



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

**A MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
DA PEDAGOGIA:
UMA PESQUISA COM ESTAGIÁRIAS DA UFSM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Kelly Werle

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**A MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA PEDAGOGIA:
UMA PESQUISA COM ESTAGIÁRIAS DA UFSM**

por

Kelly Werle

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS, Brasil

2010

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

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

**A MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA PEDAGOGIA:
UMA PESQUISA COM ESTAGIÁRIAS DA UFSM**

Elaborada por
Kelly Werle

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

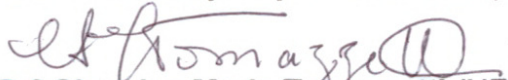
Comissão Examinadora:



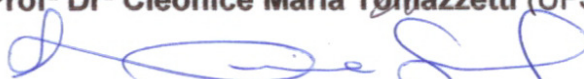
Profª Drª Cláudia Ribeiro Bellochio
(Presidente/Orientadora)



Profª Drª Leda de Albuquerque Maffioletti (UFRGS)



Profª Drª Cleonice Maria Tomazzetti (UFSM)



Profª Drª Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)

Santa Maria, março de 2010

Dedico este trabalho

À minha mãe Sisi,

*que, através de seu exemplo de amor e comprometimento pela docência,
faz com que eu tenha, cada vez mais, a certeza de que uma educação mais humana...*

É POSSÍVEL!

Agradeço...

“Ainda que conhecesse todos os mistérios e toda a ciência [...]

Se não tivesse amor, nada seria”

À Deus, pela vida, pela saúde e pelo amor que me permitiu conduzir essa pesquisa.

*Aos meus amados pais, irmão e familiares, pelo amor incondicional,
pela presença e pelo apoio sempre constantes em minha vida.*

*À minha querida e estimada orientadora Cláudia Bellocchio, pela seriedade, pela competência,
pela dedicação, pelo desprendimento, pelo afeto e por todos os votos de confianças depositados.*

*“Profe”, tu me ensinaste a acreditar em meu potencial,
meu carinho e gratidão por ti são imensuráveis!*

*À professora Luciane Wilke Freitas Garbosa, pelo acompanhamento, pelo auxílio e
pela orientação sempre que necessários, pelo seu sorriso e abraço sempre afetuoso.*

*À professora Cleonice Tomazzetti por vir acompanhando minha trajetória formativa desde o curso
de Pedagogia, por ter sido uma marcante professora e orientadora de estágio.*

*Sinto-me gratificada por teres aceitado também acompanhar-me
no desafio da elaboração desta dissertação.*

À professora Leda Maffioletti por aceitar carinhosamente o convite para compor a banca.

A todos os professores que, de alguma forma, contribuíram com minha formação.

Ao PPGÉ, pela oportunidade de realizar o Mestrado em Educação.

*A todos os colegas que fizeram parte dessa trajetória de dois anos no curso de mestrado, em especial,
aos colegas do grupo Fapem pelas conversas, materiais emprestados, viagens, confraternizações e
companheirismo: Aruna, Dani, Frank, Laila, Xanda, Ivan, Bina, Cris Reys e Edu.*

*Às minhas queridas amigas Cris Diniz, Aline Aita e Aline Pereira,
pela amizade sincera e pela companhia sempre agradável.*

*Às estagiárias Aila, Beni, Claire e Dora por todas as aprendizagens, trocas e reflexões,
que tornaram possível a realização desta pesquisa.*

Muito Obrigada!!!

“O amor tudo tolera, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O Amor nunca falha” (I Coríntios 13)

RESUMO

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

A MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA PEDAGOGIA: UMA PESQUISA COM ESTAGIÁRIAS DA UFSM

Autora: Kelly Werle
Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio
Santa Maria, 29 de março de 2010.

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e ao grupo de estudos Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). Como objetivo geral, buscou-se compreender como as estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM potencializam a música no processo de construção da docência. Especificamente, procurou-se conhecer as concepções das estagiárias com relação à música no e para o estágio supervisionado; problematizar a música em suas práticas pedagógicas; e refletir acerca da música no conjunto de conhecimentos que sustentam a docência. A pesquisa possui caráter participante e foi desenvolvida por intermédio de um grupo de trabalho composto por quatro estagiárias do curso de Pedagogia diurno da UFSM. Como instrumentos metodológicos para a coleta de informações, foram utilizadas entrevista semi-estruturada; observação participante nas escolas; caderno de registros dos encontros do grupo e das observações nas escolas; caderno de registros das participantes; e conversa coletiva. As informações obtidas na pesquisa foram analisadas sob a ótica da análise de conteúdo, sendo os resultados organizados em categorias que transversalizam os múltiplos instrumentos metodológicos. A primeira parte da revisão de literatura versa sobre o curso de Pedagogia como *locus* da formação acadêmico-profissional de professores da educação infantil e anos iniciais, apontando e discutindo o estágio supervisionado como momento relevante dessa formação. A segunda parte trata da formação musical e pedagógico-musical de professores da educação infantil e anos iniciais, destacando a formação musical no curso de Pedagogia/UFSM. Como resultados, salientam-se a relevância das vivências musicais obtidas ao longo da vida das participantes e do grupo de trabalho com dispositivo formativo que contribuiu para a construção e para a realização da música na docência de estagiárias da Pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia; Educação Musical; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

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

THE MUSIC IN THE PEDAGOGY PRE-SERVICE TRAINING: A RESEARCH WITH PRE-SERVICE TEACHERS FROM UFSM

Author: Kelly Werle
Adviser: Cláudia Ribeiro Bellochio
Santa Maria, March 29th 2010.

The current dissertation is articulated to the research line Educação e Artes (LP4) from Programa de Pós-Graduação em Educação, from Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) and the study group Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). As general aim, it sought to comprehend how the pre-service teachers from Pedagogy course/UFSM improve the music in the teaching construction process. Specifically, it sought to know the pre-service teachers' conceptions on music in and for the supervising training; to discuss about the music in the pedagogic practice carried out by the pre-service teachers; and to reflect on the music into the set of knowledge that supports the teaching of the pre-service teachers. The research has a participant nature, and was developed through a workgroup composed by four pre-service teachers from Pedagogy course/UFSM. As methodological instruments for information collect, it was used semi-structured interviews; participant observation at schools; recording book of the group meetings and of the observations at schools; participants' recording book; and collective conversation. The pieces of information gotten in the research were analyzed based on the subject analysis, and the results organized into categories which ran through the multiple methodological instruments. The first part of literature review deals with the pedagogy course as a place of academic-professional education of kindergarten and initial years' teachers, pointing out and discussing the supervising training as a relevant moment of this education. The second part refers to the musical and pedagogic-musical education of kindergarten and initial years' teachers, detaching the musical formation in the Pedagogy course/UFSM. As results, were enhanced the relevance of musical experiences lived throughout the participants life and of the workgroup with formative device that contributed to musical construction and accomplishment in the teaching of pre-service teachers from Pedagogy.

