fazem é música* (F1) ou que *não fazem música em si, mas escutam criticamente repertórios da mídia* (F3). Para compreender os sentidos atribuídos às suas próprias práticas, pedi a eles que

me relatassem alguma atividade realizada nos respectivos componentes curriculares. Saliento inicialmente o relato do formador F1:

A gente assistiu o filme de Farinelli, aí eu fiz uma apresentação de slides mostrando como era o processo de castração dos músicos, dos cantores, os instrumentos que eram utilizados para esse processo, quais os sentidos estavam por detrás desse processo, os objetivos de manter as vozes agudas porque as mulheres não cantavam nos corais, nas óperas... eram os homens que faziam os papéis femininos... Aí estudamos um pouquinho da música do Haendel, a gente ouviu uma área do Haendel... mas aí eu repito: eu não estava focado em Música, e sim, na experiência do simbólico para as alunas. (F1, p.12)

Como podemos observar, o planejamento da aula entornando a história do cantor *castrato* Carlo Broschi, com pseudônimo Farinelli, somado à apreciação (SWANWICK, 2003) de uma área do compositor George F. Haendel, teve como foco contribuir para a experiência musical das acadêmicas, futuras professoras de referência. Não se trata de uma atividade que, necessariamente, será transposta para o contexto de sala de aula na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino fundamental; ou então uma proposta que desenvolva habilidades técnicas em Música; ou ainda, que discuta fundamentos ou conceitos na área musical. Contudo, trata-se de um planejamento focalizando a apreciação apoiada pela literatura para compreender tal repertório, que no modelo de Swanwick corresponderia às letras A e L do processo de ensino e aprendizagem chamado TECLA (técnica, execução, composição, literatura e apreciação).

Nessa direção, a apreciação musical, estando diretamente relacionada à escolha de repertórios e sonoridades, é apontada por Swanwick *como fim, não como meio implícito em outras atividades* (SWANWICK, 1979), estando em consonância à filosofia intrínseca da Música. Os formadores F2, F4, F5 e F6 indicaram atividades de apreciação como *fundamentais* (F2), *necessárias* (F4) e *importantíssimas* (F6), embora corroborem no sentido de que *não se restrinja à apreciação, mas envolva também o processo criativo e a improvisação* (F5). No caso dos formadores F1 e F3, possivelmente,

o status da apreciação enquanto 'atividade' [seja] questionado: como ela não implica necessariamente um comportamento externalizável, é freqüentemente considerada a mais passiva das atividades musicais. No entanto, a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados (SWANWICK, 2003, p. 12).

Assim, embora o desejo de incluir atividades musicais externalizáveis (como tocar ou cantar) não tenha sido manifestado pelo formador F1, a ausência destas pode estar motivando o formador a questionar se suas práticas docentes pertencem ou não ao que a área entenda como Educação Musical. Mas, saliento que F1 se mostrou convicto de que seu objetivo não é relacionado às práticas musicais, assim como nas demais linguagens artísticas, e sim na Arte como discurso nas dimensões simbólica, estética e imaginária.

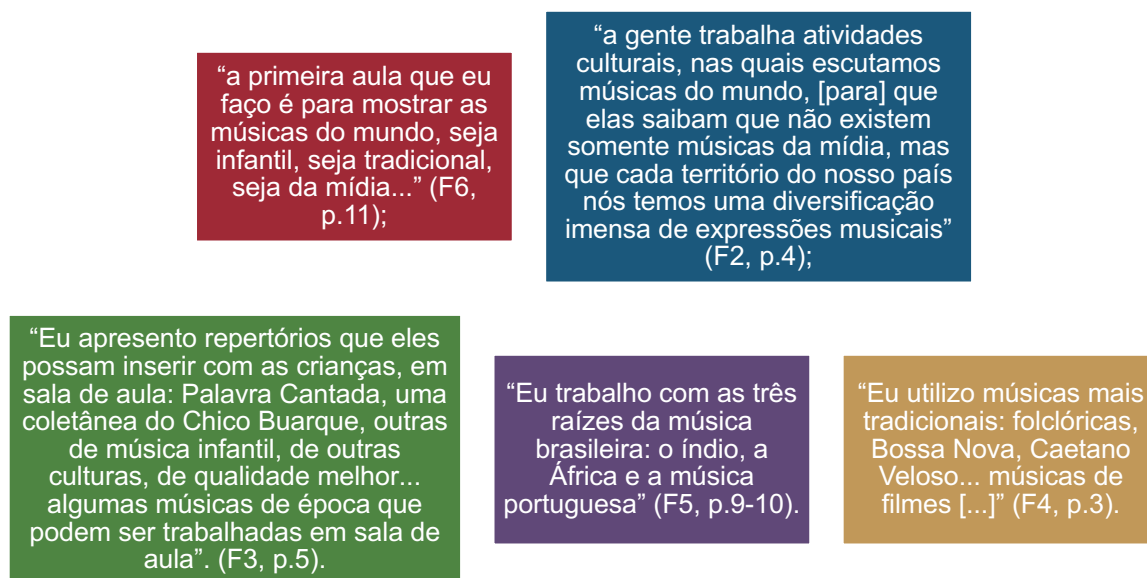
Quais sentidos estariam construindo a racionalidade pedagógica na Música, especificamente no repertório escolhido pelo formador F1? Por que apreciar este e não outro tipo de repertório? Ao supor que o gosto pessoal poderia estar embasando suas escolhas musicais para serem levadas ao curso de Pedagogia, perguntei a F1 quais gêneros musicais tinha o costume de escutar, ao que respondeu:

eu não penso em gênero musical... eu ouço muitas coisas! Por exemplo, agora, estou escutando esse CD aqui...de uma cantora que para mim é a melhor do mundo – Cecilia Bartolli – eu comprei esse encarte, se chama Sacrificio, foi um álbum que ela fez em homenagem aos cantores castrados do barroco. É um CD lindo, maravilhoso!! Coloco isso aqui e penso “Meu Deus, a vida vale a pena!!” [...] Mas eu também escuto pop, rock, mpb... mas em geral, tenho percebido, que gosto muito de música instrumental, jazz... depende muito do meu dia, do humor... às vezes eu estou mais melancólico, então coloco um Bach, alguma coisa assim... Palestrina, eu adoro Palestrina. Eu tenho um amigo músico que diz que eu sou brega, porque ele diz ‘nossa, Palestrina é muito brega!’ mas eu gosto muito! As harmonias que ele fez são maravilhosas! O próprio canto gregoriano é maravilhoso! (F1, p.10-11).

O que mais me chamou atenção foi que dos seis formadores participantes dessa pesquisa, o único que fez referência musical a obras eruditas presentes em sua prática docente na Pedagogia foi o formador F1, não especialista em Música. Nem o formador F4, que relatou ter tocado em orquestras e é graduado em composição e regência musical – cursos que nutrem relações teóricas com a música erudita; nem os formadores F5 e F6, bacharéis em Piano relataram a apreciação de repertórios eruditos em nossas conversas.

Porém, é relevante considerar que os estudos contemporâneos na área da Educação Musical têm ressignificado os modos de pensar repertórios musicais para a educação básica, sobretudo com as teorias do cotidiano (SOUZA, 2004; 2008, 2014), que mobilizaram a entrada da música popular nas salas de aula, buscando diminuir a supervalorização da música erudita. Tal perspectiva pode estar imbricada na racionalidade pedagógica na Música, sobretudo nas práticas docentes dos

formadores que cursaram graduação ou pós-graduação nesta área (F2, F4, F5 e F6), que talvez por estarem envolvidos com aqueles estudos selecionam repertórios populares em detrimento de músicas denominadas eruditas. É o que podemos inferir a partir dos relatos destes formadores<sup>54</sup> acerca dos repertórios escolhidos para as aulas de educação musical:



**Figura 28: Repertórios selecionados na prática docente dos formadores F2, F3, F4, F5, F6.**

A racionalidade pedagógica na Música pode ser compreendida, também, a partir das escolhas e decisões dos formadores sobre o repertório musical. Porém, é imprescindível considerar que o processo de escolher músicas a serem apresentadas para estudantes do curso de Pedagogia está em relação direta às experiências musicais dos formadores, em diversos tempos-espacos produtores de sentidos sobre a Música em sua vida. Percebamos essa assertiva nos casos dos seis formadores participantes dessa pesquisa:

O formador F1 relatou suas práticas musicais em corais e, a partir de nossa conversa, manifestou reconhecer que tais práticas podem ter contribuído para ele pensar a Música como área de conhecimento a partir de repertórios eruditos com os quais teve contato, os quais, inclusive, o incentivaram a buscar aprender violão erudito

<sup>54</sup> Também estará presente na figura a seguir um excerto do formador F3 que, mesmo não tendo formação acadêmica em Música, manifestou os repertórios que seleciona para as aulas de Arte e Educação, na Pedagogia. O formador F1 já teve seu excerto manifestado em parágrafos acima, impulsionando a reflexão sobre a apreciação musical.

(F1, p.5-6). A formação em um curso de Licenciatura em Artes Plásticas que ofertava uma disciplina de Música motivou o formador F1 à ampliação de repertório, sobretudo da música europeia dos períodos barroco, renascentista, moderno, etc (F1, p.4), estabelecendo sentidos possivelmente relacionados às preferências musicais relatadas (Bach, Palestrina, óperas, música instrumental, etc.). Observamos, assim, significações estabelecidas sobre experiências anteriores e também durante a formação acadêmico-profissional de F1.

Os repertórios mencionados pelo formador F2 entornam dois termos: “diversidade cultural” e “músicas do mundo” (p.4). Conforme apresentado no capítulo 3, a formação musical popular vivenciada por F2 junto à família, na adolescência, realizando apresentações étnicas pelo estado do Rio Grande do Sul (F2, p.1), constituiu sentidos sobre a seleção de repertórios que o formador seleciona, hoje, para desenvolver junto às estudantes de uma disciplina de Música, futuras professoras de referência.

Em contraponto, me chamou atenção, inicialmente, que repertórios semelhantes aos mencionados por F2 são selecionados também pelo formador F3, o qual não possui formação acadêmica em Música e que, de acordo com ele mesmo, não vivenciou a Música em família ao dizer que “na minha casa não se costumava escutar música, era música do rádio e olha lá, e muito pouco” (F3, p.6-7). O que estaria acontecendo para que este formador se preocupasse com a inserção de *repertórios de qualidade* (F3, p. 5) haja vista que em suas experiências não ocorreram momentos de vivenciar tais repertórios?

É nesse momento que a Análise por Núcleos de Significação aponta para uma possível resposta que constitui parte importante na compreensão de sentidos: as ausências também os produzem. E essas ausências estão contidas no conceito de “necessidade” (AGUIAR; OZELLA, 2016), podendo ser potentes na construção de significados sobre a Música, conforme pudemos acompanhar no relato de F3, quando reflete que “a falta de oportunidades musicais” (F3, p.4) fundamenta sua prática docente a partir do princípio de que “Música é um direito de todos os estudantes” (F3, p.6) e que tem buscado, após o ingresso profissional na universidade, cursos de formação continuada que lhe possibilitem ampliar suas formas de ver, pensar e fazer Música junto às estudantes da Pedagogia e também junto aos seus filhos.

O formador F4 relatou que seleciona seu repertório a partir de músicas

brasileiras, contudo, entende que suas experiências musicais limitaram seu conhecimento sobre repertórios “mais populares, como sertanejo, funk, por exemplo...” (F4, p.7). Relatou que os alunos, por vezes, pedem determinadas músicas que ele não tem abertura para tocar. “Eu toco chorinho, mas se alguém me falar ‘toca samba, toca funk, sertanejo’... eu não consigo” (F4, p.7).

As experiências vividas em orquestras e em corais, bem como na formação específica na área da Música – regência e composição – produziram significações acerca dos repertórios que F4 considera relevantes para serem desenvolvidos junto às acadêmicas da Pedagogia, futuras professoras de referência. Contudo, o formador ressalta que “não é o repertório em si que você irá trabalhar, mas, por exemplo, se você conseguir trabalhar o ritmo com elas, melodia, através de qualquer repertório, é nesse sentido” (F4, p.6). Tal perspectiva vai ao encontro dos pensamentos de todos os demais formadores participantes dessa pesquisa e pode-se perceber isso na comparação entre o tempo que dedicaram a falar sobre repertório e o tempo que investiram em discorrer acerca de conteúdos, das experiências, dos conhecimentos artísticos (F1, F3) e/ou musicais (F1, F2, F3, F4, F5 e F6) que buscam construir nas aulas: o primeiro tempo somou, em média, vinte e cinco segundos, enquanto o segundo tempo esteve presente durante toda a conversa, não sendo possível traçar uma média de minutagem.

O repertório foi mencionado por todos, mas em três sentidos: 1) de problematizar as músicas que as estudantes do curso de Pedagogia escutam (F1, F2, F3, F4, F5 e F6); 2) de relatar atividades de apreciação musical (F1, F2, F6); 3) de apresentar parlendas, rimas, cantigas de roda e outras atividades, mas sem necessariamente citarem nomes de músicas ou compositores (F2, F3, F4, F5). Nenhum formador mencionou ter produzido ou interpretado uma música específica com a turma de estudantes e todas as vezes que mencionavam grupos musicais ou exemplos de canções, tal informação soava como um complemento para relatarem atividades ou objetivos nas atividades realizadas.

Com isso, poderíamos dizer que a racionalidade pedagógica na Música no curso de pedagogia, a partir dos formadores F1, F2, F3, F4, F5 e F6, se constrói sobre conteúdos, conhecimentos e experiências musicais, que dada a materialidade da música, se expressa por meio de repertórios selecionados a partir das experiências desses formadores. Primeiro, estabelece-se *o que*; depois, organiza-se *o como*. Não



pretendo significar que o repertório é de menor importância na racionalidade pedagógica na Música, mas, no caso destes formadores, fica evidente que nenhum pretende ensinar um repertório específico, mas sim, por meio do repertório, potencializar a Música, cada um a partir de suas experiências e de racionalidades que vimos compreendendo.

O formador F5, por sua vez, respondeu prontamente quando perguntei sobre os repertórios musicais que desenvolvia no componente curricular Educação Musical, na Pedagogia: “trabalho com as raízes da música brasileira” (F5, p.9). Em nossa conversa, não ficou evidente o que motivaria essa escolha pelo repertório, pois após mencioná-lo o formador seguiu relatando os modos como propunha desenvolvê-los, por meio de atividades, e eu não retomei o assunto, que já modificara seu percurso. Contudo, analisei que em suas publicações científicas F5 relacionou tais repertórios ao nome de José Miguel Wisnik, músico, compositor e ensaísta brasileiro cuja produção tematiza relações entre música e literatura brasileira, defendendo suas riquezas e complexidades. Ainda, o formador F5, na introdução de sua tese de doutorado, redigiu um parágrafo inspirado na obra de Wisnik (2004), assim explicado em nota de rodapé. Assinalou, em uma das conclusões, que as práticas musicais na educação infantil “desconsideram a diversidade e a riqueza da música brasileira” (TESE F5<sup>55</sup>, 2008, p.314), demonstrando os sentidos que F5 atribuía à relevância de levar tais repertórios à educação básica.

Ainda, em entrevista com uma personalidade vinculada à Música Tradicional da Infância no Brasil, publicou que

É preciso fincar no BRASIL as raízes dos nossos filhos! Este processo se inicia com o leite materno, com as primeiras palavras, as primeiras cantigas. São elas que inauguram os sentidos e fazem vibrar o coração menino... É bom que ele seja tocado pelo gesto de origem, a poética natural, o caráter, o fraseado, o ritmo, os acentos, as formas, o movimento próprio, os arquétipos da Cultura Brasileira. (TEXTO F5<sup>56</sup>, 2014, p.275).

Durante nossa conversa, o discurso do formador F5 corroborou conceitos também presentes na obra de Wisnik (2004) acerca da percepção poética (F5, p.8), da instância coletiva (F5, p.6), do mundo espiritual (F5, p.10), evidenciando confluências dos estudos realizados no processo de doutoramento a aspectos de suas

---

<sup>55</sup> O título do texto foi preservado por fazer referência direta à identificação do formador F5.