Keywords: Pedagogy; Musical Education; Supervising Training

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AI	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
CAL	Centro de Artes e Letras
CC	Conversa Coletiva
CE	Centro de Educação
CEG	Caderno dos Encontros do Grupo
COE	Caderno das Observações nas Escolas
CP	Caderno da Participante
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
EI	Educação Infantil
ESE	Entrevista Semi-Estruturada
FAPEM	Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
FIPE	Fundo de Incentivo à Pesquisa
LEM	Laboratório de Educação Musical
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Roteiro da entrevista semi-estruturada	119
Apêndice B	Termo de autorização institucional	120
Apêndice C	Carta de apresentação	121
Apêndice D	Cronograma dos encontros do grupo	122
Apêndice E	Cronograma das observações nas escolas	123

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Termo de confidencialidade	125
Anexo B	Termo de consentimento livre e esclarecido	126
Anexo C	Carta de aprovação do comitê de ética	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
1. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	22
CAPÍTULO II	
2. FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	28
2.1 Um <i>locus</i> de formação: o curso de Licenciatura em Pedagogia	28
2.2 O estágio supervisionado na formação docente do curso de Pedagogia	34
CAPÍTULO III	
3. FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS	46
3.1 A educação musical na formação acadêmico-profissional de professores da educação infantil e anos iniciais	46
3.2 O contexto da educação musical no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria	51
CAPÍTULO IV	
4. A MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM	57
4.1 “ <i>Eu não consigo viver sem música</i> ”: a música na vida e na formação acadêmico-profissional das estagiárias	58

4.2 “Nunca participei porque eu tenho que trabalhar de manhã”: interfaces da formação acadêmico-profissional	68
4.3 “Eu não me sinto professora da turma”: a autonomia vigiada	71
4.4 “Eu quero poder fazer outras coisas com a música”: a música no estágio	81
4.5 “É muito separadinho para a criança”: a música no contexto das demais áreas do conhecimento	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	118
ANEXOS	124

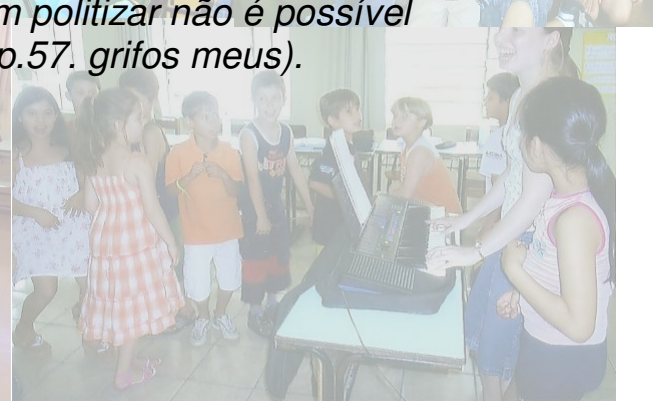
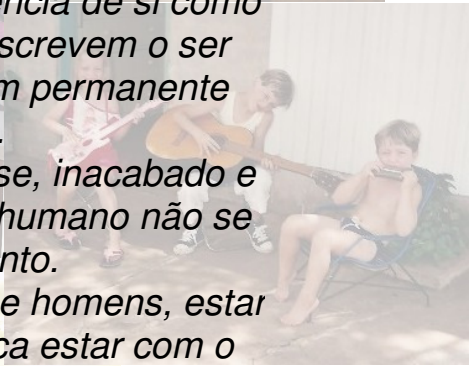
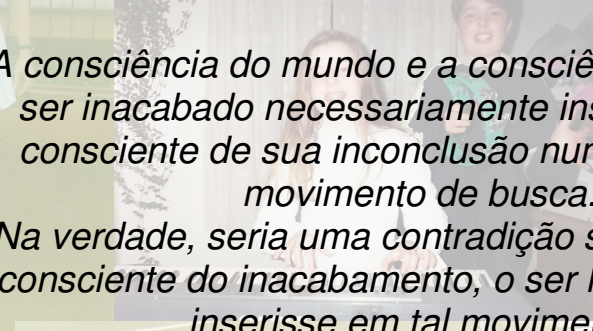
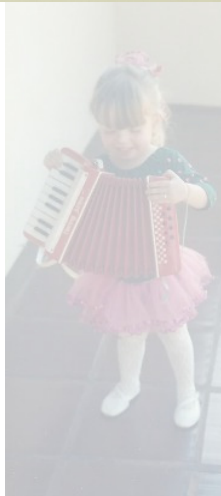


A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.

Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento.

É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.

*Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, **sem cantar, sem musicar**, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, **sem fazer ciência**, ou teologia, sem assombro em face do mistério, **sem aprender, sem ensinar**, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2003, p.57. grifos meus).*



INTRODUÇÃO

Nesta primeira parte do trabalho, apresento como a música e a educação musical se fizeram presentes em minha trajetória de vida. Destaco a importância da formação musical e pedagógico-musical em minha formação acadêmico-profissional, sobretudo através das disciplinas de Educação Musical do curso de Pedagogia da UFSM e do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Essa formação ressignificou e reconstruiu minhas vivências formais, não-formais e informais de música e de educação musical. Além disso, neste texto introdutório, abordarei o tema, o problema, a justificativa e os objetivos traçados para a pesquisa que envolve a música no contexto do estágio supervisionado do curso de Pedagogia diurno da UFSM.

A música e a educação musical em minha trajetória de vida

A música sempre fez parte de meu cotidiano. Desde criança, tive verdadeiro fascínio por ela, sendo que o fazer musical, como prática não-formal, permeou meu crescimento em meio familiar. O gosto pela música foi desenvolvido, gradativamente, através do contato com as práticas musicais de meu pai que, embora sem formação específica, como autodidata, aprendeu a tocar acordeão, violão e “gaitinha de boca”. Foi meu pai quem introduziu, a mim e ao meu irmão, no aprendizado do teclado e do contrabaixo eletrônico, respectivamente.

Além disso, o convívio familiar com avós, tios e primos paternos, que também cantam e tocam os mais variados tipos de instrumentos musicais, possibilitou um aprendizado do valor social e cultural das manifestações musicais que ocorriam no núcleo familiar.

Durante minha escolaridade, apesar da música estar presente nas escolas nas quais estudei, não tive aprendizados formais em educação musical. Como desejava aprender música, busquei aulas particulares de teclado que foram iniciadas aos oito

anos de idade e estenderam-se até a adolescência. Essas aulas me proporcionaram o aprendizado de conhecimentos musicais que ampliaram meus modos de perceber a música e entender que ela vai além do mero entretenimento. Também acompanhava, conjuntamente com meu pai e meu irmão, reuniões e retiros de jovens e adultos de diversos grupos da igreja católica, promovendo a animação, a socialização e a integração através da música.

Talvez a todas essas vivências musicais formais, não-formais e informais, as quais guardo carinhosamente em minha memória, não fosse atribuído o seu devido valor e significado se não tivesse a oportunidade de refletir criticamente sobre elas, buscando ressignificações e reconstruções. Foi no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria que comecei a refletir sobre essa trajetória musical e a realizar outras construções no campo da música e da educação musical.