<sup>56</sup> Idem.

significações sobre a Música. Além disso, F5 relatou experiências anteriores à graduação, de quando atuava como professor de alfabetização musical e piano na FUNDARTE, demonstrando sua satisfação com a formação construída, na qual a pesquisa sempre esteve presente, embora esta também tenha sofrido transformações em seu significado social, conforme relata o formador: “A gente tinha um grupo de estudos – então a gente estudava um turno e montava espetáculo com toda a escola: teatro, artes plásticas, música e dança. [...] A gente pesquisava e nem sabia que estava pesquisando!” (F5, p.4).

O formador F5 foi o único participante desta investigação que não relatou vivências da infância ou da adolescência, mas intensificou as experiências de pesquisa (chamada por ele de *estudos*) e práticas musicais vividas durante o período de atuação profissional, que antecedeu a entrada em cursos de graduação. Relatou, também, pessoas e fatos importantes em sua trajetória formativa durante estes cursos, que se estenderam até a conclusão do doutorado, em 2008.

Com relação ao repertório, o último formador entrevistado, F6, explicou que o docente que atua na formação de professores de referência tem um papel muito importante, também, em

mostrar boas referências em relação à área. Sejam referências de repertório, de atividades a serem desenvolvidas com as crianças... porque a gente sabe que as nossa escolas, hoje, estão lotadas de funk e de coisas que as crianças trazem de casa... Não que não possa trabalhar funk, pode sim - eu não trabalho funk pela minha trajetória de formação – mas eu acho que o mundo é riquíssimo em termos musicais, para que a gente fique no funk. Tu até podes trazer alguma coisa para partir de onde o aluno está, mas **a ampliação do conhecimento é a função da escola e é a função do professor.** (F6, p.11, grifo meu).

O trecho grifado aponta um aspecto constituinte da racionalidade pedagógica na Música a partir das significações do formador F6, mas que se estende para os sentidos que este atribui ao ser professor, à função docente e, por relação direta, à função da escola: *ampliar o conhecimento*. Tal *ampliação* também está presente na narrativa do formador quando relaciona o repertório musical à formação do professor de referência, dizendo às estudantes: “vou trabalhar com algumas canções, mas agora vocês vão pegar outras canções e tentar transferir esse conhecimento, essa atividade, para uma outra canção” (F6, p.11). Ao dizer isso, fica evidente o que já foi exposto em parágrafos anteriores com relação a aspectos do planejamento dos

formadores, que partem dos conteúdos, experiências e conhecimentos para selecionarem o repertório, que não é, em si mesmo, a finalidade da formação musical.

No decorrer de nossa conversa, o formador F6 narrou com entusiasmo duas experiências que lhe foram significativas no atual momento de docência: a participação como coordenador do PIBID/Música, de 2012 a 2017, e uma viagem recente aos EUA, onde participou de eventos e cursos em Educação Musical (mencionados no capítulo 3). Pelo PIBID, o formador se aproximou do contexto da educação básica e hoje percebe algumas ressignificações:

Eu acho que nesse momento eu venho vivendo os impactos do PIBID e fiz uma série de transformações nas disciplinas que eu ministro hoje. É claro que não foi unicamente por conta do PIBID, mas foi lá que começou uma série de mudanças na minha cabeça em relação aos processos formativos: a toda essa vinculação com a escola, essa necessidade de práticas, de aproximações e de um trabalho mais compartilhado com a escola. (F6, p.6).

Nessa direção, ao experienciar novos encontros com a educação básica, com o contexto escolar, com alunos, com estudantes em formação profissional, com a supervisora do PIBID (que era professora na escola onde foi realizado o Programa), o formador F6 produziu necessidades e motivos constituintes de sentidos, sobretudo na relação entre discurso e ações, entre o saber e o saber fazer, entre universidade e escola e, porque não inferir, entre racionalidade técnica e racionalidade prática.

Além da experiência pibidiana, vivida por F6 no decorrer de sua trajetória docente, soma-se à constituição da racionalidade pedagógica uma viagem realizada aos EUA nos primeiros meses de 2019, juntamente à família, em período de férias. Dentre as observações e vivências relatadas pelo formador, a participação em um curso motivou algumas mudanças metodológicas nas práticas do formador, conforme já mencionado no capítulo 3, mas que retomo aqui para preservar a fluidez textual:

Então esse aqui é um livro da Patrícia Campbell<sup>57</sup>, que é uma pesquisadora que vem investindo pesadamente na educação musical mas também **na diversidade, no multiculturalismo, na educação musical multicultural...** Então é fantástico! Cada dia eu leio um pouco... – então eu fui para essa disciplina, e cada texto que a gente lia nós tínhamos que fazer um parágrafo de síntese do texto; um segundo parágrafo fazendo relação daquele tema com as experiências que a gente tinha vivido e, pelo menos, três questões derivadas do texto. Além disso, cada aluno tinha responder 5 questões vindas de outros colegas. Então, quando se chegava para a aula, os alunos já

---

<sup>57</sup> CAMPBELL, Patricia Shehan; ANDERSON, William. *Multicultural Perspectives in Music Education*. MENC: The Nation Association for Music Education, 3 ed. 2011.

tinham lido, discutido, criticado e feito relações com sua experiência... E isso, lara, eu passei a adotar [na disciplina que ministro, na UFSM]. Claro, lá [nos EUA] ninguém deixa de fazer! Aqui tem uns alunos que deixam de fazer... Mas, enfim, é algo que está sendo construído e eu acho que está dando muito certo na prática também. (F6, p.7, grifo meu).

Além da metodologia enfocada no excerto, que demonstra uma mudança na prática pedagógica do formador F6 com relação aos textos estudados na disciplina, destaquei os termos *diversidade*, *multiculturalismo* e *educação musical multicultural* pois me chamou atenção como a experiência vivida junto à professora norte-americana parece ter enriquecido os sentidos sobre repertórios musicais, temática que venho percorrendo nestes parágrafos, após apresentar a figura 28.

Até o momento, o excerto inicial do capítulo, proferido pelo formador F1, disparou a questão “o que seria *fazer música?*” e culminou na reflexão acerca da apreciação musical enquanto *atividade musical não externalizável*. Conforme proposto, o assunto foi transversalizado pelos repertórios musicais, que constituem evidências da racionalidade pedagógica na Música e são selecionados a partir de experiências dos formadores com a Música no decorrer de sua vida.

A partir desse percurso textual, cabe refletir que os estudos sobre o Pensamento do Professor, cujo expoente foi marcado pelo campo da Epistemologia da Prática Docente, desde a década de 90, no Brasil, têm contribuído para reconhecer a importância dos saberes que antecedem a formação acadêmico-profissional e a formação em serviço (ou continuada). Já é reconhecido que

A prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da **socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino** [...]. Há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcaram a socialização primária (família e ambiente de vida). (TARDIF, 2002, p.72, grifo meu).

Na área da Educação Musical, dentre pesquisas que se nutriram pelos estudos sobre o Pensamento do Professor – precursor do conceito de racionalidade pedagógica – também é reconhecida a importância que as experiências anteriores à formação acadêmico-profissional assumem nas identidades docentes (WEISS; LOURO, 2011; ARAÚJO, 2012; WERLE, 2012; SOUZA, 2013). Mas, se formos analisar as experiências musicais sobre as quais os todos os formadores participantes dessa pesquisa atribuíram significados em nossas conversas, categorizando-as em

tempos relacionados à formação acadêmica e à atuação profissional, temos o seguinte resultado:

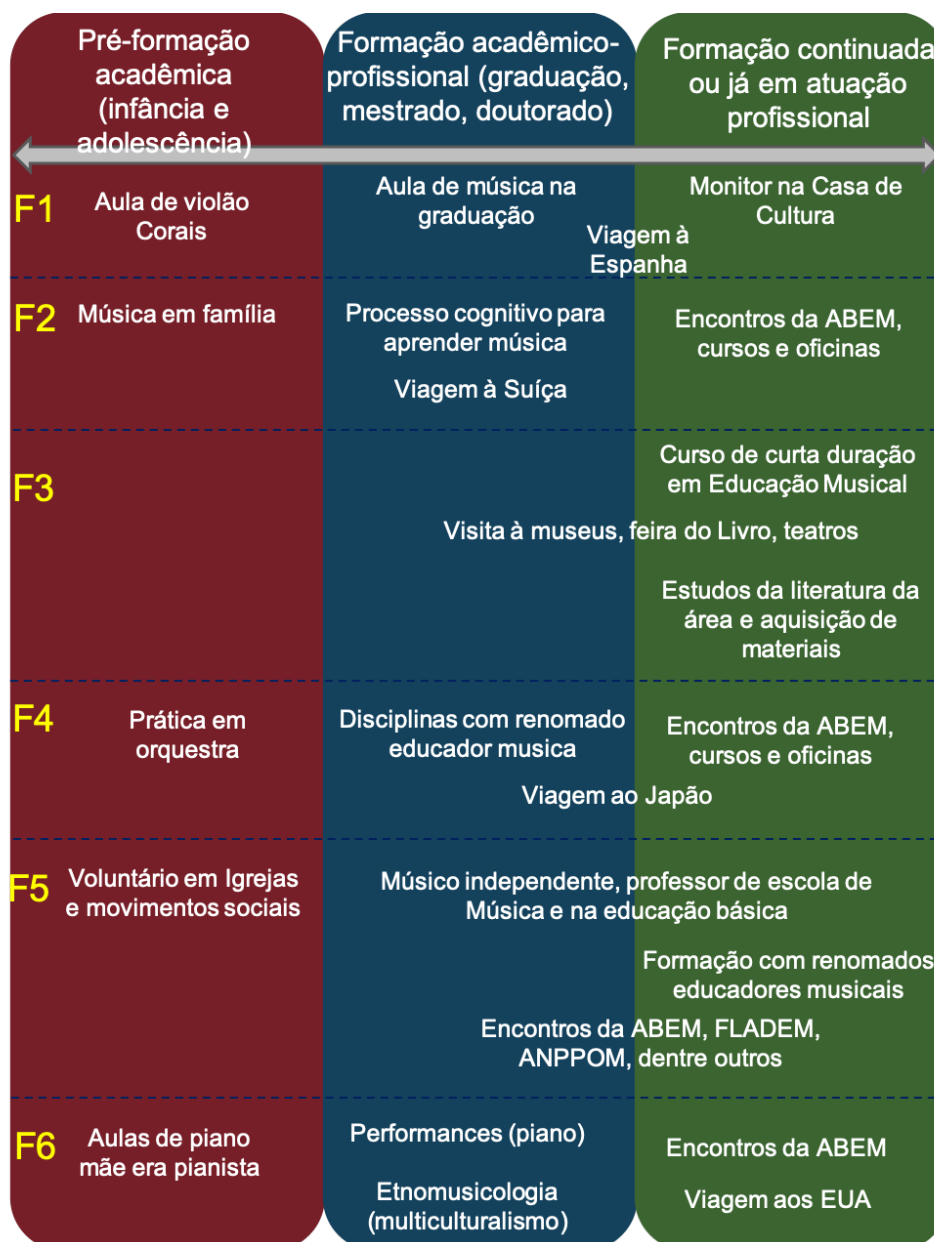


Figura 28: Experiências mencionadas pelos formadores, relacionadas à Música e educação musical.

A partir da imagem, fica evidente que houve, nos relatos dos formadores, um menor número de menções às experiências pré-acadêmicas em relação aos momentos acadêmicos (vividos em âmbito de universidade, seja em cursos de graduação, mestrado e/ou doutorado) e aos momentos nos quais já estão inseridos no mercado de trabalho (seja atualmente, seja em outras épocas nas quais estavam inseridos profissionalmente em outros espaços). Os momentos de formação

acadêmicos e de formação continuada (em atuação profissional) produziram significações que enriqueceram sentidos sobre a Música na docência dos formadores F1, F2, F3, F4, F5 e F5; ou seja, significações que vêm mobilizando a racionalidade pedagógica na Música.

O conceito de racionalidade pedagógica chama atenção para a dinâmica formativa e transformadora de significações, que é produzida pela complexidade e interatividade próprias da docência: ou seja, se há um consenso herdado sobre a importância da formação pré-acadêmica, é necessário chamar a atenção para a formação acadêmica e, sobremaneira, a formação continuada dos formadores seja notada, fomentada e enriquecida de experiências, pois o formador de professores constrói sua docência o tempo todo, no antes e no agora.

Não significa negar a contribuição do campo de Estudos sobre o Pensamento do Professor no que se refere à relevância das experiências pré-acadêmicas, mas sim, de somar conhecimentos que na década de 80 e 90 ainda não estabeleciam sentidos com a realidade para repensar tal hierarquia, considerando, no mínimo, igualar a relevância que as experiências podem assumir, independente do tempo no qual estejam inseridas. Para tanto, havemos de considerar dois fatores:

- a) na década de 80, no Brasil, os estudos que buscavam avaliar a formação pós-acadêmica e na pós-graduação estavam em fase embrionária, haja vista que a pós-graduação ainda não estava consolidada nos modelos atuais (TOURINHO; PALHA, 2014) e o conceito sobre a formação continuada só veio a tomar materialidade na Lei 9.394, em 1996;
- b) os professores referidos no campo de estudos sobre o Pensamento do Professor no Brasil eram, em sua maioria, docentes da educação básica. Destes, nem todos haviam cursado Ensino Superior (obrigatório após 1996, mas que no caso dos anos iniciais de escolarização ainda se contava com professores do curso Normal) e, portanto, predominavam as experiências escolares e de adolescência;

Em contraponto a isso e conforme exposto, os formadores atuantes no Ensino Superior relataram um maior número de experiências durante a formação acadêmica e continuada, bem como nos tempos-espacos em que já atuavam profissionalmente, seja na atividade profissional atual, seja em atividades anteriores. Talvez essas experiências tenham sido possibilitadas pela independência financeira, pelas

escolhas diretamente relacionadas à profissão, pelos encontros com pares e profissionais que também atuam no ensino superior, pelas curiosidades que o contexto universitário e superior despertam, dentre outros. Acredito que na fase adulta o sujeito busca intencionalmente por experiências, enquanto que antes dessa fase ele esteja em maior intensidade condicionado pelas oportunidades que outros lhe proporcionam – família, igreja, escola, amigos, etc.

Assim, ao mesmo tempo em que acreditamos que, no caso dos professores, o “saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através dos tempos” (TARDIF, 2002, p.20), é oportuno questionar se “a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo [sic]”, conforme o complemento pronunciado por Tardif (2002, p.20), pois o que esta pesquisa me levou a concluir é que a racionalidade pedagógica na Música, a partir dos seis formadores atuantes no Ensino Superior, é produzida em constante processos de reflexões sobre suas próprias práticas e ao desenvolvimento das proposições de cursos nos quais atuam e que estes processos produzem *transformações e abalos* nas experiências anteriores, conforme observado, sobretudo, nos relatos dos formadores F2, F4, F6 e, aqui saliente, do formador F3, que narrou não ter tido experiências musicais na adolescência, buscando-as após o ingresso no ensino superior.

Os roteiros traçados até aqui, no cruzamento de temas deste complexo enredo da racionalidade pedagógica na Música nos cursos de Pedagogia, conduzem para retornar ao ponto onde estávamos: os formadores selecionam repertórios, sobretudo para momentos de apreciação musical (SWANWICK, 2003), a partir de sentidos produzidos por necessidades e motivos. Conforme já exposto, os formadores F1 e F3, que não realizam estudos aprofundados na literatura da área da educação musical, levantaram o questionamento relativo ao fazer musical, haja vista que a atividade de escutar música não é externalizável, mas um processo que ocorre internamente, no sujeito.

Com relação ao que seriam as atividades externalizáveis da Música, podemos mencionar duas práticas que têm sido comumente associadas ao fazer musical: tocar um instrumento musical e cantar, colocando a apreciação musical em situação hierarquicamente inferior [sic]. (FIGUEIREDO, 2013; SPERB, 2014; DALLABRIDA, 2015). Os formadores F2, F4, F5 e F6 relataram, conforme expresso a seguir, que “quando se pensa que vai ter uma formação em música, muitas alunas [da Pedagogia]

chegam com a ideia de que elas vão tocar um instrumento (F6, p.12).