Quanto à opção por tornar-me professora, no curso de Pedagogia, certamente não posso deixar de mencionar a influência de minha mãe, professora de pré-escola e anos iniciais. O fato de, aos três anos de idade, não aceitar ficar em casa com nenhuma babá e exigir ir à pré-escola com ela; a observação atenta à organização e ao planejamento das atividades que ocorriam diariamente; o desejo pelos materiais mimeografados que sobravam para que eu pudesse “dar aulas” às bonecas e às crianças que moravam nas proximidades de minha residência; o aprendizado e o convívio com uma profissão marcada pelo amor e pela dor, pelo comprometimento e pela competência, pelas lutas e pelas conquistas, despertaram o meu interesse pela área.

Possivelmente, na infância, o sonho de ser professora não passava de uma identificação com minha mãe. Entretanto, ao passar do tempo, com as constantes viagens a congressos e a palestras, com as lutas e reivindicações do sindicato de professores, que sempre acompanhei, fui compreendendo as implicações sociais, políticas e culturais da profissão; percebendo que não se restringia a planejar e a executar atividades e que gostar de crianças não era suficiente para o êxito profissional.

Desta forma, muito mais que apenas influenciada pela escolha profissional, à medida que realizava o curso de Pedagogia, sentia-me cada vez mais comprometida e engajada com a educação.

Neste contexto de aprendizagens tão significativas em minha vida - a educação e a música -, eu pensava ter que optar por uma ou outra, como, de fato, o fiz quando escolhi o curso de Pedagogia. Entretanto, ao pesquisar a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSM e constatar que havia duas disciplinas curriculares de Educação Musical, comecei a perceber uma ligação entre ambas.

Todavia, o contato com a música e com a educação musical, na Pedagogia, ocorreu muito antes do que eu poderia imaginar; antes mesmo das disciplinas que, na época, compunham o 5º e o 6º semestres. Lembro-me que, durante um intervalo para almoço, movida pela curiosidade e pelo gosto pela música, decidi seguir um conjunto de vozes que ecoavam nos corredores do Centro de Educação (CE); foi, então, que descobri o projeto de extensão “Grupo Vocal CE - Canta”, coordenado e regido pela Profª Drª Cláudia Bellochio. Deste modo, já no primeiro semestre, matriculada na Pedagogia, comecei a participar do coro e de outras oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”: violão, flauta doce, percussão e grupo instrumental, os quais continuo frequentando atualmente. Contudo, minha participação também se estende aos processos de construção, organização e avaliação das oficinas do Programa, pois tenho consciência da relevância do referido Programa para a formação de professores, principalmente de professores dos primeiros anos de escolarização.

A partir dessas oficinas pude, enfim, visualizar a tão sonhada ligação da Pedagogia com a educação musical, e fazer delas um caminho inicial para o diálogo entre as duas áreas. Essa relação foi ampliada e problematizada com a realização das disciplinas de Educação Musical I e II, ministradas pela Profª Drª Cláudia Bellochio e Profª Drª Luciane Garbosa, disciplinas constituintes da matriz curricular do curso de Pedagogia, cada uma com 45h/a, incluindo 60h/a de atividades conjuntas à disciplina integradora denominada Práticas Educativas (PED).

A participação em projetos de pesquisa em educação musical surgiu como consequência, sendo que o primeiro projeto que participei, na condição de bolsista FIPE/UFSM, “Necessidades formativas: um estudo na Pedagogia/UFSM”, possibilitou-me reflexões significativas sobre a educação musical no contexto da formação acadêmico-profissional de professores não-especialistas em música, atuantes nos primeiros anos de escolarização.

O contato com esse projeto de pesquisa foi o primeiro passo em minha trajetória de pesquisadora na área da educação musical, marcado por aprendizagens, construções e desconstruções. Durante a execução do projeto, que consistia na realização de entrevistas semi-estruturadas com acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM, na medida em que analisava os depoimentos das alunas relativos às suas experiências e concepções musicais, como consequência, ia reconstruindo e ressignificando minhas próprias concepções e experiências acerca da música e da educação musical.

Neste sentido, percebo as inúmeras influências e contribuições da participação no referido projeto e no grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). Além disso, o projeto subsidiou a elaboração da monografia de conclusão do curso de Pedagogia, denominada “As vivências musicais nas trajetórias de vida de acadêmicas da Pedagogia/UFSM”, que foi construída através do estudo sobre um recorte de dados do projeto mencionado.

Cabe ressaltar outro momento significativo de minha trajetória no curso de Pedagogia que foi a prática de docência durante o estágio supervisionado. No estágio, construí e refleti sobre os saberes necessários à docência, concebendo o quanto importante é o papel do professor-pesquisador, aquele que reflete ‘na’ e ‘sobre a’ prática, buscando reconstruí-la, estimulando a criação e não apenas a reprodução.

Durante a realização do estágio curricular, junto a uma turma de segunda série dos anos iniciais e outra de pré-escola – nível B, busquei trabalhar com todas as áreas do conhecimento, de maneira integrada através de temas geradores, sendo que a educação musical fez parte desse universo de saberes. Desta forma, pude constatar a sua importância para a formação das crianças, experienciando o quanto ela pode ser prazerosa e agradável, resultando em aprendizagens significativas tanto para os alunos, quanto para o professor.

Entretanto, através das seções de orientação de estágio supervisionado, momento partilhado entre a professora orientadora e as minhas colegas de curso, percebia que muitas não tinham uma preocupação com as artes, em especial com a música; elas não inseriam essa área em seus planejamentos docentes, mesmo tendo frequentado as disciplinas de educação musical na Pedagogia. Desde então, passei a

questionar-me e refletir sobre o porquê de muitas estagiárias não proporem a educação musical no universo dos demais conteúdos escolares. Questionei, também, sobre a relevância de uma formação musical mais ampla no contexto de formação acadêmico-profissional que possibilitasse às estagiárias desenvolverem atividades musicais. Olhando o curso como um todo, penso que estamos vivendo um paradoxo na Pedagogia/UFSM, desencadeado pelo fato de que, ainda que se tenha uma formação acadêmico-profissional em educação musical, por maior que ela seja, as estagiárias não têm contemplado ações musicais significativas durante suas práticas de estágio. Por que isso acontece? Por que grande parte das alunas não trabalha com a educação musical durante o estágio? O que é necessário para que haja um empenho das acadêmicas para inserção da música na docência?

Através dessas reflexões e experiências, neste contexto de envolvimento gradativo com o campo de estudos e pesquisas da educação musical na formação de professores, surgiu o projeto de mestrado, com a questão de pesquisa expressa na necessidade de problematizar a música nas práticas e no planejamento de estagiárias do curso de Pedagogia diurno da UFSM.

Delimitações do campo de estudo

A educação musical no contexto da formação acadêmico-profissional de professores da Educação Infantil (EI) e dos Anos Iniciais (AI) vem sendo problematizada, discutida e pesquisada, há algum tempo, por pesquisadores como Bellochio (2000), Loureiro (2002), Targas (2003), Beaumont (2004), Figueiredo (2004), Aquino (2007), Bellochio e Garbosa (2009), Correa e Bellochio (2009), Furquim e Bellochio (2009), Oesterreich e Garbosa (2009), entre outros.

Nos últimos dois anos, a temática vem merecendo um destaque ainda maior, tendo em vista a nova configuração que assume a educação básica brasileira, do ponto de vista da legislação, com a aprovação da Lei 11.769 em 18 de agosto de 2008¹ que determina a presença da música como conteúdo obrigatório do componente curricular

¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>.

“Arte” da educação básica. A partir da nova dimensão que a música toma na educação básica, é necessário problematizar e refletir acerca da formação musical de professores da EI e AI e pensar em suas articulações com professores especialistas em música.

O curso de Pedagogia da UFSM tem buscado proporcionar formação musical e pedagógico-musical a professores não-especialistas em música, através de disciplinas obrigatórias de educação musical, inseridas em sua matriz curricular desde 1984. Entretanto, tem-se constatado que potencializar a educação musical na formação acadêmico-profissional das futuras professoras não é garantia de que elas venham a trabalhar com esta área do conhecimento na docência, o que pode ser verificado a partir da dissertação de mestrado de Spanavello (2005) que entrevistou egressas da Pedagogia/UFSM que haviam tido disciplinas de educação musical em sua formação, mas que continuavam se sentindo despreparadas para atuar com a música.

Por outro lado, Correa (2008) aponta que, se as disciplinas curriculares de educação musical forem complementadas com a participação nas oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, elas favorecem a formação musical e pedagógico-musical das futuras professoras, de modo que elas se sentem mais confiantes e percebem maiores possibilidades de realizações musicais em seu trabalho docente.

No contexto das pesquisas mencionadas, além da formação musical e pedagógico-musical, outro aspecto relevante a ser problematizado é a articulação formativa em educação musical no curso de Pedagogia da UFSM com a realização do estágio supervisionado, por ser um momento de construção e de reflexão dos saberes na e para a docência. Questiono qual o lugar da educação musical em meio aos saberes docentes das alunas da Pedagogia da UFSM? Qual a importância desprendida pelas estagiárias da Pedagogia com relação a essa área? Como as estagiárias organizam e potencializam os conhecimentos relativos à educação musical durante o processo do estágio supervisionado? Como elas concebem² a educação musical no processo de se tornarem professoras da EI e AI?

² Neste estudo se utiliza o termo concepção em virtude de considerá-lo abrangente, pois ao construir concepções os professores poderão levar em conta crenças, valores, preferências, hábitos, princípios, percepções e interpretações de práticas pedagógicas, bem como tradições, aspectos, características e exigências dos contextos específicos nos quais trabalham. Deste modo, o termo concepção traz em si uma conjunção entre o professor, como indivíduo que pensa o ensino e sobre o ensino, suas práticas em sala de aula, e o contexto institucional e social no qual atua (DEL-BEN, 2001).

Os questionamentos, anteriormente expressos, têm permeado meu estudo, de modo que o curso de Pedagogia da UFSM se tornou o *locus* de realização desta pesquisa, em função do diferencial formativo acerca da educação musical, composto por disciplinas curriculares e pela possibilidade de participação no “Programa LEM: Tocar e Cantar”.

Desta maneira, como objetivo geral, busquei compreender como as estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM potencializam a música no processo de construção da docência. Especificamente, procurei conhecer as concepções das estagiárias com relação à música “no” e “para o”³ estágio supervisionado; problematizar a música nas práticas pedagógicas realizadas pelas estagiárias; refletir acerca da música no conjunto de conhecimentos que sustentam a docência das estagiárias.

Neste sentido, justifico a realização do estudo empreendido pela relevância de pesquisar e de problematizar a música junto a alunas do curso de Pedagogia, durante o estágio supervisionado, visto que se constitui em um momento relevante da formação acadêmico-profissional, o qual contribui para a construção de sua profissão.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento os caminhos percorridos para a construção metodológica da pesquisa que possui caráter participante, apontando para o grupo de trabalho como elemento norteador do trabalho desenvolvido junto às estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM.

No segundo capítulo, discorro sobre o curso de Pedagogia como *locus* da formação acadêmico-profissional de professores da EI e AI, a partir dos estudos de Brzezinski (2008), Damis (2008), Mizukami (2008), Libâneo (2006), Libâneo e Pimenta (2006), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Logo em seguida, discuto o estágio supervisionado como momento relevante na formação acadêmico-profissional de professores através dos estudos de Pimenta e Lima (2004), Pimenta (1995), Piconez (1994) e outros trabalhos que focalizam o estágio de cursos de Pedagogia, mapeados no *site* do Banco de Teses da Capes. No contexto do estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFSM, destaco Agostini e Pereira (2009) e Stivanin (2007).

³ No estágio refere-se ao trabalho que as estagiárias desenvolveram nas suas práticas, e para o estágio é no sentido de reflexão sobre a prática e sobre a importância da música na construção do estágio supervisionado.

No terceiro capítulo, desenvolvo uma revisão sobre a educação musical no contexto da formação acadêmico-profissional de professores não-especialistas em música, atuantes nos anos iniciais de escolarização, apresentando o estado da arte realizado através de um mapeamento nas Revistas da ABEM e nos anais dos Encontros Anuais da ABEM no período de 2001 a 2008. Também enfatizo a relevância dos cursos de Pedagogia proporcionarem formação musical e pedagógico-musical, contando com alguns estudos já realizados, tais como Bellochio (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), Figueiredo (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007), Pacheco (2005), Spanavello (2005), Santos (2006), Correa (2008), Oesterreich e Garbosa (2008), Furquim (2009). Ainda, neste capítulo, apresento o contexto de formação musical e pedagógico-musical do curso de Pedagogia da UFSM, através das disciplinas curriculares obrigatórias, do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, bem como das produções acadêmicas do grupo de pesquisa FAPEM que vêm ocorrendo, de maneira intensificada, nos últimos cinco anos.

No quarto capítulo, retrato a música no estágio supervisionado do curso de Pedagogia/UFSM; apontando e discutindo os resultados da pesquisa através da interlocução entre cinco categorias que perpassam as vivências e a formação musical das participantes; as reflexões acerca do estágio supervisionado do/no curso de Pedagogia/UFSM; as concepções, os limites e as possibilidades para o trabalho com música no estágio; os processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades musicais; e a articulação da música com as demais áreas do conhecimento.