Quando elas chegam aqui nas aulas eu pergunto para elas 'o que vocês acham que irão aprender nesse semestre?' Elas respondem 'Ah eu acho que a gente vai aprender um monte de musiquinhas para cantar com as crianças' (risos). Aí eu digo: 'Bom, eu acho que não é isso que a gente vai aprender'... e elas 'Não!? A gente vai aprender partitura?!' 'Também não!' É muito engraçado... E aí quando a gente vai desenvolvendo musicalidade orgânica, uso da percussão para marcação de tempo, de jogos musicais, de jogos e brincadeiras elas dizem: 'Meu Deus, como estava errada a minha concepção!' (F2, p.3).

A pesquisa de Sperb (2014) investigou sentidos e tensões da Música nas práticas de professoras de referência em atuação na Educação Infantil, a partir de entrevistas com seis docentes, concluindo que mesmo sem a intencionalidade de ensinar Música, o professor de referência realiza práticas musicais com seus alunos, sendo que cantar é predominante - ainda que não utilizem a técnica vocal saudável e, por vezes, não tenham padrões de afinação desenvolvidos.

Entretanto, quanto questionadas acerca das possibilidades de atuação do professor de referência em relação à Música com crianças, quatro participantes (66%) se referiram a uma mesma habilidade que, segundo elas, seria necessária: tocar instrumentos musicais. A Professora K relatou: "a gente costuma levar os instrumentos musicais para eles. Vários instrumentos: tambor, chocalho, pandeiro, violão, flauta... o máximo que a gente pode levar para eles". (SPERB, 2014, p.43)

Porém, ao serem questionadas sobre o porquê da importância de levar instrumentos musicais para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nenhuma professora fundamentou esta prática em experiências, conhecimentos ou conceitos que seriam desenvolvidos, na área da Música. Os porquês orbitaram, sobretudo, em torno de "facilitar o canto e tornar a Música mais atraente" (SPERB, 2014, p.56).

No caso da presente investigação, que dialogou com formadores a fim de compreender as racionalidades pedagógicas da Música nos cursos de Pedagogia, os significados atribuídos por estes formadores sobre a relação entre professor de referência, instrumento musical e canto foram plurais. A partir desse elo tocar-cantar, apresentarei alguns sentidos constituintes das racionalidades pedagógicas dos formadores sobre suas próprias práticas, respondendo às questões *como e para que*, elencadas na proposta inicial desta pesquisa.



### **Tocar e cantar é necessário?**

Os formadores F2 e F5 se posicionaram contrariamente à necessidade de o pedagogo saber tocar um instrumento musical ou cantar para potencializar a Música em crianças pequenas. O formador F2 relatou:

[Eu digo às estudantes da Pedagogia:] vocês não precisam saber tocar um instrumento para serem educadoras musicais! [...] Aí entra o porquê de termos hoje os aparelhos tecnológicos! Se a professora tem muita dificuldade de cantar afinado, ela põe o CD para tocar e aí pode usar a música gravada. Eu digo para elas: se vocês têm essa dificuldade, usem muito dentro das dinâmicas, dos jogos, dentro das práticas, um fundo musical de qualidade, com repertório bom! Assim as crianças terão uma referência tonal, uma referência melódica bem precisa, um acompanhamento harmônico... porque isso vai facilitar! Então, elas não têm compromisso de serem afinadas porque **essa não é a profissão delas, entendeu, lara?** O que importa é que elas saibam brincar com as crianças! (F2, p.8, grifo meu).

Ao mencionar que a profissão das professoras de referência não é *serem afinadas*, o formador F2 fez referência à especificidade da unicidade na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que está relacionada ao desenvolvimento das estruturas biopsicossociais dos indivíduos, no caso, crianças, e não na formação de especialistas em Música, em disciplinas específicas. Segundo F2, os professores de referência “serão os meios de os alunos terem contato com os capitais culturais, porque [estes] têm direito! Então o que vão fazer lá na escola são esses jogos e brincadeiras sonoro-musicais que vão criar esse contato” (F2, p.6).

O termo *expressão* foi utilizado doze vezes pelo formador, durante nossa conversa. Ao relatar suas expectativas sobre sua atividade profissional no curso de Pedagogia, F2 indicou que busca “que as aulas resultem em atividades cujas [futuras] professoras ofereçam às crianças a liberdade de expressão, de se expressar através da música” (F2, p.4). Assim, a partir da compreensão da música como linguagem, desenvolve brincadeiras musicais que tenham como foco os parâmetros dos sons; por um lado, se preocupa com o *brincar* enquanto processo de aprendizagem infantil, buscando desenvolver atividades possíveis de os futuros professores realizarem com seus alunos. Por outro lado, constrói conceitos musicais a partir dessas atividades, conforme relata:

Eu tinha pegado da Cecília França uns dados com os parâmetros do som: fiz uns grandes, de crochê, para a gente jogar e fazer diferentes parâmetros, por exemplo: forte e grave, agudo e piano... a gente faz umas coisas assim: umas brincadeiras, tem tanta coisa! Eu já passei por tanta oficina também, com o pessoal do Núcleo Barbatuques, na

ABEM tem tantas! A professora Maura Penna uma vez deu oficina de Método Orff, no FLADEM... A oficina da Teca é divina! Tu vais pincelando, aquilo vai agregando aos teus conhecimentos e daquelas práticas tu vais formar as tuas! (F2, p.6)

O formador F2 realizou estudos de pós-graduação em Educação Musical, fundamentado na Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, também conhecida por Psicogenética, de Jean Piaget (1952). Não é minha pretensão apresentar tal referencial, porém cabe destacar que na área da Educação Musical brasileira este assumiu possibilidades significativas para desenvolver o conhecimento musical, sobretudo a partir do final da década de oitenta, com a pesquisa de Beyer (1988). A autora elencou alguns princípios que constituíram uma teoria cognitiva em Música, quais sejam:

- ⇒ a subordinação da percepção à cognição;
- ⇒ a concepção de música como linguagem;
- ⇒ a concepção de desenvolvimento musical por estágios sucessivos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, e operatório formal);
- ⇒ o paralelismo entre ontogênese e filogênese musical;
- ⇒ a substituição da visão inatista pela interacionista do conhecimento;
- ⇒ a valorização da objetividade sobre a subjetividade musical como forma de compreensão da linguagem musical.

A partir desta perspectiva cognitiva, então, professores-pesquisadores têm investigado e desenvolvido propostas para o ensino de Música e para a educação musical de crianças (ILARI, 2006; MAFFIOLETTI, 2005, KEBACH, 2008; JUSTI, 2010; RIZZO; FERNANDES, 2018). Traços destes princípios apontados por Beyer (1988) aparecem na racionalidade pedagógica na Música no curso de Pedagogia onde atua o formador F2 - que foi aluno e teve Esther Beyer como sua orientadora de pesquisa de mestrado e doutorado - sobretudo com relação à Música enquanto linguagem (F3, p.4; p.5; p.9), que é potencializada a partir da interação entre o coletivo (F2, p.3; p.4; p.7) e cujos conhecimentos são expressos em objetivações, em conteúdos específicos, construídos sobretudo a partir dos parâmetros do som.

Nessa direção F2 indicou que

O professor precisa ler Piaget! (risos). Mas tu sabes o que acontece? [...] Piaget está fora de moda justamente porque achavam ele duro, porque quando entra o movimento da fenomenologia não se entende mais que o ser humano é lógico-matemático! Tudo o que ele faz é

procurando equilíbrio e se estruturar, mesmo em Artes. E não dá para negar que a escola ainda é estruturada ainda, e o ser humano é lógico-matemático, inclusive na música: eu meço quanto tempo terá minha peça teatral, eu meço os espaços simétricos, eu meço as falas... tudo o que eu faço é tentando ordenar! (F2, p.9).

Ao encontro com o que venho discorrendo nessa pesquisa (e que constitui a minha racionalidade!) é necessário frisar que o uso das expressões *lógico-matemático*, *estrutura* e *medir*, se retiradas do contexto vivido e narrado pelo formador F2, poderiam soar, como ele mesmo mencionou, *duras* e *fora de moda*, dada a objetividade que carregam em seu significado. Contudo, os sentidos que F3 aponta para a relação entre objetividade e subjetividade indicam que este formador entende que “a emoção é o motor da cognição” (F2, p.9) e, portanto, a afetividade constitui um importante aspecto da racionalidade pedagógica na Música no curso de Pedagogia onde o formador F3 atua. Segundo ele,

é um prazer imenso ser educador musical porque a gente trabalha com o plano afetivo, com a Arte, e é um privilégio trabalhar com esse espaço que proporciona felicidade para as pessoas! [...] Quando a gente chegar nesse paradigma de superar e dizer: nem tanto ao céu, nem tanto à terra; e que o motor da razão é a afetividade; quando todo mundo se der conta disso, vamos ver que não temos que execrar o racionalismo! Não somos racionalistas, mas somos racionais. (F3, 9-10).

Ao manifestar que não é necessário tocar um instrumento musical ou cantar, o formador imprime sua tendência não-tecnicista, no sentido de que não busca desenvolver *modos de fazer* específicos (técnicas) com as futuras professoras de referência mas, por acreditar na Música enquanto área de conhecimento e enquanto linguagem, propõe que a expressão musical seja o condutor de sua prática pedagógica e que os conteúdos musicais que produzem esta linguagem expressiva – os quais emergem a partir dos parâmetros do som - estejam presentes nas atividades que serão, posteriormente, desenvolvidas na educação básica, pelos professores de referência. “A música enquanto expressão do que não pode ser dito na linguagem verbal” (F2, p.9).

Em caminho semelhante, o formador F5 acredita que “tocar um instrumento não é necessário, não. Eu digo para [as estudantes]: nessa disciplina vocês não irão tocar um instrumento. [...] A palavra tocar é tocar o mundo; tocar o eu; tocar o outro. Tocar o solidário e o coletivo” (F5, p.9). Assim como F2, o formador F5 entende a Música

como uma linguagem, “como Arte e Ciência” (F5, p.7), contudo, sua trajetória formativa produziu significações diferentes no que se refere aos *conteúdos musicais*:

A educação infantil ganhou porque ela saiu dos conteúdos. [...] Porque [alguns formadores] querem ensinar para as pedagogas o que é agudo e grave: quem é que não percebe o que é agudo e grave? Curto e longo...? Tu não precisas ensinar nada disso! Não precisa ensinar o que é um violino e o que é um tambor! Então, para mim a infância é um lugar de brincar com o som, o ruído e o silêncio; entender esse apetite que a criança tem por isso e oferecer o sonoro e o musical. (F5, p.6-7).

Podemos observar que apesar de os dois formadores mencionarem o *brincar* como atividade essencial na educação de crianças, as perspectivas relacionadas ao *como brincar* parecem ser diferentes. Tal diferença pode estar fundamentada nas trajetórias formativas de F2 e F5, que produzem compreensões sobre os processos de construção musical de crianças e, conseqüentemente, objetivos distintos sobre a prática pedagógica do professor de referência com relação à Música: enquanto F2 acredita que este profissional irá potencializar a Música nas crianças com objetivo de se expressarem através da linguagem musical, a partir de fases de desenvolvimento, sendo importante aos estudantes da Pedagogia conhecer os Métodos Ativos<sup>58</sup> da Educação Musical (F2, p.5), o formador F5 indica que o grande papel do professor é ensinar a escutar e criar a partir de sonoridades “que a gramática do mundo já oferece, [...] porque ninguém nasceu sabendo escutar e ninguém nasceu sabendo criar. Tu tens que gerar espaços para ensinar a criança” (F5, p.10).

Com relação às atividades realizadas nas aulas, F5 relatou:

Eu começo uma conversa. Eles vão pegar os instrumentos do jeito que eles quiserem. E ali minha tarefa está em três questões, que estão ali presentes naquela conversa brincante: o cara está lá batendo o tambor e eu digo ‘bah, se tu pegares a baqueta assim o som vai sair mais legal! Tenta aí!’ Então não vou dizer que não trabalho a técnica... tem sim um modo de fazer. Tem também uma didática, que tem a ver com essa questão brincante, que eu chamo de poética do barulhar... e que barulhar não é em fases, como em Piaget, mas um estágio do inesperado, do indecifrável, do porvir, e ao me deparar com as sonoridades, organizar a partir do que a gramática do mundo já oferece pra nós! E em seguida vem o improvisar: partir daquela improvisação ali vão surgindo músicas e ideias para fazer outras coisas. (F5, p. 9-10).

---

<sup>58</sup> Os métodos ativos chegaram ao Brasil a partir da década de 1950, sendo caracterizados pela experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais. O aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, oportunizando o contato com várias dimensões do fazer musical, evitando o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados que desestimulam a aprendizagem musical por não serem reconhecidos como experiências musicais válidas. (FIGUEIREDO, 2012).

O formador F5 se contrapõe à concepção da Música a partir de fases do desenvolvimento (proposta piagetiana defendida por F2) e propõe suas aulas a partir de atividades de composição, interpretação e improvisação (F5, p.10) numa perspectiva da infância considerada construção social e, portanto, constituinte de culturas (PINTO; SARMENTO, 1997). Na área da Educação Musical, professores-pesquisadores como Brito (2007), Lino (2008), Beineke (2009), Bourscheid (2014) e Werle (2017) têm corroborado na construção de discursos e práticas que atentam para as escutas sobre os sons produzidos na infância no qual, conforme assinala Merleau-Ponty (1980, p. 120), “a concepção não pode preceder a execução”. Essa frase se materializa nas ações relatadas por F5, no excerto anterior, quando menciona que as crianças *vão pegar os instrumentos do jeito que eles quiserem. E ali [a tarefa do professor] está em três questões*: orientar para um modo de fazer – uma técnica; conduzir uma didática para, a partir dos sons que emergem do *barulhar infantil*, organizar os sons; e improvisar a partir do emergente, *produzindo músicas, ideias*, etc.

Assim, “na ação de barulhar, a improvisação, o acaso, o encontro e a convivência emergem como molas da ação poética infantil [...]. Assim, o ato de barulhar carrega a necessidade humana de **sentir antes de dar sentido**”. (LINO, 2010, p.85, grifo meu). A ideia da expressão grifada está intimamente relacionada ao saber improvisar na docência, pois a escuta daquilo que os alunos sentem e, conseqüentemente, manifestam, coloca o professor em uma posição de constante reação. Não significa que ele deixará de planejar suas aulas – muito pelo contrário: ele irá planejar situações para escutar, situações sobre as quais estará aberto a improvisar, a partir do *barulhar infantil*.

Nessa perspectiva, presente na racionalidade pedagógica na Música a partir do formador F5, formar professores para a infância implicaria em desenvolver os saberes da improvisação, desassociando este termo – improvisar – de *fazer de qualquer jeito* (F5, p.11), mas entendendo que, assim como na Música, você só irá realizar uma improvisação coerente a partir de conhecimentos e experiências prévias construídas. Não por acaso, durante nossa conversa, o formador F5 relatou que a improvisação musical sempre esteve presente em sua trajetória:

Eu acho que isso é um diferencial: eu não tenho medo de chegar numa sala de aula e improvisar, porque eu sei fazer Música. Eu sei ler, eu sei escrever, eu sei tocar. [...] Eu sistematizei muitos conhecimentos, no

sentido prático do termo: improvisar com padrão rítmico, improvisar com objeto sonoro, improvisar com uma mão, improvisar com duas, improvisar com um monte de coisa! Porque a improvisação tem um mundo muito grande, não é assim, só *improvisar*. Eu já passei por vários momentos de improvisação. (F5, p.7-8).