Ao final, aponto as considerações sobre a pesquisa e indico alguns temas geradores de novas investigações que entendo ainda poderem ser desenvolvidas.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

*Age
porque tu sabes
A vida não tem fronteiras
Busca
porque tu trazes
O símbolo no qual ferve o sentido
(BARBIER, 2007).*

A realização desta pesquisa, inicialmente, partia da intenção de investigar a música durante o estágio supervisionado da Pedagogia/UFMS. Contudo, os primeiros delineamentos investigativos traçados foram sendo modificados e lapidados após a realização de um estudo exploratório.

Mediante uma inserção no contexto da disciplina “Organização da Ação Pedagógica” (MEN 1169), com alunas do sétimo semestre do curso de Pedagogia, constatei que havia dúvidas, receios e empecilhos com relação ao trabalho com música no estágio. Neste dia⁴, havia sido solicitado pela professora responsável da disciplina que as alunas apresentassem a “Carta de Intenções”⁵ do estágio. Observando atentamente às apresentações dos delineamentos iniciais da proposta de cada uma delas, não pude deixar de perceber que pouco, ou quase nada, se referia à música, tampouco às artes, de modo geral.

Minha presença naquele encontro fez com que fosse propiciada uma discussão acerca das artes e, especialmente, sobre a música no contexto de realização do estágio supervisionado. A professora indagou as alunas se elas pensavam em trabalhar com a música e como pretendiam fazê-lo. Para minha surpresa, em um primeiro instante, a sala foi tomada por um silêncio geral. Depois, algumas se aventuraram: “a música é

⁴ Data: 02 de julho de 2009, sala 3359, Centro de Educação.

⁵ De acordo com a professora responsável pela disciplina, a Proposta de Estágio foi substituída pela Carta de Intenções por ser um documento mais objetivo e sintetizado, facilitando, assim, a elaboração pelas alunas.

uma área muito difícil de ser trabalhada, não sei se vou trabalhar com ela no meu estágio”; “Eu sou meio desafinada e não tenho muito ritmo”, e “se eu tiver que trabalhar seguindo o modelo (T)EC(L)A⁶ eu não vou fazer porque é muito difícil e eu não sei”.

Senti-me frustrada! Como pesquisar a educação musical no estágio da Pedagogia se as alunas não querem ou não pretendem trabalhar com a música na sua docência? Entretanto, percebi que as reações das alunas poderiam significar não repúdio com relação à música, mas medo e insegurança de não saber como fazer para desenvolvê-la na docência. As experiências que tiveram com a educação musical nas disciplinas talvez tenham contribuído com o entendimento como campo do conhecimento. Entretanto, não são conhecimentos suficientes e, assim, preferem não inserir a música a correr o risco de “cantar só por cantar” e acabar “usando” a música como um recurso metodológico ou atividade recreativa. Uma aluna relatou: “eu prefiro não correr o risco de cantar, para depois não me dizerem que eu fiz tudo errado, que assim não era música mesmo”.

Naquele momento, percebi que, muito mais do que pesquisar como as estagiárias organizam e desenvolvem a música no estágio, era preciso proporcionar um espaço em que elas pudessem refletir, problematizar, (re)organizar e (re)planejar atividades musicais coletivamente, realizando trocas mútuas. Senti a necessidade de constituir um grupo e de me tornar parte dele, para não somente adotar a postura de uma pesquisadora que investiga e coleta informações neutramente, mas como pesquisadora que participa, interage e que é membro do grupo, o qual necessita ser compreendido, problematizado e vivenciado em todas as esferas.

⁶ O modelo (T)EC(L)A, do educador Keith Swanwick, visa desenvolver conteúdos musicais a partir de atividades de composição, execução e apreciação, sendo complementadas pelas atividades de técnica e de literatura. Segundo o autor, execução compreende a comunicação da música para o público e é a atividade, através da qual, o aluno pode vivenciar o uso da linguagem musical como meio de comunicação, seja através de canções, da utilização de instrumentos ou da percussão corporal. Já nas atividades de composição, o aluno experimenta a combinação de elementos musicais que conhece (melodia, ritmo, dinâmica, características do som, etc.) e organiza o material sonoro de forma expressiva. As atividades práticas são desenvolvidas com apoio na técnica e na literatura musical. Compreende-se por técnica, o domínio de um instrumento, o controle do próprio corpo para execução das atividades que exigem coordenação motora ou ainda a habilidade para leitura musical. A literatura envolve a busca de conhecimento aos registros musicais, como partituras e livros, para contextualizar determinados estilos e idiomas musicais (HENTSCHKE, 2003).

O estudo exploratório, referido anteriormente, despertou-me inquietações e uma intensa vontade de poder contribuir para a construção da música durante a realização do estágio supervisionado das alunas da Pedagogia, o que viria modificar minhas primeiras intenções de pesquisa. Segundo Freire (2003, p. 77), “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas”. Impulsionada por esse desejo, propus a realização de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa.

Brandão (1999) entende que a participação demanda um compromisso do pesquisador que subordina o próprio projeto científico de pesquisa às necessidades e aos contextos dos grupos sociais cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer, porque se quer agir. Neste sentido, na pesquisa participante, “pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações ou tarefas diferentes” (ibid, p.11).

Segundo El Andaloussi (2004), esse tipo de pesquisa possibilita a intervenção do pesquisador dentro de uma problemática social, analisando sua implicação e anunciando sua finalidade, para mobilizar os participantes na pesquisa. Neste ponto, “os interessados tornam-se atores e, participando do desenvolvimento da ação, contribuem para produzir novos saberes” (ibid, p. 89).

A pesquisa participante foi desenvolvida por intermédio de um grupo de trabalho, o qual foi mediado por mim e composto por quatro estagiárias do curso de Pedagogia/UFMS. O grupo se reunia, semanalmente⁷, com o objetivo de problematizar e propor alternativas para o processo de planejamento, reflexão e avaliação das atividades musicais desenvolvidas durante o estágio. No início das atividades do grupo de trabalho, realizei entrevistas semi-estruturadas⁸ (ESE), buscando conhecer e me aproximar dos contextos de cada uma das participantes da pesquisa. Segundo Triviños (1987), a ESE tem um caráter mais aberto na maneira como se realizam os questionamentos, o que favorece o aprofundamento de determinados aspectos relevantes para a pesquisa.

⁷ Os encontros ocorreram, às terças-feiras no Laboratório de Educação Musical LEM/CE/UFMS, no período de setembro a dezembro de 2009, mantendo, em média, a duração de 1h15min. No total, foram realizados 12 encontros.

⁸ As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas individualmente com cada uma das participantes, sendo gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

As entrevistas proporcionaram responder ao objetivo de conhecer as concepções das estagiárias com relação à música no e para o estágio supervisionado e, neste aspecto, identificar suas vivências musicais ao longo da trajetória de vida, bem como suas propostas ou intenções iniciais de atividades musicais a serem desenvolvidas no estágio supervisionado.

Concomitantemente aos encontros, realizei observações participantes⁹ nas turmas nas quais as estagiárias desenvolveram os estágios, com a finalidade de acompanhar as atividades musicais e compreender como elas desenvolviam a música junto aos alunos. Flick (2009, p. 207) entende que as principais características desse tipo de observação “dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação”.