Mais uma vez, as experiências na área da Música se sobrepõem aos demais aspectos constituintes da racionalidade pedagógica, produzindo um modo de lançar significados aos estudantes sobre o que é uma disciplina de Educação Musical, desenvolvendo um *como ser* da Música e, conseqüentemente o que seria a própria Música, sempre balizado pelo tempo de duração semestral do componente curricular, pelos documentos institucionais (Projeto Político-Pedagógica, ementa das disciplinas, etc.), pelas políticas vigentes, dentre outros. No caso do curso de Pedagogia no qual atua o formador F5, a ementa descreve o componente curricular obrigatório Educação Musical como: “Educação musical em espaços escolares. Experiências práticas e fundamentações teórico-metodológicas para a ação docente. Educação Musical no sistema educacional brasileiro. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores”. (PPP FORMADOR F5<sup>59</sup>).

Se a ementa, por um lado, é balizadora daquilo que a área compreende como fundamental para ser desenvolvido nas aulas de Educação Musical, por outro lado ela abrange expressões amplas que podem ser conduzidas por diversos caminhos, deliberados pelo formador que nela atua. Um exemplo está na primeira frase: *educação musical em espaços escolares* – que espaços seriam estes? Como seria esta educação musical: um discurso explicativo, observações demonstrativas, práticas realizadas?

Estas questões, que projetam o foco sobre as disposições da ementa curricular, são respondidas – explícita ou implicitamente – pela racionalidade pedagógica na Música, ou seja, pelas escolhas e deliberações do formador. Por isso, sigo defendendo que ele é o personagem principal deste grande espetáculo chamado educação.

Com relação ao assunto *tocar instrumentos musicais e cantar* - que foi atravessado pela necessária temática da improvisação e de como esta prática produziu a racionalidade pedagógica na Música na disciplina na qual atua F5 – compreendo, após analisar as significações presentes no seu discurso, que a escolha

---

<sup>59</sup> Não menciono o nome da instituição para não revelar a identidade do formador. Posuo, em meus registros da produção deste relatório de pesquisa, todas as informações com títulos, nomes e demais identificações.

por não incluir em seu planejamento de aula um momento específico para aprender a cantar ou tocar um instrumento musical está fundamentada pelas compreensões contemporâneas construídas pela área da Educação, da Música e da Educação Musical, com relação às culturas da infância, sobretudo no que se refere ao princípio de que os sons precedem a música, assim como o *sentir precede o sentido* (LINO, 2008).

Caminhando por outra direção, já observamos em capítulos anteriores que o formador F3, licenciado em Pedagogia, em atuação na disciplina Arte e Educação, manifestou a necessidade de ter tido oportunidades de aprender a tocar instrumentos musicais, na infância e - a partir desta necessidade (VYGOTSKY, 2009) - o quanto busca oportunizar ao filho e às suas alunas, futuras professoras de crianças, o contato com instrumentos musicais, reforçando a concepção de que o fazer musical está, necessariamente, relacionado a tocar um instrumento.

Ao relatar algumas atividades que tem realizado com as acadêmicas do curso de Pedagogia, o formador F3 mencionou a leitura de textos que tematizam a área da Música na educação básica; a realização de jogos e brincadeiras musicais - mencionou Teca Alencar de Brito, educadora musical; a criação de letras de músicas, em gênero paródia; a execução musical por meio de bandinhas rítmicas e atividades de apreciação musical. Assim como no caso do F1, não pude deixar de observar que deliberadamente, sem estar condicionado por ementa curricular, que não menciona a Música na disciplina de Arte, o formador F3 desenvolve possibilidades formativas em Música com os estudantes, na Pedagogia. A ausência de formação específica na área da Música, possivelmente, estabeleça alguns limites - conforme eles mesmos ressaltam - mas a racionalidade pedagógica na Música existe e é fortalecida no componente curricular Arte e Educação pelo fato de aquela linguagem constituir sentidos na trajetória pessoal dos formadores.

Durante nossa conversa, o formador F3 mencionou reiteradas vezes que sente falta de tocar um instrumento, indicando, inclusive, uma sugestão para oportunizar que crianças tenham contato com instrumentos musicais nas escolas, ao dizer:

Acredito que as Secretarias de Educação deveriam ter um grupo de professores que frequentassem as escolas, tocando e levando experiências musicais. Se não é possível ter um professor de Música em cada escola pública, que tivesse um projeto no qual todas as

escolas tivessem experiências relacionadas à Música com aquele grupo; porque o teatro, a pintura, essas coisas a gente vê nas escolas. Mas quando chega a Música, [os professores] costumam ficar mais distantes. Porque não têm conhecimento sobre instrumentos, não sabem utilizar. (F3, p.6)

A relação entre experiência e instrumento musical também pode ser percebida nos relatos do formador F4 que, como já referido, vivenciou experiências formativas em Educação Musical no Japão e conduz um componente intitulado Experiências da Música. A universidade na qual atua dispõe de “dez flautas-doce, cinco violões, tem instrumento de percussão...” (F4, p.6) e ele relata que utiliza a tecnologia em favor da prática de instrumentos musicais: “a gente tem o aplicativo de teclado virtual, aí [as alunas] treinam ali, e podem praticar no teclado de verdade, que a gente tem um ali também. [...] E, na avaliação das alunas, tem a *performance*” (F4, p.6-7).

Ao perguntar ao formador sobre um ponto positivo em suas aulas, na Pedagogia, ele relatou: “[...] A experiência positiva é que [as acadêmicas] saem tocando flauta-doce. Eu fico muito feliz com isso! Algumas se arriscaram em fazer curso do Sopro Novo<sup>60</sup>, [...] então estão buscando algo a mais!” (F4, p.7). O formador indica que não espera que as estudantes da Pedagogia necessariamente ensinem seus alunos a tocarem flauta doce, mas que aprendam a tocar esse instrumento para *se musicalizarem* (F4, p.7).

A presença da flauta doce tem sido apontada, na área da Educação Musical, como uma possibilidade de realizar processos de educação musical em contextos escolares e não escolares (PENNA, 2011; PAOLIELLO, 2017; ANDERS; SILVA, 2018; WEINGÄRTNER, 2018; BRACHT, WOLFFENBÜTTEL, 2018), sendo um dispositivo para desenvolver a musicalidade (CUERVO, 2009). Contudo, a área também tem problematizado o *uso* desse instrumento restritamente à função pedagógica ou de musicalização, em detrimento do reconhecimento de sua função artística (PAOLIELLO, 2007), atribuindo à flauta doce a falsa compreensão de ser um instrumento de fácil aprendizagem, possivelmente porque na introdução ao instrumento a sequência de notas seja de simples assimilação, o que não representa a totalidade da prática na flauta doce (WEICHSELBAUM, 2013).

---

<sup>60</sup> O programa Sopro Novo é uma iniciativa da Yamaha, companhia fabricante de instrumentos musicais, que busca ensinar flauta doce a professores, sobretudo não especialistas em Música, para atuarem nas escolas de ensino regular com projetos de flauta doce. O Cursos têm carga horária que varia de 78 a 86 horas.



Em contraponto ao exposto por F4 e, anteriormente, por F3, Figueiredo (2013) entende a necessidade de construir uma nova mentalidade acerca da Música na formação escolar e, para isso, o autor indica mitos que precisam ser superados, dentre os quais “o entendimento de que a experiência musical só se concretiza e tem valor a partir do estudo de instrumentos musicais tradicionais”. (FIGUEIREDO, 2013, p.47), indo ao encontro do posicionamento de F2 e F5 referente ao assunto. O autor acredita que novas experiências curriculares em Música devam ser realizadas nos cursos de Pedagogia, a fim de que todos os indivíduos desenvolvam sua própria musicalidade e ressignifiquem suas concepções acerca da relevância da Música, enquanto área de conhecimento, na sua formação e de seus alunos.

Contudo, tais ressignificações ocorrem em inter-relação com os significados sociais da Música e, conseqüentemente, os sentidos construídos pelos sujeitos, os quais passam, necessariamente, por suas experiências (VYGOTSKY, 2009; AGUIAR; OZELLA, 2016). Assim, não se trata de substituir os instrumentos musicais convencionais por alternativos, mas de desenvolver um processo reflexivo a longo prazo e ir conduzindo, gradativamente, a formação dos futuros formadores, caso se almeje a mudança no paradigma exposto por Figueiredo (2013). Afinal, a racionalidade pedagógica na Música é construída sobretudo a partir das experiências musicais dos formadores; e, para ampliar os repertórios de experiências, é necessário tempo.

Assim, reconhecendo sua trajetória formativa, F4 entende que tocar instrumentos tradicionais faz parte daquilo que *acredita ser uma formação musical* (F4, p.9) ao curso que forma professores de referência, demonstrando que tem refletido, também, sobre as suas próprias possibilidades e limites, a partir de suas experiências musicais:

Como não temos muitos instrumentos musicais nas escolas, estão utilizando percussão corporal, isso, aquilo... além de instrumentos mais populares. Mas não faz parte da minha vivência tocar pandeiro, música popular [...] Eu tenho vivência de ler cifras e tal... mas para fazer percussão corporal... A gente até faz músicas tradicionais [nas aulas de Experiências da Música]... mas ficar ali dançando e fazendo outras coisas, eu não *tenho* isso. Para o meu perfil de formação e para o que eu acredito que seria uma formação musical, *não teria necessidade de trabalhar* isso. (F4, p.9).

É muito importante especificar – e necessário, a fim de não modificar o contexto do excerto acima – que o formador F4 se refere a *não ter necessidade de trabalhar*

isso em **sua** formação, mas em momento algum discorda da presença de instrumentos musicais alternativos, percussão corporal, música popular, dentre outros conhecimentos que não estiveram proeminentes em suas experiências. Ele mesmo comenta: “sei que também tenho limitações” (F4, p.7) e realiza, inclusive, percussão corporal com seus alunos, mesmo não se sentindo à vontade para tais atividades.

Ainda, a partir da narrativa de F4, apreendi sentidos da Música que estão relacionados às suas experiências de instrumentista e regente de coral, em modelos tradicionais que, possivelmente, tenham se fortalecido em suas experiências no Japão, conforme já relatadas no capítulo anterior. Tais sentidos constituem um fundamental aspecto da racionalidade pedagógica na Música no curso de Pedagogia onde atua este formador, expressados em sua fala: “pelo menos a noção básica musical eu acho que [os professores de referência] deveriam ter um pouco mais fortalecida: tocar pelo menos flauta doce e cantar.” (F4, p.4).

O cantar está presente nas práticas dos formadores F2, F3, F4, F5 e F6, entretanto, assim como referente à prática em um instrumento musical, as significações sobre o *lugar* do canto são plurais nas racionalidades pedagógicas sobre a Música na formação do professor de referência. O formador F3, licenciado em Pedagogia, docente na disciplina Arte e Educação, relatou cantar com as estudantes em dois momentos: em cantigas de roda e brincadeiras cantadas; e na criação de paródias, a partir de canções (F3, p.3-4). Assim, o canto estabelece relações com as atividades práticas voltadas à sala de aula e o formador relata sentir falta de um professor especialista em Música que pudesse *trabalhar a voz com as pedagogas* (F3, p.6).

Também os formadores F2 e F5 relataram cantar com os estudantes, no curso de Pedagogia, sem dedicar momentos específicos para atividades de técnica vocal. O canto é significado em um sentido mais abrangente: da voz como parte integrante da expressão musical:

Eu uso o corpo inteiro, e a voz está dentro. Mas é tudo natural, não vou fazer um exercício de técnica vocal. [Por exemplo:] fiz um exercício a duas vozes, para eles entenderem o que é um ostinato e o que é uma melodia. [...] Então eu estava ensinando *Frère Jacques*, e eles estavam fazendo *din din don*, aí pedi para eles imaginarem o *G*, para ressoar melhor na boca. Eu não tenho um momento ‘ai, vou aquecer [a voz]!’. Não, eu faço jogos e durante os jogos vou melhorando com eles a colocação, a articulação, essas coisas. (F5, p.10).

Penso que a área da Educação Musical ainda carece de pesquisas que focalizem a expressão vocal do professor e sua importância no processo formativo, tanto de crianças quanto de adultos. A preocupação com este tema faz parte do modo como tenho mobilizado minha racionalidade pedagógica sobre a Música, pois minhas experiências musicais sempre foram perpassadas pelo uso da voz, sobretudo cantada. Diferente dos formadores F2 e F5, considero que o pedagogo - pertinentemente chamado professor de referência - é também referência vocal às crianças, seus alunos. Ao me deparar com essas perspectivas diferentes da minha, questionei o *lugar* que tenho atribuído ao canto junto a minhas alunas da Pedagogia e, principalmente, a partir de quais fundamentos o tenho feito. E foi nesse momento que percebi o quanto ainda podemos, na área da Educação Musical, pesquisar e problematizar a voz do professor, no sentido amplo e também no restrito a cantar.

O formador F6 indicou uma possibilidade relacionada ao canto, a qual tem sido uma alternativa para as aulas de Educação Musical, no curso de Pedagogia:

Eu tenho utilizado uma série de atividades que tem gravação. Pelo menos uma gravação harmônica! E, claro, a gente faz todo um trabalho aqui de como usar essas gravações, porque quando o professor coloca uma gravação ele cobre completamente a voz das crianças... Então eu enfatizo a importância de elas colocarem a gravação de modo que seja somente um acompanhamento harmônico, uma base, mas que se ouça claramente a voz das crianças. (F6, p.11).

Embora existam diferenças entre os sentidos construídos sobre o canto na prática do professor de referência, os formadores F1, F2, F3, F5 e F6 corroboram a ideia de que o canto é importante, mas não é requisito para que este profissional realize um trabalho comprometido com a Arte e/ou a Música, pois existem outras dimensões artísticas/musicais que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O formador F4, contudo, atribuiu sentidos que intensificaram o significado do cantar, na prática unidocente:

A maioria não utiliza o canto, e eu acho muito importante cantar. Então o que [as pedagogas] fazem? Colocam CD. E eu digo: "Não! Vocês têm que ser referência vocal para eles!" [...] Então essa prática do canto é a principal, é a primeira a ser desenvolvida. Porque esse é o instrumento que a gente traz, natural. (F4, p.6-7).

Enquanto F2 e F6 mencionaram diretamente a possibilidade de o professor de referência utilizar *CD* para suprir a necessidade de uma prática vocal adequada a padrões de afinação, expressão e técnica vocal, o formador F4 apresentou seu

posicionamento oposto, manifestando que *a prática do canto é a primeira a ser desenvolvida*. Possivelmente os sentidos sobre essa atividade tenham sido enriquecidos por suas experiências na regência coral e, também, pela viagem realizada ao Japão, na qual observou que professores de referência *cantavam em vozes*, indicando que além de afinação melódica, estes sustentavam a afinação harmônica das músicas cantadas.

Contudo, F4 lembrou que no contexto japonês os estudantes permanecem nos cursos superiores em período integral, diferente do contexto brasileiro – o que, a seu ver, é um problema, pois assim o curso de Pedagogia destina “pouco tempo para a formação musical em uma só disciplina” (F4, p.4). Em consonância a essa percepção e à prática do canto no curso de Pedagogia, o formador F6 aponta que

existem limitações muito claras [sobre o canto na Pedagogia], e por outro lado existe vontade de muitas estudantes, não de todas, [de cantar]. Mas, ao mesmo tempo, há necessidade de uma maturidade maior em relação à voz, que não acontecem em dois semestres. Até porque essas disciplinas trabalham com muitas coisas e não só com o desenvolvimento vocal. (F6, p.9).

Este tema esteve presente em todas as conversas com os formadores, que indicaram *ser necessária uma carga horária maior para a Música* (F5), pois *aprender leva tempo* (F2), sobretudo uma área de conhecimento *que não esteve presente, como experiência na educação básica da maioria dos estudantes da Pedagogia* (F3). No caso dos professores de Arte (F1 e F3), ambos acreditam que é necessário um professor especialista na área e um componente curricular específico de Música na formação dos professores de referência, nos cursos onde atuam.