As observações forneceram elementos relevantes para posteriores discussões e problematizações no grupo de trabalho, o que possibilitava a reconstrução e a reelaboração das atividades musicais.

Durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, o grupo manteve cadernos de registros. Conforme Flick (2009, p. 263) “o pesquisador precisará documentar aquilo que observou ou o que lhe foi dito para ter uma base para analisar esse material”. Neste particular, com a finalidade de registrar as discussões e as problematizações realizadas semanalmente nos encontros do grupo, adotei o caderno dos encontros do grupo (CEG). E, para documentar as minhas impressões com relação às estagiárias durante o desenvolvimento das atividades musicais no contexto escolar, utilizei o caderno das observações nas escolas (COE).

Além de meus registros escritos, cada uma das estagiárias manteve seus próprios registros com relação ao trabalho com música nos estágios no caderno da participante (CP).

De acordo com relatos das participantes, a adoção do caderno de registros contribuiu para a reflexão sobre a prática fornecendo subsídios, até mesmo, para a elaboração do relatório de estágio.

⁹ Foram realizadas ao todo 10 observações nas turmas as quais as participantes desenvolveram os estágios, em horários previamente combinados e estipulados para o desenvolvimento da atividade musical. O tempo de cada observação variou conforme as atividades planejadas e desenvolvidas.

Através desse movimento de planejar-realizar-refletir-replanejar, busquei contribuir com a construção da música como campo a ser desenvolvido no estágio. Contudo, o objetivo do grupo não se restringiu à problematização da música no estágio de modo isolado. Discutimos, conjuntamente, as questões inerentes à realização dos estágios; de modo geral, buscando promover uma articulação da música com as demais áreas do conhecimento, de modo coerente com a proposta pedagógica das estagiárias.

Assim compreendido, o grupo de trabalho se constituiu em um dispositivo formativo, no qual ocorreram aprendizados, vivências, partilhas e reflexões; conformando-se em uma fonte de apoio e de incentivo para que as estagiárias pudessem trabalhar com a música durante o estágio supervisionado. De acordo com Oliveira (2009, p. 117), “é na convivência, no estar-junto, na relação com o outro, nas reuniões, nos encontros, nos agrupamentos, na efervescência festiva, ou seja, no momento passado com os outros, que se estabelecem os vínculos, um pertencer múltiplo”.

Ao final dos encontros do grupo de trabalho, promovi uma conversa coletiva (CC)¹⁰ entre todas as participantes buscando avaliar o trabalho realizado e compreender as contribuições do grupo na construção da música durante os estágios. Esse instrumento metodológico se constituiu em uma fonte rica de informações, na medida em que pôde ser avaliado, conjuntamente com as participantes, todo o processo formativo vivenciado pelo grupo.

A análise dos dados foi sendo realizada de forma concomitante com o desenvolvimento da pesquisa, a partir da perspectiva da análise de conteúdo, de modo que todos os instrumentos metodológicos somaram informações relevantes ao tema do estudo. Em consonância com Franco (2007), a análise de conteúdo não deve se restringir à simples descrição das características das mensagens, mas procurar problematizar acerca das suas possíveis causas ou efeitos. Além disso, o pesquisador deve ser capaz de produzir inferências, pois ela “confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pequeno valor” (ibid, p.30).

¹⁰ A conversa coletiva foi gravada em recurso de áudio e transcrita na íntegra.

Assim, busquei promover inferências entre os diversos dados, oriundos dos procedimentos metodológicos utilizados. Inicialmente, realizei o cruzamento das informações das entrevistas semi-estruturadas com o caderno dos encontros do grupo, gerando um esquema dos elementos comuns. Posteriormente, fiz o cruzamento do caderno dos encontros do grupo com o caderno das observações nas escolas, produzindo outro esquema. Em continuidade, procedi ao cruzamento dos dois esquemas buscando identificar os aspectos-chave de discussão, os quais, posteriormente, geraram as categorias de análise. Com base nos esquemas, foram utilizados os resultados dos outros dois instrumentos, o caderno das participantes e a conversa coletiva, para transversalizar as categorias construídas.

Assim posto, foram organizadas cinco categorias constituídas através do agrupamento de elementos comuns presentes nos diferentes instrumentos metodológicos. A saber: (1) A música na vida e na formação acadêmico-profissional das estagiárias; (2) As interfaces da formação acadêmico-profissional; (3) A autonomia vigiada; (4) A música no estágio; (5) A música no contexto das demais áreas do conhecimento.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 Um *locus* de formação: o curso de Licenciatura em Pedagogia

A formação de professores é um campo do conhecimento que, segundo Pereira (2000), passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando estava em discussão, em âmbito nacional, a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Desde então, vários autores têm realizado investigações acerca da temática, enfocando diferentes perspectivas.

Atualmente, a formação de professores, no Brasil, vem ocorrendo de diversas maneiras, em tempos e espaços diferentes, seja através de cursos superiores, licenciaturas em geral, tais como o curso de Pedagogia, ou através de cursos de nível médio, o Curso Normal (antigo Magistério). Além dos cursos presenciais, tem se expandido a modalidade do Ensino à Distância (EaD) que vem formando, significativamente, novos professores a cada ano, nas mais diferentes licenciaturas. Sob tal perspectiva, a formação de professores é um processo que vem ocorrendo nos mais variados contextos formativos, incluindo tanto a formação acadêmico-profissional quanto a continuada.

Tomo por formação acadêmico-profissional o conceito que tem sido adotado por Diniz-Pereira (2008), o qual opta por esse termo em detrimento da formação inicial porque

o termo formação inicial, como se sabe, é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato de essa formação *iniciar-se* muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição do ensino superior. A profissão docente é *sui*

generis, pois mesmo antes de sua escolha ou exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com a figura de um professor durante o seu percurso escolar (LORTIE, 1975). Dessa maneira, defendo a utilização do termo “formação acadêmico-profissional” – para essa etapa de formação que acontece no interior das instituições de ensino superior [...] no lugar de formação inicial (ibid, p. 254).

Com relação à formação acadêmico-profissional de professores dos primeiros anos de escolarização, constato que é um tema que tem sido focalizado em várias pesquisas, como, por exemplo, Abreu e Souza (2008), Barreto (2008), Guimarães *et al.* (2008), Rodrigues (2008), Maheu (2008), Paiva (2006), Kishimoto (1999, 2005) e Campos (1999).

As pesquisas mencionadas buscam analisar e problematizar a formação do professor de educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental, tanto do ponto de vista das instituições formadoras – cursos de Pedagogia e curso Normal -, quanto da legislação educacional brasileira. São discutidos parâmetros de qualidade nacional e destacada a relevância da articulação da formação acadêmico-profissional com a formação continuada, para que seja possível uma reflexão “na” e “a partir da” prática dos professores.

Mizukami (2008) enfatiza que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor são lentos, pois se iniciam antes dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional, revelando-se na docência propriamente dita. Portanto, os espaços dos cursos de formação acadêmico-profissional de professores não são suficientes para que se adquiram todos os conhecimentos e saberes necessários para a docência. Embora os cursos

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

Ademais, é relevante que os cursos de formação de professores levem em consideração as experiências e os conhecimentos que os futuros professores já possuem quando chegam às instituições, pois eles poderão condicionar o que aprenderão em seus processos formativos. “Caso não sejam explicitadas, trazidas à

tona, discutidas, compreendidas e problematizadas essas aprendizagens podem comprometer a aprendizagem de novos conceitos ou mesmo possibilitar a tradução equivocada dos novos conceitos” (ibid, p. 397).

Historicamente, o curso de Pedagogia, desde sua criação, no Brasil, através do Decreto-Lei n 1.190, de quatro de abril de 1939¹¹, passou por diversas modificações quanto à sua identidade, sendo alvo de muitos questionamentos e problematizações referentes aos seus objetivos, à estrutura curricular, ao tipo de profissional que visava formar, bem como ao valor e à inserção deste profissional no campo de trabalho, apresentando uma crise identitária.

Inicialmente, o curso de Pedagogia formava o técnico e o pesquisador em educação. Entretanto, com o passar do tempo, devido a influências sociais e políticas, o curso foi ganhando certo distanciamento dessa perspectiva e foi sendo delineado, através de práticas das instituições formadoras, em um curso de formação do professor (BRZEZINSKI, 2008). Na atualidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (DCNP), através da ementa CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006¹², orientam que

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP N 1, de 15 DE MAIO DE 2006).

Desta forma, com as DCNP, institui-se a docência como parte da formação na Pedagogia, sendo um dos objetivos do curso, formar “prioritariamente” o professor da EI e AI, o que, de fato, já vinha ocorrendo em parte dos cursos de Pedagogia no Brasil. Bellochio (2000) expõe que a Universidade Federal de Pelotas/RS criou o curso de Pedagogia, habilitação para o Magistério das Séries Iniciais, em 1978, sendo que, a Universidade Federal de Santa Maria/RS, constituiu-o em 1984. Brzezinski (2008), demonstrando que essas modificações ocorreram em várias regiões do Brasil, revela que a Universidade Federal e a Católica de Goiás, em 1983 e em 1984, respectivamente, favoreceram a adoção do princípio da docência como base comum

¹¹ Ver Brzezinski (2008).

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

nacional de formação de professores conduzindo, assim, a extinção das habilitações da Pedagogia em orientação, administração, supervisão e inspeção educacional. “Novas habilitações passaram a integrar os currículos da Pedagogia, pois visavam formar o professor de alfabetização, o professor da pré-escola, o professor de ensino especial, o professor dos anos iniciais de escolarização, entre outras” (BRZEZINSKI, 2008, p. 219).

Deste modo, grande parte dos cursos de Pedagogia já vinha com uma trajetória histórica na formação de professores e, com as diretrizes, há uma indicação de que o curso de Pedagogia deve privilegiar como eixo central a formação do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Brzezinski (2008), a partir das DCNP, podem ser apontadas algumas possibilidades, como “a garantia de uma base comum nacional – formação para docência, a extinção das habilitações, e a ampliação do campo do exercício profissional” (ibid, p. 220).

Com o término das habilitações, ocorre uma ampliação do campo de atuação do pedagogo ao possibilitar-lhe o trabalho “em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP N 1, de 15 DE MAIO DE 2006), o que viabiliza o trabalho também em contextos não-escolares.

Cabe ressaltar que a homologação das DCNP surgiu de um longo processo de debates a partir de um grupo de trabalho, designado pela Comissão de especialistas de ensino de Pedagogia, o qual contou com a participação de diversos pesquisadores, destacando-se a representatividade da Associação Nacional de Pesquisa e Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE).

Segundo Damis (2008), as diretrizes curriculares representam o resultado de um processo longo e democrático de construção e discussão.

Diferentemente dos modelos anteriores de formação do pedagogo que, foram exclusivamente definidos por um Decreto-Lei e pelo Conselho Federal de Educação, no texto das DCNs Pedagogia foram incorporadas contribuições dos resultados da história de estudos, debates e experiências acumuladas pelo conjunto organizado de profissionais que atuavam em universidades e faculdades na formação de professores para o ensino fundamental e médio (ibid, p.611).

Entretanto, o fato da docência ter sido colocada como parte da formação na Pedagogia tem sido questionado e contestado por alguns pesquisadores, a exemplo de Libâneo e Pimenta (2006). De acordo com os autores, a palavra Pedagogia, em sua

acepção epistemológica, é mais ampla que a docência. Assim entendida, limitar a Pedagogia à atividade docente implica em reduzir, ou até mesmo eliminar, seu caráter como campo teórico e epistemológico da educação.

Libâneo e Pimenta (2006) defendem a tese de que o curso de Pedagogia deveria se destinar à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive não-escolares. Para os autores, por outro lado, a formação de professores para a educação infantil até o ensino médio deveria ser realizada em Centros de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores (CFPD), integrando à estrutura das faculdades de educação. Neste particular, afirmam os pesquisadores (ibid, p.27) que “no mundo inteiro existem cursos específicos de Pedagogia, em alguns lugares denominados ‘ciências da educação’, distintos dos cursos de formação de professores”.

Libâneo (2006) argumenta que a Pedagogia, antes de ser um curso, é, *a priori*, um campo do conhecimento. Desta forma, entende que ela pode se desdobrar em múltiplas especializações, sendo a docência apenas uma delas, não se constituindo, pois, o seu objetivo específico. Assim sendo, aponta que a formação em Pedagogia deve possibilitar a construção de conhecimentos pedagógicos que, necessariamente, não são saberes relativos à docência.

O trabalho docente é trabalho pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Portanto, há razões suficientes para se postular a existência de um curso de estudos pedagógico específico e, ao mesmo tempo, de cursos também específicos referentes a desdobramentos das várias modalidades de exercício pedagógico, como a formação de professores, a educação de adultos, a animação cultural, as atividades nas mídias, etc (ibid, p. 69).

Convém refletir que parte dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras, especialmente as públicas, tem uma história de mais de 25 anos com cursos voltados à formação de professores para a educação básica articulada, assim, à dimensão da prática docente. Além disso, o fato da docência ser o eixo de formação da Pedagogia não exclui a necessidade de uma formação profissional que também incite a formação para a pesquisa, sobretudo a pesquisa em sala de aula.

Damis (2008) entende que o fato da docência ser parte da formação de professores na Pedagogia não torna esta formação limitada ou minimizada, pois “a formação do professor não se esgota na docência, ele deve ser preparado para outras dimensões do trabalho pedagógico” (ibid, p.223). A autora acrescenta que o grande desafio a ser enfrentado nos anos que seguem é promover a articulação da docência com a pesquisa e com a gestão do trabalho pedagógico, colocando-se em prática o conceito de docência explicitado pelas DCNP.