Ao finalizar este capítulo, ainda permanecem muitos questionamentos acerca dos significados não-narráveis que produzem racionalidades pedagógicas da Música nos cursos de Pedagogia. Porém, essa pesquisa objetivou compreender essas racionalidades a partir das narrativas dos formadores e, entendendo que as racionalidades são constituídas por sentidos, estes foram apreendidos por meio da Análise por Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013; 2016), sendo possível traçar considerações que finalizam este relatório.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não tenho medo de começar de novo, tenho medo de ter o mesmo resultado. (Demi Lovato).*

A escolha do excerto acima, que introduz a conclusão deste relatório de pesquisa, está essencialmente relacionada ao conceito que regeu esta obra desde seu projeto inicial: racionalidade pedagógica (CARVALHO, 2007). *Racionalidade*, pois é uma condição – ser racional - do humano que se produz em esquemas de pensamento-sentimento (HELLER, 1985), a partir da produção de sentidos e significados (VYGOTSKY, 2009). *Pedagógica*, pois é produzida exclusivamente por professores – nesta pesquisa nomeados formadores para referir a *professores de professores*, que atuam no Ensino Superior – e é específica do processo interativo, complexo, dinâmico e sempre inacabado da docência.

A racionalidade pedagógica é sempre *sobre algo*: sobre *aquilo* que o professor ensina. É o modo como *aquilo* chega até os alunos, permeado por significações que o formador lhe atribuiu consciente ou inconscientemente. Por isso, dizer que a racionalidade pedagógica é do professor (ou do formador) é redundante: se é pedagógica, já estamos relacionando-a ao professor. A racionalidade pedagógica é sempre *de algo*. Nessa pesquisa, a racionalidade pedagógica é da Música em cursos que formam professores de referência: ou seja, é compreender como está sendo pensada e proposta a Música em cursos de Pedagogia a partir do principal agente da formação acadêmico-profissional: o formador.

Construir uma pesquisa alicerçada no conceito de racionalidade pedagógica é entender que o professor é o principal autor da educação e que, por isso, um determinado componente curricular será tão enriquecido formativamente quanto for seu formador. Por isso, é imprescindível, para compreender como está a formação musical em cursos de Pedagogia, olhar especificamente para este personagem principal e compreender os seus porquês; compreender os sentidos que atribui à Música e suas relações com a unicidade.

Sendo a racionalidade pedagógica subjetiva, única e pessoal (CARVALHO, 2007), ao analisarmos seis cursos de Pedagogia, teremos racionalidades pedagógicas da Música, no plural. Não se trata somente de encontrar consensos e dissensos entre perspectivas e metodologias; tampouco de procurar julgar

pensamentos e práticas dos formadores; mas sim, de compreender singularidades produzidas nas experiências dos formadores que, por mais semelhantes que sejam, não produzirão sentidos iguais e, portanto, produzirão *educações musicais* diferentes.

Como pudemos concluir nessa pesquisa, uma investigação sobre racionalidades pedagógicas pertence ao agora, e se for realizada novamente depois, ainda que com os mesmos participantes e com as mesmas questões levantadas, não terá o mesmo resultado, pois a dinâmica da docência produz um sujeito em movimento, em constante ressignificações - ouso até dizer que a profissão que mais oportuniza a ressignificação de sentidos é a do professor.

Assim, para compreender racionalidades pedagógicas da Música em cursos que formam professores de referência, conversei com seis colegas que, assim como eu, atuam no Ensino Superior, em cursos de Pedagogia do RS. Foi inevitável utilizar metáforas para tematizar o que eu vinha apreendendo no decorrer da pesquisa, pois metáforas atribuem vida ao texto, e era exatamente isso que eu sentia quando me deparava com conceitos que, para mim, formadora, constituíam sentidos tão reais, tão vivos. Conversar com colegas de área, dos quais me aproximei tanto a ponto de trocar visitas e livros, era consoante ao uso de metáforas. E foi assim que surgiu a ideia de, sobretudo nos capítulos iniciais, tratar do formador como protagonista de um complexo e dinâmico espetáculo chamado Educação.

Iniciei o relatório apresentando, como prólogo, um poema de Carlos Drummond de Andrade que deixa evidente sentidos construídos pelo poeta sobre a educação, com os quais me identifico e que, pela literatura, me provocaram a pensar sobre a racionalidade pedagógica na Música na *minha* docência. Alguns daqueles versos foram incluídos na introdução desse texto, em interlocução com o que busquei apresentar - a relação entre o tema da pesquisa e minhas experiências profissionais como professora de Música, que partiram de uma pergunta bastante simples: como tem sido a presença da Música em cursos de Pedagogia?

Tal questionamento não era novidade, visto que ele tem sido um dos fios condutores das atividades do grupo de pesquisa FAPEM, da UFSM, do qual participo desde 2010, mas que existe desde 2002 e tem sido “um forte impulsor da produção científica em Educação Musical no contexto nacional” (BELLOCHIO et. al, 2012, p.17), sobretudo nas relações entre Música e Pedagogia, entre educação musical e unidocência (DALLABRIDA, 2015), por acreditar que o professor da Educação Infantil

e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é referência aos seus alunos e pode, com limites, potencializar a Música nas crianças (BELLOCHIO, 2000).

Referente à questão do parágrafo anterior, o FAPEM tem investigado a temática da Música no curso de Pedagogia sob perspectivas de egressas que hoje atuam na educação básica como professoras de referência (BELLOCHIO, 2000; SPANAVELLO, 2005; CORREA, 2008; ARAÚJO, 2009; DALLABRIDA, 2013; SPERB, 2014; WEBER, 2017), de acadêmicas em curso nas disciplinas de Educação Musical na Pedagogia (WERLE, 2010; DALLABRIDA, 2015), da instituição de tais disciplinas nestes cursos, em universidades (OESTERREICH, 2010), de formadores em exercício nos cursos de Pedagogia na modalidade EAD (SOUZA, 2018) e, na presente pesquisa, de formadores em modalidade presencial.

Assim, *como tem sido a presença da Música em cursos de Pedagogia* vem sendo respondida e, por meio de ações, construída, em diversas perspectivas. O avanço que esta pesquisa traz ao *corpus* investigativo já produzido pelo grupo FAPEM está no olhar sobre o formador em atividade em disciplinas de Música e/ou de Artes, em cursos de Pedagogia do RS. Nessa direção, os seis participantes dessa pesquisa foram chamados F1, F2, F3, F4, F5 e F6, sendo que o *F* designava o *formador* que atua no ensino superior, escolha realizada sobretudo para diferenciar o docente da educação básica (o qual chamei professor) e o docente que forma<sup>61</sup> este docente (a quem chamei formador).

Assim como no FAPEM os enfoques sobre um mesmo tema são diversos, o segundo capítulo apresentou *holofotes* que têm sido lançados pelas pesquisas sobre alguns personagens da Educação— o aluno, o material didático, a gestão - apontando que o professor nem sempre esteve *no centro do palco*, e quando esteve, exercia funções ora de *executor de roteiros elaborados por técnicos*, ora de *bastidores*, ora de *produtor*, etc., sob influência de áreas de conhecimento que se entrecruzavam, como se fossem vários núcleos de um enredo. Diante disso, é importante assumir a racionalidade pedagógica como motor da formação humana, para **devolver ao professor o papel principal neste enredo**, pois, como concluímos nesta pesquisa, **é ele quem enriquece um componente curricular, a partir dos sentidos que atribui às experiências vividas ao longo de sua vida.**

---

<sup>61</sup> Sempre reconhecendo que não há uma única pessoa responsável pela formação de outra: é necessário um *querer formar-se* (FERRY, 1987).

O terceiro capítulo nos lembra que *o transcurso do processo educativo se parece mais com o vôo de uma mariposa do que com a trajetória de uma bala*, frase proferida na obra *Life in Classrooms*, de Phillip Jackson, em 1968, a qual inaugurou o panorama das pesquisas acerca do *lado escondido do ensino*, cuja expressividade se manifestava nos processos de Pensamento dos Professores (Clark; Peterson, 1984), que leva as iniciais maiúsculas pelo fato de ter se tornado um referencial de estudo, propulsor dos conceitos de professor reflexivo (DEWEY, 1910; SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1981), saberes docentes (SCHULMAN, 1987; TARDIF; LESSARD E LAHAYE, 1991), saberes profissionais (GAUTHIER, 1998) e, com especial atenção nessa pesquisa, racionalidade pedagógica (CARVALHO, 2007).

No capítulo quatro, busquei *descriminalizar a racionalidade*, haja vista que o termo ainda carrega, em seu significado social, sentidos dicotômicos às relações entre pensar e sentir, cognição e afeto, razão e emoção. A evocação a Machado de Assis - que mencionou que a cura para o não sofrimento seria *suprimir o coração*, indicando que a *cabeça* estaria relacionada à razão, ao pensamento destituído de emoção - somada a outros autores da literatura (Goeth, Eça de Queirós, Jorge Amado) e da Música (Renato Russo) foram apresentadas para ilustrar que tal dicotomia tem sido expressada culturalmente, mesmo que a contemporaneidade nos apresente referenciais que apontem *o erro de Descartes* (DAMÁSIO, 1996) e que “quanto mais habilidade se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade” (ALMEIDA, 1999, p.53).

A partir disso, o subcapítulo seguinte apresentou as *racionalidades e performances docentes*, entendendo o professor como o protagonista do ensino, que realiza *performances* como em um espetáculo no qual ele produz, dirige e interpreta o roteiro a partir de múltiplas racionalidades – da instituição, da comunidade, dos alunos, das políticas públicas, etc. - junto a alunos em formação escolar, que no caso dessa pesquisa seriam os acadêmicos do curso de Pedagogia. Historicamente, significados consonantes entre si têm sido categorizados sob o título de *racionalidades* – aqui apresentadas a técnica, a prática e a crítica, a fim de apontar significações recorrentes nos modos de ser dos formadores participantes dessa investigação.

Entretanto, em nenhum momento tive a pretensão de demarcar o que era técnico, o que era prático e o que era crítico nas racionalidades pedagógicas



compreendidas na pesquisa, pois, como iremos acompanhar a seguir, elementos identificados em todas as categorias apresentadas constituem uma **racionalidade híbrida**, decorrente da condição *sine qua non* da racionalidade pedagógica: dinamismo, complexidade e interatividade, que borram fronteiras entre tradicional em contemporâneo, entre técnico e prático, entre popular e erudito, etc.

Ao assumir a racionalidade pedagógica em seu dinamismo, complexidade e interatividade, não busco negar que acomodações aconteçam nas estruturas racionais do professor, contudo, elas são provocadas por estranhamentos decorrentes da complexidade da docência, marcada sobretudo pela interatividade com o meio, com os colegas e, de forma especial, com os alunos. Estes constituem universos singulares e, ao mesmo tempo, plurais, construídos sócio-culturalmente, que expressam ao formador suas significações por meio de reações aos componentes curriculares nos quais estão inseridos. Assim, o formador se depara com *necessidades e motivos* (AGUIAR; OZELLA, 2006) produzidos na interatividade docente e, constantemente, tem sua racionalidade mobilizada pelas ressignificações daí decorrentes.

Entretanto, para compreender racionalidades pedagógicas, é necessário reconhecer que estas são formadas pro estruturas dizíveis e não-dizíveis, estabelecendo, assim, limites na realização de uma pesquisa que se propôs a *conversar* com formadores. Nesse viés, o intuito de adentrar nas racionalidades pedagógicas da Música nos cursos de Pedagogia onde atuam os formadores considerou a limitação de compreendê-las a partir do narrável, do dito, das palavras. Por isso, o referencial que fundamentou a análise sobre as narrativas foi escolhido a partir da pertinência do enfoque na palavra, que é constituída por sentidos e significados, numa relação íntima com a produção de pensamentos, em perspectiva da psicologia vygotskyana (VYGOTSKY, 2009), cujos propositores foram Aguiar e Ozella (2006; 2009; 2016), chamando-a Análise por Núcleos de Significação (ANS).

Os formadores com os quais conversei foram chamados, na pesquisa, de F1, F2, F3, F4, F5 e F6. A partir de nossas conversas, que foram transcritas em documentos textuais, realizei as etapas propostas na ANS: leitura flutuante, estabelecimento de pré-indicadores, de indicadores e articulação dos núcleos de significação. Os núcleos de significação resultantes das narrativas que possibilitaram

compreender as racionalidades pedagógicas da Música nos cursos de Pedagogia foram:



**Figura 29: categorias emergentes da Análise por Núcleos de Significação**

A imagem acima teve como intenção apresentar visualmente os núcleos, organizados em títulos, contudo, as significações referentes a estes títulos estiveram inter-relacionadas e mutuamente constituídas em mais de um núcleo, situação que tornou necessária a escrita dos resultados de análise em apenas dois capítulos, sem a separação de subcapítulos especificamente relacionados a um único núcleo de significação. Assim, os dois últimos capítulos deste relatório utilizaram temas comuns

aos núcleos para responder as perguntas *quem, o que, por que e como*, elencadas na apresentação inicial da pesquisa.

Com relação a *quem são os formadores* que produzem racionalidades pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia, em disciplinas de Música e/ou Arte, apreendi que, a partir das trajetórias de vida de F1, F2, F3, F4, F5 e F6, não se poderia delinear um perfil formativo do profissional em exercício nesses componentes curriculares, pois, como apresentado nas imagens do referido capítulo, as formações acadêmico-profissionais, que poderiam assinalar semelhanças caso fossem na área específica da Música, ocorreram em diversas áreas do conhecimento: Artes Visuais (F1), Comunicação Social (F2), Pedagogia (F3), Regência (F4), Composição Musical (F4), Licenciatura em Música (F4), Bacharel em Piano (F4 e F5). Mesmo que a Música tenha um sido tema comum aos formadores F2, F4, F5 e F6, com conhecimentos sistematizados, em cursos de pós-graduação, ainda assim os objetos das pesquisas nesses cursos foram diversos: construção do conhecimento musical de crianças e adultos (F2), formação e crenças de autoeficácia em professores de Música (F4), representação musical e escuta sensível da Música nas culturas da infância (F5) e análise de material didático em Música (F6).

Como podemos observar, nenhum formador participante dessa pesquisa pesquisou, em nível de pós-graduação, as relações entre Música e unicodência. Talvez isso tenha acontecido pois a temática da formação musical do professor de referência em cursos de Pedagogia foi crescendo a partir dos anos 2000, conforme mapeamento realizado nos anais da ABEM (BELLOCHIO, 2015), momento em que os formadores trilhavam caminhos de pesquisa sobre temáticas que já vinham estudando, que lhes constituíam significados a partir de suas experiências.

Contudo, a ausência de estudos sistematizados, em graduação ou pós-graduação, acerca da relação Música e unicodência não foi mencionada como uma necessidade por nenhum dos formadores que atuam em disciplinas específicas de Música, diferentemente dos formadores F1 e F3, que embora não tenham relatado tais necessidades em relação a si, mencionaram preferir que outro profissional, que tivesse realizado aqueles estudos, estivesse conduzindo uma disciplina específica de Música, nos cursos de Pedagogia nos quais atuam.

Nessa direção, a compreensão das racionalidades pedagógicas da Música implicou em responder às perguntas *o que, por que e como* entendendo que embora

eu tente responde-las distintamente, os sentidos estabelecidos pelos formadores as constituem mutuamente, produzindo uma significação unitária da racionalidade pedagógica na Música em cada curso no qual atuam os participantes dessa pesquisa. Então, *o que seria trabalhar Música no curso de Pedagogia? Qual o motivo para isso? Como tem sido esse trabalho, diante da justificativa para ele existir?*

Com relação à primeira pergunta – *o que* – a pesquisa apontou para três significações emergentes da ANS, que podem ser ilustradas a seguir:



**Figura 30: Significações emergentes sobre a pergunta “O que”, constituinte das racionalidades pedagógicas na Música.**

Para o formador F1, professor em disciplina de Arte, e os formadores F5 e F6, especialistas em Música e atuantes em componentes curriculares específicos de Educação Musical nos cursos de Pedagogia, as significações sobre Música na formação do professor de referência foram enriquecidas (AGUIAR; OZELLA, 2016), sobretudo, pelos sentidos atribuídos ao som e à linguagem. Com relação aos sons, três excertos a seguir chamam a atenção para a relação entre som e Música: “a criança é som e movimento!” (F6, p.11); “Para mim a infância é um lugar de brincar com o som, o ruído e o silêncio; entender esse apetite que a criança tem por isso e oferecer o sonoro e o musical”. (F5, p.6-7); “Eu penso genericamente: qual é a experiência estética que eu posso retirar dessa atividade que envolve som?” (F1, p.7).

Nesse sentido, cabe sinalizar que a área da Antropologia tem tratado do “som enquanto fenômeno físico e, simultaneamente, inserido em concepções culturais, e,

do outro lado, a música propriamente dita, isto é, o som ‘culturalmente organizado’ pelo homem” (PINTO, 2001, p.222). Assim, pensar a formação musical do professor de referência, na dimensão da organização dos sons, aponta uma relação estreita entre dois importantes parâmetros da musicologia: “a acústica e a cultura, ou seja, o som e as sonoridades” (PINTO, 2001, p.224). Conforme analisado sobre as trajetórias de vida dos formadores F5 e F6, tal relação está presente em suas experiências durante os cursos de Doutorado – F5, ao estabelecer práticas diálogos com a poética sonora, dentre os quais mencionou Wisnik (2004); F6, ao residir na Bahia, onde conheceu e se aproximou de pessoas e referenciais da Etnomusicologia. O formador F1, embora não relacionado estritamente à Música, realizou estudos de pós-graduação em Antropologia, conforme ele mesmo narrou: “quando me vi eu já estava discutindo simbologia e teorias antropológicas, sempre olhando para o simbólico, para o estético, para o imaginário. Para essas coisas que são muito da Arte.” (F1, p.3).

Assim, os sons e as culturas estabeleceram uma relação significativa nas racionalidades pedagógicas da Música, nos casos dos formadores F1, F5 e F6. Ainda, destaco a linguagem como um elemento constituinte de sentidos que esteve manifesto nos relatos destes formadores, somados ainda a F2 e F4.

O formador F2, bacharel em Comunicação Social que realizou estudos de pós-graduação em Educação Musical, significou a expressão musical como condutor de sua prática pedagógica, entendendo que tal expressão se constrói a partir de conteúdos musicais que produzem esta linguagem: “a música enquanto expressão do que não pode ser dito na linguagem verbal” (F2, p.9) e que é “uma linguagem que trabalha as emoções” (F2, p.5). Entretanto, o formador salienta que emoção e cognição não existem separadamente e que, portanto, esta linguagem é construída também a partir de objetivações, sobretudo os “parâmetros do som” (Ibid).

O formador F4, especialista em Música, nas áreas de Regência e Composição Musical, relatou que suas expectativas sobre as possibilidades dos professores de referência estariam relacionadas a, “pelo menos, tocar flauta doce e cantar.” (F4, p.4), significado enriquecido pelos sentidos produzidos em suas experiências no Japão, conforme narrado por ele. Percebemos, aqui, forte relações entre a trajetória formativa específica em Música e os objetivos do formador ao pensar a presença da área na educação básica, indicando uma racionalidade pedagógica na Música significada pela

aprendizagem da linguagem musical por meio do canto e da prática de instrumentos musicais.

Assim, todos os formadores indicaram que compreendem Música enquanto uma linguagem que possui códigos próprios, sendo este um sentido comum atribuído nas racionalidades pedagógicas da Música, nos cursos representados pelos formadores. Ainda, a imagem anterior aponta para uma dimensão enfatizada pelos formadores F3 e F6: as atividades escolares. O termo, aqui, não se refere às ações didáticas propostas, que serão apresentadas adiante, mas à compreensão de que a Música no curso de Pedagogia está relacionada à construção de atividades que se possam ser transpostas e recriadas nas escolas, *locus* de atividade do professor de referência, com as crianças.

O formador F3, licenciado em Pedagogia e pós-graduado em Educação, relatou que busca desenvolver práticas musicais que os pedagogos possam realizar com as crianças, buscando também o desenvolvimento de outros significados como a “criatividade, autonomia, que [o aluno] seja participativo e que respeite os demais” (F3, p.5). A Música, conforme já apresentado, é entendida como “um direito de aprendizagem que deve ser oportunizado a todos” (F3, p.2), sobretudo pela prática de tocar instrumentos musicais, ausente nas experiências de F3 e que ele mencionou ter sentido falta (F3, p.4) sinalizando que necessidades (AGUIAR; OZELLA, 2006) constituíram este sentido importante sobre tocar instrumentos como parte integrante de *o que seria* a Música na formação do professor de referência.

Com relação à dimensão das atividades escolares, explicou que atribui este sentido à racionalidade pedagógica na Música a partir de uma revisão sobre sua trajetória de pesquisa e de aproximações com as escolas. Enquanto pesquisador, F6 investiu na formação musical e pedagógico-musical de professores de referência; porém, ao se aproximar dos contextos escolares através de sua participação como coordenador do PIBID/Música, o formador concluiu: “nossas expectativas com relação aos nossos pedagogos estão muito altas. Eles podem fazer, eles têm muitas possibilidades, mas eles têm limitações muito grandes, que duas disciplinas não dão conta” (F6, p.8).

Diante do exposto, o formador F6 relatou que dispense atenção e preparo nas atividades que os professores de referência poderão realizar em sala de aula, pois em seu entendimento “há possibilidades, e o papel desse pedagogo é fundamental no

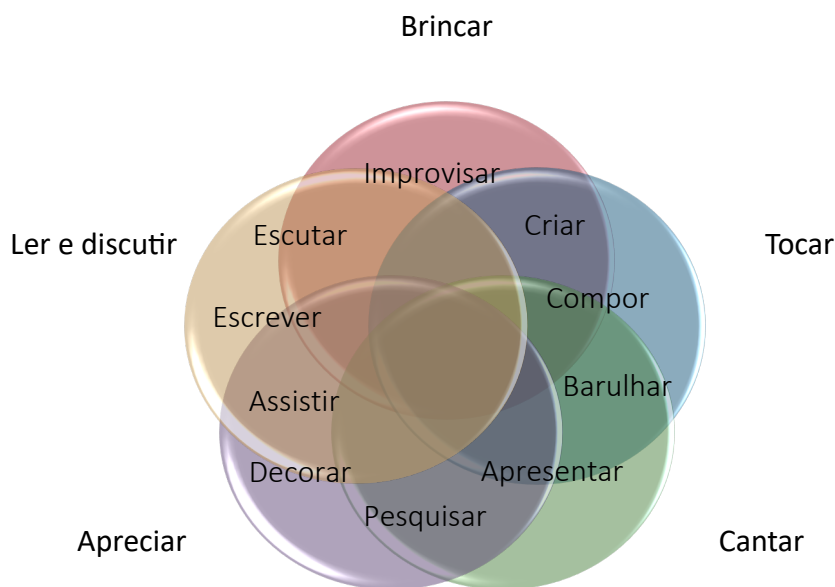
desenvolvimento de atividades de Música. Eu não diria nem planejamento de aula de Música. Mas, de algumas atividades, bem direcionadas [...]” (F6, p.8-9). Com isso, deixa evidente em sua narrativa que as atividades musicais não podem ser compreendidas de maneira simplista, mas que estarão sempre relacionadas à Música enquanto linguagem, “com muita consciência com relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados [e] aos objetivos que se quer” (F6, p.9).

Sobre a questão *por que*, entendo que ela está relacionada também a *para que*, denotando os motivos pelo quais os formadores pensam e propõem a Música nos cursos de Pedagogia. Nos casos de F2, F4, F5 e F6, os componentes curriculares especificam que a Música é seu objeto, relacionada a processos de educação musical. Para F1 e F3, que atuam em disciplinas de Artes, a inclusão da Música como tema de reflexão ou práticas decorre de suas experiências: F1 narrou participações em corais, salientando a importância de ter tido um regente especialista na área; praticou violão erudito e cursou, durante a graduação, uma disciplina de Música na qual teve contato com repertórios eruditos de diversos períodos; F3, por sua vez, mesmo relatando a ausência de lembranças musicais familiares, mencionou que após o ingresso na graduação buscou assistir apresentações artísticas, participar de exposições e de cursos na área da Educação Musical.

Os formadores entendem que o curso de Pedagogia *não forma o professor especialista em um única área* (F1), por exemplo: *não forma o professor de matemática, de português, de música* (F4), mas um professor que irá *desenvolver as bases e os modos como o aluno aprende* (F3), sobretudo por meio *do brincar* (F5) e da *expressividade* (F2), entendendo que o compromisso com a educação básica *não é assistencialismo, mas é seríssimo* (F6). A despeito dessa compreensão referente ao curso, caberia pesquisar em um projeto futuro quem é o professor de referência e o que caracteriza a unicência, com a possibilidade de pensar nas racionalidades pedagógicas da própria educação nos contextos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; afinal, essa pesquisa me levou a continuar acreditando que o principal personagem, atuante tanto *no bastidor quanto no palco* da educação de pessoas é o professor.

Após analisar as compreensões sobre *o que* é a Música e suas relações com a formação de professores de referência, bem como *por que* os formadores realizam escolhas relacionadas à Música, em sua prática pedagógica, a imagem ilustra *como*

os formadores participantes deste estudo mobilizam a Música na docência no curso de Pedagogia:



**Figura 31: Como a racionalidade pedagógica na Música é mobilizada**

Conforme ilustrado na imagem, a análise das narrativas dos formadores resultou na identificação de cinco atividades abrangentes: ler e discutir; apreciar; cantar; tocar e brincar. Nas interfaces destas cinco, atividades específicas foram expressas pelos formadores, as quais estão localizadas dentro da figura acima, sendo importante destacar que algumas foram manifestadas por todos, outras por alguns, ou por apenas um participante dessa pesquisa.

As atividades de leitura, discussão e de apreciação musical (SWANWICK, 2003) estiveram presentes em todos os relatos dos formadores; tocar e cantar foram identificados por todos, exceto pelo formador F1, que explicou ter sua preocupação na formação estética dos estudantes da Pedagogia por meio do contato dessas estudantes com obras artísticas (incluindo aqui musicais) *de qualidade* - se referindo a composições musicais complexas, populares ou eruditas, que ampliem os modos de esses futuros professores perceberem o mundo (F1, p.7). No trecho a seguir, F1 exemplifica como busca mobilizar a formação do gosto musical, por meio da literatura que contextualiza as músicas que os estudantes escutam:

Tenho alunos que acham Funk maravilhoso, por exemplo. E até eu conseguir fazer eles entenderem que eu não tenho nada contra o Funk em si... mas eu começo a fazer eles entenderem: o Funk começa nos



Estados Unidos, na década de 50... a gente tem, por exemplo, James Brown, um baita cantor! E o que ele produziu foi muito bom e é Funk. Tim Maia teve uma fase de funk muito bacana! Mas percebam que James Brown e Tim Maia são muito diferentes desse Funk bagaceiro que a gente escuta por aí! (F1, p.8)

Ainda, além das informações compartilhadas em momentos expositivos, nos quais o formador se dirige à turma e conversa com eles, F1 também organiza seu tempo para assistir a filmes que tematizam a literatura musical (sobretudo da história da Música popular e erudita), colocando, assim, a apreciação musical como central na racionalidade pedagógica na Música naquele curso, em detrimento da manipulação sonora que ocorreria em atividades de cantar, tocar, compor, improvisar, etc. Embora o formador relatou que os estudantes produzem clipes audiovisuais, não considerei uma atividade de composição musical pois não há modificações ou criações de padrões sonoros: as músicas são escolhidas pelos alunos, que selecionam imagens relacionadas às sensações percebidas por eles, ao escutarem a música.

Entretanto, saliento que aquela atividade contribui, dentre outros aspectos, para que os futuros professores de referência entendam que linguagem visual, musical e textual possuem códigos próprios e que não há necessidade de ser redundante, reproduzindo na imagem o que a letra da música já explica. Isso vai ao encontro da perspectiva da não-infantilização (p.11), da desconstrução de *clichês da Pedagogia* (F1, p.12), dentre os quais a utilização de gestos para *traduzir* o que a letra da música diz, deixando de compreender a música, independentemente da letra, como um discurso.

Poderíamos perguntar: mas e como fica a relação da Arte/Música com a educação básica? Com relação a isso, o formador F1 explicou:

De uma forma velada, não revelada, os meus colegas teriam uma expectativa de que eu direcionasse tudo isso para a Educação Infantil, **e eu não faço isso**. Mas eu sei que eles têm essa expectativa. [...] Eu busco, antes disso, que [o que é desenvolvido nas aulas] se reflita nas práticas estéticas que [os professores de referência] irão levar às escolas (F1, p.12, grifo meu).

Nesse sentido, o formador corroborou, ainda que indiretamente, para uma indicação realizada no primeiro capítulo dessa pesquisa: **o professor como referência** que, explícita ou implicitamente, é imitado em alguns aspectos pelos seus alunos, compartilhando com eles culturas pela dinâmica interativa da docência. Por isso, a racionalidade pedagógica na Música na única disciplina que envolve Arte,

chamada Arte-Educação, no curso de Pedagogia, está alicerçada na compreensão de que o possível de ser realizado nesse curto tempo é contribuir para a formação numa dimensão mais estética e menos prático-profissional; mais relacionada à formação do indivíduo do que na relação com atividades que ele irá propor na educação básica.

Em caminho diferente, o formador F3, também atuante em disciplina de Arte em curso de Pedagogia, direciona seu planejamento para aproximar estes estudantes do contexto da educação básica, solicitando, inclusive, que realizem uma pesquisa sobre repertórios que os alunos escutam (F3, p.5) e busquem materiais que possam somar a estes repertórios, para serem apresentados às crianças. Nesse sentido, relatou que seus planejamentos abrangem leituras e discussões de textos, tocar instrumentos musicais – por exemplo, realizar bandas rítmicas (F3, p.6) e brincadeiras musicais, como parlendas, formando um repertório de atividades que poderão ser traspostas para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pelos professores de referência.

A racionalidade pedagógica na Música assume, no caso do formador F3, uma perspectiva de instrumentalização do estudante para que, quando professor, possa “oportunizar práticas musicais aos seus alunos” (F3, p.4), principalmente tocar instrumentos musicais, atividade saliente nos relatos de F3 sobre o *que* seria ensinar Música. É importante considerar que o formador propõe a ressignificação de concepções sobre a Música, enquanto área de conhecimento, problematizando as funções que são atribuídas a esta área, sobretudo nas músicas de comando, identificadas em observações realizadas nas escolas, quando acompanhou alunos estagiários.

Com relação ao *lugar* (AHMAD, 2017) que os instrumentos musicais e o cantar ocupam nas racionalidades pedagógicas da Música, apresentei no capítulo anterior que os formadores F3 e F4 significam como importante que o professor de referência possa tocar e cantar com seus alunos. O formador F4, a partir de repertórios *mais tradicionais* (F4, p.3), propõe a prática musical na flauta doce e busca desenvolver a técnica vocal dos estudantes, entendendo que o tempo de duração da disciplina não possibilita aprofundamentos, mas pode despertar o interesse para que aqueles busquem formação continuada (F4, p.8).

Em contrapartida, os formadores F2 e F5 manifestaram que não consideram necessário que o professor de referência toque instrumento musical ou cante para

realizar um *trabalho comprometido com a Música* (F2, p.4). Ao manifestar os sentidos atribuídos à formação musical em uma perspectiva da *poética do barulhar* (F5, p.9), o formador F5 entende que “tocar é tocar o mundo” (F5, p.9) e que o canto, por sua vez, não dispense de momentos voltados exclusivamente à técnica vocal, mas que o formador, no ato de *improvisar sobre a docência* irá desenvolvendo junto ao estudante essa técnica, em uma *conversa brincante* (Ibid). Assim, o planejamento acontece e a partir da interação com os estudantes o formador improvisa, respeitando o conceito de improvisação, que pressupõe *conhecer e saber fazer Música*, conforme pudemos ler no excerto já apresentado, que aqui repito para tornar o texto fluente:

Eu acho que isso é um diferencial: eu não tenho medo de chegar numa sala de aula e improvisar, porque eu sei fazer Música. Eu sei ler, eu sei escrever, eu sei tocar. [...] Eu sistematizei muitos conhecimentos, no sentido prático do termo: improvisar com padrão rítmico, improvisar com objeto sonoro, improvisar com uma mão, improvisar com duas, improvisar com um monte de coisa! Porque a improvisação tem um mundo muito grande, não é assim, só *improvisar*. Eu já passei por vários momentos de improvisação. (F5, p.7-8).

Sinalizo que o formador F5 também mencionou, em nossa conversa, que solicita aos estudantes da Pedagogia que decorem parlendas e rimas que serão realizadas nas brincadeiras, durante a aula de Educação Musical. Não se trata, segundo ele, de ensinar a brincar – complementa, dizendo: “quem é a pessoa que não sabe brincar? Pelo amor de Deus!” (F5, p.9); mas, sim, de sistematizar conhecimentos que irão compor o repertório de saberes do professor de referência e que, sobre estes, acontecerá a improvisação. Ainda, salientou a importância da *disciplina para estudar Música* (F5, p.7), indicando um comportamento comprometido para com a área, narrando que os estudantes, ao entrarem nas aulas, “devem entrar numa caixinha de silêncio” (F5, p.7-8) para estarem dispostos a escutar.

No caso do formador F5, a racionalidade pedagógica na Música pode ser compreendida nas interfaces da formação estética e da formação prático-profissional, pois ao mesmo tempo em que potencializa a Música enquanto relação pessoal com o mundo sonoro, valorizando a criação e a improvisação, F5 propõe atividades que podem ser realizadas pelos estudantes, quando professores de referência. Ao ser questionado sobre a possibilidade de haver tendências mais significantes em seu modo de ser professor, ele respondeu: “eu não quero um autor, porque eu acho que o conhecimento não cabe num só autor. Não quer dizer que eu não conheça [...] [mas]

eu sou o que sobrou desse estudo, dessas pessoas que eu tive oportunidade de conhecer, de conviver. (F5, p.12).

O ato de brincar esteve presente, também, na narrativa do formador F2, que mencionou a importância da criatividade para mobilizar a expressão musical. Ao brincar, tocar ou cantar com os estudantes da Pedagogia, F2 entende que está desenvolvendo a *recriação musical* (F2, p. 2), argumentando que não utiliza o termo *interpretação ou performance*, pois “uma interpretação sempre é uma recriação sobre um material pronto” (F2, p.2). Diante disso, propõe atividades que os estudantes possam recriar ou transferir para suas práticas pedagógicas, quando professores de referência, além de “leituras sobre teóricos da Educação Musical brasileira” (F2, p.3) que propõem repensar a Música na educação básica, sobretudo com relação às suas funções.

Em direção semelhante, o formador F6 relatou que suas experiências nos últimos anos lhe conduziram a ressignificar suas práticas docentes, sobretudo com relação à importância das atividades na formação do pedagogo (F6, p.8-9). Conforme já apresentado anteriormente, realiza leituras de textos e tem proposto para isso uma metodologia inspirada na última viagem realizada, quando estudou com uma professora norte-americana:

Eu fiquei impressionado com a metodologia da professora: [...] cada texto que a gente lia nós tínhamos que fazer um parágrafo de síntese do texto; um segundo parágrafo fazendo relação daquele tema com as experiências que a gente tinha vivido e, pelo menos, três questões derivadas do texto. Além disso, cada aluno tinha responder 5 questões vindas de outros colegas. Então, quando se chegava para a aula, os alunos já tinham lido, discutido, criticado e feito relações com sua experiência... E isso, lara, eu passei a adotar [na disciplina que ministro]. (F6, p. 7).

O formador F6 relatou que entende o cantar como atividade importante para a atividade do professor de referência, contudo, o tempo de duração das disciplinas de Educação Musical não lhe possibilita aprofundar no desenvolvimento vocal dos estudantes, “porque essas disciplinas trabalham com muitas coisas e não só com o desenvolvimento vocal” (F6, p.9). Assim, para que os pedagogos se sintam mais confiantes no momento de cantar com as crianças, F6 sugere a utilização de trilhas sonoras com acompanhamento instrumental, orientando que seja sempre tocada em volume inferior à voz das crianças.

Como podemos observar, todos os formadores mencionaram o *tempo* como balizador de sua atividade docente – porque não dizer, o tempo como balizador das racionalidades pedagógicas da Música. Conforme já apontado por Carvalho e Therrien (2009, p.6), “o professor não age como máquina, mas em função de objetivos, de projetos, de escolhas, de motivos, de sentidos” e, eu acrescentaria, de tempo. Afinal, a racionalidade pedagógica na Música está diretamente implicada no tempo de duração que os componentes curriculares dispõem para que os formadores selecionem o que poderão ou não desenvolver com seus alunos.

A partir do que foi exposto, concluo esta pesquisa ilustrando o panorama das racionalidades pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia do RS, sempre entendendo que esta pesquisa apresentou significações compreensíveis a partir das narrativas dos formadores e, portanto, temporais, singulares e limitadas.



**Figura 32: Racionalidades pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia do RS**

Conforme apontado no decorrer do relatório de pesquisa, minha intenção não foi de *criar caixas e colocar os formadores dentro*. Por isso, as racionalidades da Música foram organizadas em categorias, mas não coloquei nomes de formadores nestas categorias, sobretudo porque alguns apresentam aspectos de duas ou mais

racionalidades, reforçando o conceito de hibridação, de borramentos que produzem racionalidades únicas, singulares, subjetivas: racionalidades pedagógicas. Estas, por sua vez, nos lembram que os componentes curriculares que compõem a formação acadêmico-profissional de estudantes não acontecem por si só, mas são mobilizados por pessoas chamados professores – ou, no caso dessa pesquisa, por formadores. Estes são pessoas (NÓVOA, 1992) que realizam escolhas a partir de suas experiências, merecendo destaque aquelas vividas durante sua formação acadêmico-profissional – graduação e/ou pós-graduação, o que nos chama para dirigir holofotes para esta importante etapa da formação de profissionais, que merece cuidado e investimentos contínuos.

As racionalidades pedagógicas da Música foram compreendidas em sua pluralidade de sentidos que têm construído as *educações musicais* (PENNA, 2002) nos cursos de Pedagogia e que, conseqüentemente, estarão presentes na educação básica, por meio do professor de referência. Penso que a área da Educação Musical tem produzido respostas para questões como “por que ensinar Música na escola”, e tais contribuições ressoam nas racionalidades pedagógicas da Música, mesmo nos casos dos formadores não especialistas na área. Porém, “como ensinar Música na escola” depende de “quem ensina Música na escola”, ao passo que quanto mais experiências esta pessoa viver, maiores as possibilidades de atribuir sentidos que enriquecerão os significados da Música na formação de seres humanos.

Assim, as racionalidades pedagógicas da Música nos cursos de Pedagogia têm desenvolvido: a Música enquanto sons, a Música enquanto linguagem, a Música enquanto atividades escolares e a Música enquanto expressão criadora. Contudo, estas racionalidades são singulares e híbridas (CANCLINI, 2012) no sentido de que os formadores corroboram e divergem, ao mesmo tempo, sobre modos de ser da Música na formação do professor de referência, a partir de quadros de referência (DELBEN, 2001; CARVALHO, 2007) construídos nas experiências pessoais-acadêmicas-profissionais destes formadores.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sérgio. O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In: OZELLA, Sérgio. (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, p. 253-276, 2003.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. cienc. prof.* [online]., vol.26, n.2, pp.222-245, 2006.
- AHMAD, Laila A. S. A música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A Emoção na Sala de Aula. Papirus Editora, Campinas/SP, 1999.
- ALVES, C. G. F.; OLIVEIRA, M. A. Rede de interações internacionais: produção científica sobre inovação e centros de pesquisa. *Revista ADM.MADE*, ano 14, v.18, n.2, p.75-98, 2014.
- Amaral, Vera Lúcia do. *Psicologia da educação / Vera Lúcia do Amaral*. - Natal, RN: EDUFRN, 2007.
- ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. *Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 55-69.
- ANDRES, Fernanda; SILVA, Lucas Nascimento Braga. APRENDENDO A ENSINAR FLAUTA DOCE: relato de uma atuação no contraturno escolar In: *Anais do XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical*, Santa Maria/RS, 2018.
- ARANTES, V. Cognição, Afetividade e Moralidade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, jul./dez.2002.

ARANTES, Valéria Amorim. O psiquismo humano e a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. In: Revista NUPEM, Vol. 5, No 9, 2013.

ARAÚJO, Gabriela da Ros de. Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professores unidocentes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

ARAÚJO, Rosane. Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ASSIS, Machado. Ressurreição. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

AZEVEDO, M. A. R. de. Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutorais Emancipatórias. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2014.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BARBOSA, Manuel. Racionalidades e papel do educador: perspectiva simples e abordagem complexa. In Diversidade e identidade/1a Conferência Internacional de Filosofia da Educação; coord. Adalberto Dias de Carvalho. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Instituto de filosofia, 2000.

BARBOSA, Pedro Henrique Felix. Trilhas sonoras de filmes como ferramentas pedagógico - musicais em diferentes contextos educacionais. Monografia de Conclusão de Curso (graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso. 2000. 203f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

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

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical e formação acadêmico- profissional na pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes. Relatório final de pesquisa. PQ/CNPQ/ 2015.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. In: REVISTA DA ABEM, Londrina, v.24, n.36, p. 8-22, jan.jun. 2016.



BEYER, Etcher. Abordagem Cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS/FACED, Porto Alegre, 1988.

BLUNDEN, Margaret. Geoffrey Vickers – an intellectual journey. In *The Vickers Papers*. Open Systems Group, Ed. London: Harper and Row, 1984.

BONAFÉ, Martínez. Renovación pedagógica y emancipación profesional. Universidade de Valência, Espanha. 1985.

BOURSCHEID, Clarice Campos. Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2014.

BRACHT, Alissa. WOLFENBÜTTEL, Cristina. Escolas multisseriadas: um estudo de flauta doce com estudantes de diversas idades. In: Anais do 26º Seminário Nacional de Arte e Educação, Fundarte, Montenegro/RS, 2018.

BRASIL, Lei de Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Brasília, 2006.

BRASIL, 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 10 jul.2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRZEZINKSI, Iria. Novas diretrizes curriculares nacionais da Pedagogia. In: MORISINI, M. C. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006.

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARVALHO, Antonia Dalva França. A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CASTELLAR, S.M.V. A alfabetização em geografia. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CISZEWSKI, Wasti S. O espaço da Música nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, 2010. p. 1561-1567.

CLARK, Christopher; PETERSON, Penelope. Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan, 1986.

COSTA, Maria Cristina Silva Costa. Intersubjetividade e historicidade: contribuições da moderna hermenêutica à pesquisa etnográfica. Rev. Latino-americana de Enfermagem, 2002. Disponível em: [www.eerp.usp.br/rlaenf](http://www.eerp.usp.br/rlaenf), acesso em: outubro, 2018.

CUERVO, L. Musicalidade na Performance. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

CUNHA, Luís Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro (RJ) : Francisco Alves, 3 ed. 1978.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

DACANAL, José Hildebrando. Linguagem Poder e Ensino da Língua, Editora: Leitura XXI, Porto Alegre/RS, 2012.

DALLABRIDA, Iara Cadore. Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional na Pedagogia/UFSM. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2015.

DAMÁSIO, Antonio. O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEWEY, John. How we think. Boston: D.C. Heath, 1910.

DIAS, Leila Miralva Martins. Interações nos processos pedagógico musicais da prática coral: dois estudos de caso. 2011. 226 p. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. In: XIV ENDIPE, 2008,

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre. Anais ... Porto Alegre, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. In: Perspectiva em Diálogo – Revista de Educação e Sociedade, 2014.

DINIZ, Maria Helena. Curso de Direito Civil Brasileiro. Direito de Família. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2005. v. 5. do curso de pedagogia e sua relação com a educação básica. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: SEMINÁRIO REDESTRADO NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008. Anais... Buenos Aires: Agencia; UBA, 2008.

EVANGELISTA, Olinda.; TrichEs, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da História da Educação e do Ensino de Arte. Série Estudos, n° 17, Campo Grande: UCDB, 2004. (p. 157 – 169).

FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. Contrapontos – vol. 9, no 1, p. 43-54 – Itajaí, jan./abr. 2009.

FERRY, Gilles. Le Trajet de la Formation. Paris: Dunod, 1987.

FIGUEIREDO, S. L. F. . A educação musical no século XX: métodos tradicionais. In: Gisele Jordão; Renata R. Allucci, Sergio Molina, Adriana Miritello Terahata. (Org.). A música na escola. 1ed.São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, v. 1, p. 85-87, 2012.

FIGUEIREDO, Sergio Luis. F. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro/RJ. Anais. Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A educação musical de professores generalistas. Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, México, v. II n.5, p. 17-28, 2003.

FIGUEIREDO, Sergio. Os processos de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da Música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

FLECK, Ludwig. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. A reflexão, enquanto dimensão do trabalho do professor, está imediatamente colada ao empírico. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFPB, João Pessoa/ Paraíba, 2008.

FREIRE, Paulo, pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. A formação musical de professores em cursos de pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

FURTER, Pierre. Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural. Trad. Teresa de Araújo Pena. Petrópolis: Ed. Vozes Limitada, 1973.

GAGE, N. L. Conference on studies in teaching; National Institute Of Education, Washington, Panel 6. Teaching as clinical information processing, ERIC ED 111807, 65p., 1975.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas. em Educação Musical na pedagogia. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [29]: 89 - 104, julho/dezembro 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013

GATTI, Bernadete. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, Bernadete. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. Em aberto, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set.1986.

GORI, Roland. A lógica das Paixões. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, p. 183, 2004.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 1, p. 01-47, 1971.

GREEN, Lucy. Ensino da Música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. In: Revista da ABEM, Londrina, v.20, n.28, p. 61-80, 2012.

GREEN, Lucy. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GREENBERG, L. S.; RICE, L.N.; ELLIOT, R. Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto. Barcelona: Paidós, 1996.

GRONDIN, Jean. Hermenêutica. São Paulo: Parábola Editorial, outubro de 2012.

HABERMAS, Jürgen. Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003

HELLER, Agnes. Teoria de los sentimientos. Barcelona: Fontamara, 1985.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M et al. Trad. Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 117-154p.

HUMMES, Júlia. *As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JACKSON, Phillip. Life in classrooms, Rinehart & Winston, New York Holt. 1968.

JANUÁRIO, C. Do Pensamento do Professor à Sala de Aula. Almedina, Coimbra, 1996.

JUSTI, Lilia do Amaral Manfrinato. Jean piaget na escola de música: o aluno como o sujeito da ação sobre os instrumentos musicais. In: Cadernos do Colóquio, v. 10, n. 2, 2009.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Manuela P. dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 3 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1994.

KEBACH, Patrícia F. C. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese de Doutorado. PPG-EDU UFRGS, 2008.

KEMMIS, Stephen. *Critical Reflection – Staf development for school improvenient*. Tradução: Ivana Ibiapina. Philadelphia: Imago Publishing, 1987.

KNOWLES, Malcom. *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

LINO, D. L. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a música das culturas infantis*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.

LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. *Sobre o Teatro no curso de Pedagogia*. In: *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2015.

LOPES, Viviane da. *O ceticismo em John Dewey: a busca da certeza*. 2010.

LOURO, Ana Lúcia de Marques. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. RS. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

LUCARELLI, Elisa (comp.). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, Piados, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUGLI, Rosario Genta and SILVA, Vivian Batista da. *Discursos sobre a eficácia educacional: encontros e desencontros entre técnicos em educação e professores (Brasil, décadas de 1950 a 1970)*. *Educ. rev.*[online]. 2014, n.53, pp.233-252.

Lunardi, Vera Regina. *Projeto músico da família ao vivo: uma proposta de formação continuada em educação musical com professores de educação infantil no município de Curitiba/PR* / Vera Regina Lunardi – Curitiba, 2018.

MACHADO, Carla Silva. *“Espelho, espelho meu?” : narrativas audiovisuais acerca das juventudes e relações juvenis* / Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

MAFFIOLETTI, Leda. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido. Educação Musical no Século XX: Uma nova perspectiva. In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015.

MARGOLINAS, C. Projet pour l'étude du rôle du professeur en situation. In Actes du Séminaire de DidaTech, séminaires 1997. Grenoble: Laboratoire Leibniz, 1997, p. 37-54.

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

MARTINS, Marcos Fancisco. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. In: Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-21, maio/ago. 2015

MATEIRO, Teresa.; ILARI, Beatriz (Org). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011.

MAURO, Carlos; CADILHA, Suzana. Por que não pode existir uma acção irracional. In: MIGUENS, Sofia; MAURO, Carlos E. Perspectives on Rationality. Edição: Faculdade de Letras da Universidade do Porto Porto, Dezembro, 2006.

MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 46, p. 67-72, Ago 1983.  
Merleau-Ponty, Maurice. *Merleau-Ponty*. São Paulo, Editora Abril, 1980.

MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evans- ton: Northwestern University Press, 1964

MIGUENS, Sofia; MAURO, Carlos E. Perspectives on Rationality. Edição: Faculdade de Letras da Universidade do Porto Porto, Dezembro, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. Análise da implantação do Sistema de Atendimento de Saúde Pública [online]. vol.24, n.8, pp.1877-188, 2008.

MINCER, Jacob. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 1958.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: *Encontro nacional de didática e prática de ensino*, 14., 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Anais. Porto Alegre: Endipe, 2008.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NEGRI, Paulo Sérgio. Comunicação Didática: A Intencionalidade Pedagógica Como Estratégia de Ensino. Módulo I. Londrina: LABTED/UEL, 2008.

NOSELLA, Paollo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Lisboa: 2013. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). Acessado em: 26/04/2019.

NUNES, Lúcia de Fátima Royes. Repertório de clown na educação: elementos de uma pedagogia da palhaça na formação de professores. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2016.

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

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de Oliveira; GONZAGA, Amarildo Menezes. Revista Ciência e Educação, vol.18 no.3 Bauru, 2012.

PACHECO, Eduardo Guedes. Pedacursão: uma experiência de formação.

PACHECO, José A. Formação de Professores: Teoria e Praxis. Braga: IEP, 1995.  
PAOLIELLO, Guilherme. Das oficinas às residências: territórios de resistência. In: Lúcia Campos. (Org.). *Territórios de invenção: por uma formação musical expandida*. 1ed. Belo Horizonte: Fundação de Educação Artística, v. 1, p. 113-123, 2017.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (coord.) *É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2001.

PENNA, Maura. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. Revista da ABEM, n. 16, p. 49-56, mar. 2007

PÉREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1998. p.93-114.

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação - Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas., 2008.



PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. In: Paidéia (Ribeirão Preto) no.8-9 Ribeirão Preto Feb./Aug. 1995.

PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

POPPER, Karl Raimund. O conhecimento e o problema corpo-mente. Lisboa: Edições 70, 1996.

RIZZO, Sandra Cristina; FERNANDES, Edson. Neurociência e os benefícios da música para o desenvolvimento cerebral e a educação escolar. In: Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar – RPGM, v. 1, n. 5, 2018.

RODRIGUES, Eliurde Elinia. Década de 80 I Congresso Mineiro de Educação: Construindo novas regras para o jogo educacional. In: ix congresso estadual paulista sobre formação de educadores - 2007

ROSSONI, Luciano. Modelagem e simulação *hard* e *soft* em estratégia de negócios: aplicações e possibilidades em estudos e na prática. Revista Gestão & Conhecimento, v. 5, n.1 , jan./jun. 2007.

RUSSELL, Joan. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 7-16, mar. 2006

SATURI, Rosane Carneiro. Políticas públicas: os processos de reformas do currículo do curso de pedagogia da UFSM (1965-2007). In: Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 5, n.2, p. 75-91, 2012

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCAFF, Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007.

Schneider, Juliete. Formadores de professores : Um estudo sobre os docentes

SCHULTZ, T. W. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p. 1-22, 1987.

SILVA, Lindomar Coutinho da. Emoções e sentimentos na escola: uma certa dimensão do domínio afetivo. Dissertação de Mestrado, UFBA/UESC, 2002.

SMYTH, John. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, 1992, p. 267-300.

SOARES, Luiz Eduardo. *Hermenêutica e Ciências Humanas. Estudos Históricos*, n.1, Rio de Janeiro, p. 100-142, 1988.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Sulina: Porto Alegre, 2008.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, v.10, p. 7-11, 2004.

SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014.

SOUZA, Zelmielen. Aproximações e distanciamentos na docência virtual em Música: narrativas de professores formadores em cursos de Pedagogia da UAB. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SPERB, Leonardo Martins. A Música e o professor de Educação Infantil: sentidos, tensões e vicissitudes. Monografia de Conclusão de Curso (graduação), Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Trad. Guillermo Solana. 2.ed. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: NFER, 1979.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Rio de Janeiro: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* no 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás . Educ. Soc. [online], vol.34, n.123, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques; CARVALHO, A. D. França. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. Revista brasileira de formação de professores. Vol. 1, n. 1, p.129-147, 2009

THERRIEN, Jacques. Os Saberes da Racionalidade Pedagógica na Sociedade Contemporânea. Revista Educativa, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.

TOURINHO, M. M.; PALHA, M. das D. C. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 270-283, 2014.

TRAVERZIM, Monique; HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. Possibilidades e desafios do ensino musical nos cursos brasileiros de Pedagogia. In: Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 93-115, maio/ago. 2015

VEIGA, Ilma. Técnicas de ensino, por que não? Editora Papirus, São Paulo/SP, 1991.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir. Capital Humano E Crescimento Econômico. Interações Campo Grande, Vol.11, N2, 2010.

VICKERS, Geoffrey. *The Art of Judgement*, London: Chapman & Hall, 1968.

VIEIRA, Lia Braga. A Escolarização do ensino de música. In: Revista Pro-posições, v.15, n.2, maio/ago 2004.

VYGOTSKY, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

WALLON, Henri. A atividade proprioplástica. In: NADEL-BRULFERT J. &

WEREBE, M.J.G. Henri Wallon (antologia) . São Paulo: Ática, 1986.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educação & Sociedade, v. 24, n. 85, p. 1225-1154, 2003.

WEBER, Vanessa. GARBOSA, Luciane. Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento. In: Revista Música em Perspectiva, v.7, n.1, junho/2014.

WEBER, Vanessa. Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bachareis. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Flauta doce em um curso de licenciatura em música: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao Ensino Básico. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

WEINGÄRTNER, Daniela. Os sentidos das práticas musicais na comunidade da velha central, em Blumenau – SC. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, 2018.

WEISS, Douglas; LOURO, Ana Lúcia Marques. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. Revista da Abem nº26, Jul. Dez, 2011.

WERLE, Kelly. “Ampliou aquela visão que a gente tinha de música”: a educação musical na construção da docência de estagiárias da Pedagogia/UFSM. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 123-136, jan./abr. 2012.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história da música*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

YAMAZAKI, sérgio choiti. Teorias da aprendizagem: as emoções humanas para compreender os processos de ensino e aprendizagem. Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 8, n. 1, p. 341-356, jan./jun. 2018

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZORZO, Francisco Antônio. (2007) *Procedimentos Visuais: Alguns problemas do desenho Contemporâneo*. Curitiba: Graphica. Disponível em: [http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs\\_degraf/artigos\\_graphica/Procedimentos.pdf](http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/Procedimentos.pdf). Consultado em: 17 de junho de 2019.

**ANEXO**  
**TERMO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

**Título do estudo:** Racionalidades Pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia: um estudo no Rio Grande do Sul

**Pesquisadora responsável:** Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

**Pesquisadora autora:** Iara Cadore Dallabrida

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

**Telefone para contato:** (XX) XXXX-XXXX

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar, voluntariamente, de uma pesquisa de doutorado sobre as racionalidades pedagógicas da Música em cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul. Sua participação consistirá em realizar uma entrevista narrativa, chamada de *conversa*, com a pesquisadora autora.

É possível que ao narrar-se aconteçam alguns desconfortos inerentes ao processo de rememoração de fatos vividos. Contudo, também pode desencadear um processo de autoconhecimento e autoformação a partir da reflexão sobre vivências e experiências com a Música e com a docência em cursos de Pedagogia.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

**Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, após a estou suficientemente informado (a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido (a), dos possíveis desconfortos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expressei minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

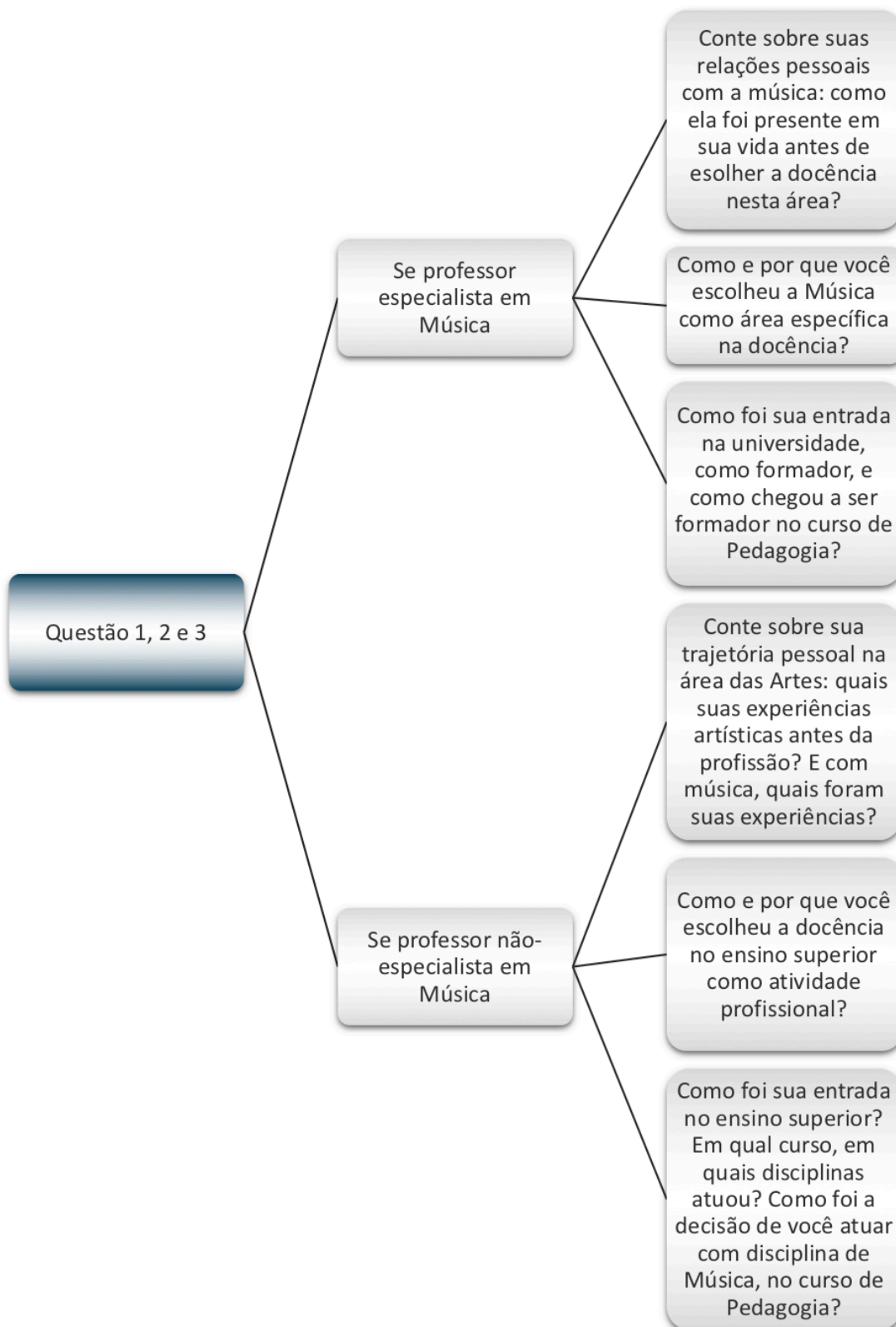
\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) professor(a) voluntário(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

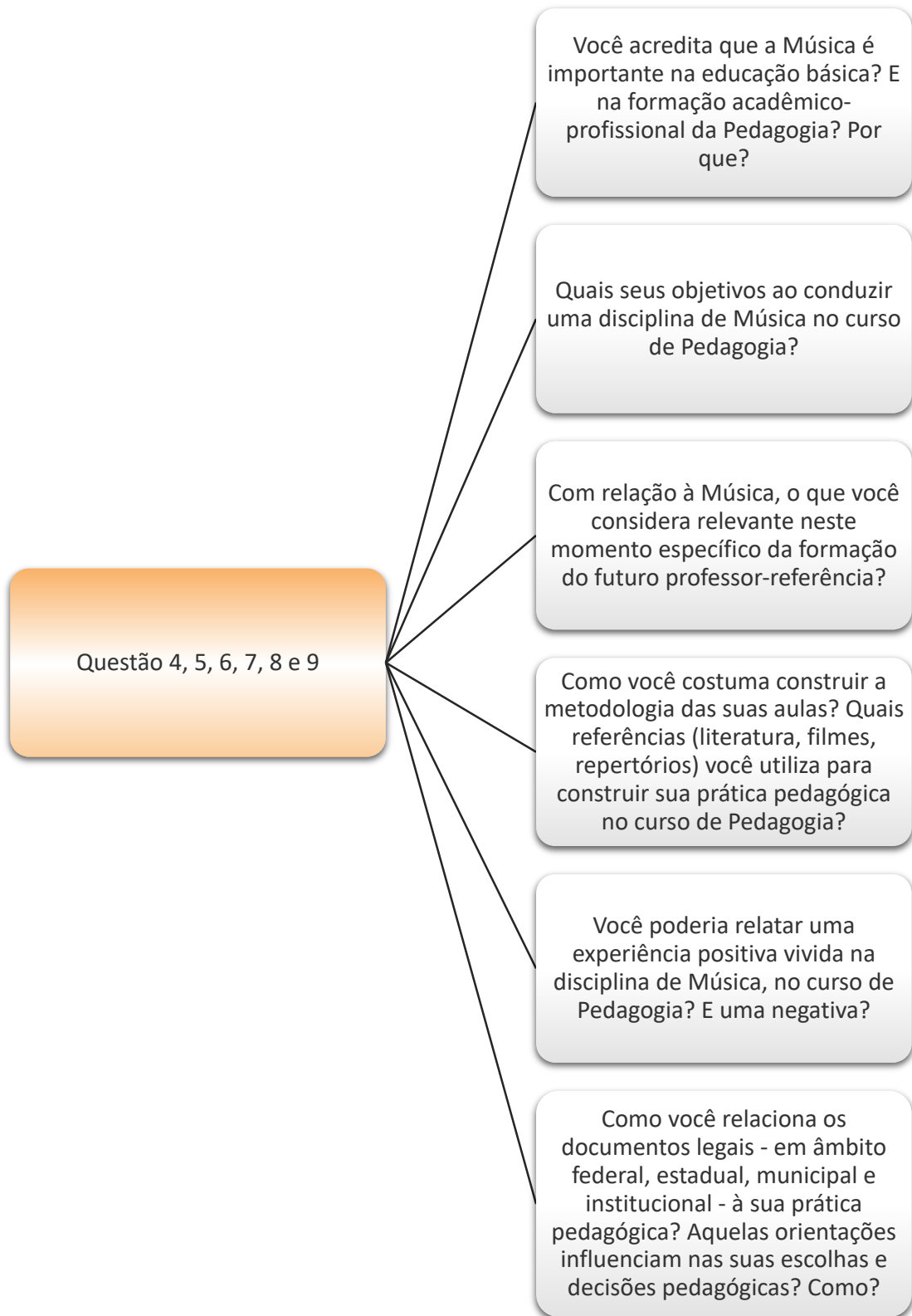
Local e data \_\_\_\_\_

## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:



...continuação



... continuação