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP N 1, de 15 DE MAIO DE 2006, 2º artigo).

Diante de diferentes perspectivas, embora não desconsidere a relevância dos posicionamentos, acredito que, a partir da instituição de uma base comum nacional, da organização da formação do pedagogo não mais restrita a um único nível ou modalidade de ensino, expandindo sua atuação para contextos educativos não-escolares, bem como do princípio de docência, além de favorecer a qualificação da formação do profissional em âmbito nacional, poderá contribuir com o seu reconhecimento social dentre os demais profissionais, ao mencionar os espaços para sua atuação.

Sendo assim, partindo do princípio estabelecido pelas DCNP de que a Pedagogia tem como parte formativa a docência, entendo que a atividade docente deve ser norteadora da formação acadêmico-profissional, concebendo-se, assim, a Pedagogia como um curso de formação de professores. Neste contexto, em que a docência passa, efetivamente, a ser a base da formação de professores, o estágio curricular passa a ser focado por se constituir em uma etapa significativa de construção de conhecimentos e de saberes relativos à docência durante o processo formativo.

2.2 O estágio supervisionado na formação docente do curso de Pedagogia

O estágio curricular vem sendo apontado por muitos pesquisadores como um momento relevante na formação acadêmico-profissional de professores. Pesquisas e trabalhos como os de Bellochio (2009), Bellochio *et al.* (2009), Winch (2009), Agostini (2008), Fernandes e Silveira (2007), Terrazan *et al.* (2006), Freitas *et al.* (2005), Pimenta e Lima (2004), Terrazzan (2003), Pimenta (1995), Piconez (1994), entre outros, expressam a questão.

Os autores, de modo geral, compreendem o estágio curricular como uma forma de proporcionar aprendizagens significativas relativas à docência dos futuros professores, através da articulação teórico-prática, crítica e reflexiva.

Como tem sido exposto, a própria legislação considera o estágio como requisito indispensável para a formação de professores da educação básica, a partir do entendimento de que os cursos de licenciatura devem ter por base a docência. De acordo com o artigo primeiro da resolução CNE/CP n. 2 de 2002¹³, a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, de nível superior, é de no mínimo 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática deve garantir, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 - II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 - III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 - IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
- Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002).

A partir deste artigo da resolução, orienta-se que o estágio curricular implica em 400h de realização, a partir do início da segunda metade do curso. Além disso, outro espaço profícuo para a construção da relação com a docência está localizado nas

¹³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

práticas educativas, que devem ser realizadas ao longo da graduação, também como componente curricular.

Segundo Freitas *et al.* (2005, p. 11), que são pesquisadores e professores orientadores de estágio em cursos de licenciatura,

as resoluções que instituíram as 400 horas de estágio supervisionado para os cursos de licenciatura nos colocaram frente a questões que há tempos vínhamos protelando enfrentar. Entre elas, a questão crucial presente em nossos discursos enquanto formadores de professores, da necessidade de inserção na escola desde o início dos cursos, propiciando a articulação entre teoria e prática e rompendo com a estrutura curricular na qual se aprende primeiro a teoria e no final do curso se realiza uma vivência prática de poucas horas na escola que, em tese, formariam o profissional da educação.

A partir das resoluções CNE/CP n.1 e n.2 de 2002, têm se acentuado discussões acerca do estágio supervisionado de modo que ele não pode ser considerado a única parte prática da formação de professores. Embora os cursos de formação de professores, historicamente, tenham apresentado componentes teóricos e práticos, as práticas educativas passam a ser entendidas, do ponto de vista da legislação, como um processo no decorrer da graduação, devendo-se obrigatoriamente completar uma carga horária de 400h, além da carga horária do estágio supervisionado.

Em seus estudos, Pimenta (1995, p. 14) já referia que “não se deve colocar o estágio como o ‘pólo prático’ do curso, mas como uma aproximação à prática [...] constituindo-se numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola”.

Entretanto, de acordo com a pesquisa de mapeamento realizada por Freitas *et al.* (2005) nos cursos de licenciatura da UFSM,

foi possível perceber a existência de diferentes interpretações relativas às 400 horas de práticas de ensino e às 400 horas de estágio curricular supervisionado a serem cumpridas junto às instituições escolares e que precisam estar incluídas na matriz curricular dos cursos de formação de professores como componentes curriculares obrigatórios. Isto representou na UFSM, e certamente nas outras instituições também, um movimento de retomada dos projetos políticos pedagógicos (PPPs) destes cursos de forma a acomodar, incluir, e/ou criar espaços disciplinares nos quais estas 800 horas para a formação específica do professor, pudessem ser contempladas (ibid, p. 11).

A forma como o estágio é concebido e desenvolvido traduz as características do projeto pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de

docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico ao qual está vinculado. Traduz ainda a marca dos professores que o orientam, dos conceitos e das práticas por eles adotados (PIMENTA; LIMA, 2004).

A organização ou reformulação de um PPP pode representar um momento profícuo de discussão e de reflexão entre todos aqueles envolvidos no processo de formação de professores. No entanto, são vários os fatores, que, muitas vezes, fazem com que não sejam promovidos tais debates nas diferentes licenciaturas.

Salvo raras exceções, quem trabalha com as licenciaturas, não se sente um formador de professores, não se envolveu nas discussões, e o movimento que se vê ao analisarmos os novos PPPs dos cursos, é de uma “incorporação” das práticas de ensino nas disciplinas das áreas específicas como parte de sua carga horária. Raramente, nesses PPPs das licenciaturas da UFSM, encontramos novas disciplinas para dar conta dessa formação específica. Com isto será realizado, não está discriminado e muito menos de que forma estas horas destinadas à formação do profissional professor dialogam e/ou estão articuladas com as demais disciplinas, de forma que não ocorram superposições desnecessárias e ausências importantes. Como contribuir, como prevê a lei, com a formação de um professor melhor preparado para enfrentar os desafios que encontrará nas instituições escolares? Como pensar a docência para realizar essa tarefa? (FREITAS et al., 2005, p. 12).

A partir da problemática e dos questionamentos realizados pela autora, sublinha-se a necessidade de serem repensadas a estruturação, a organização e a implementação dos estágios supervisionados nos cursos de formação de professores. O estágio não pode ser considerado como um período de transposição ou aplicação das teorias adquiridas durante a formação, mas “deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas” (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007, p.75).

O estágio curricular é uma etapa da formação acadêmico-profissional de professores que tem buscado aproximar o futuro professor ao campo de trabalho, de modo a contribuir com a organização e implementação de atividades pedagógicas, bem como com a reflexão e a problematização da realidade escolar. É no estágio que os graduandos “enfrentam o desafio de articular os conhecimentos construídos até então, fora e dentro do contexto universitário, com as necessidades cotidianas de sala de aula” (ibid, p.74).

O estágio é uma atividade de “aprender a ser docente” e, para isso, toda a base formativa e atividades desenvolvidas no decorrer da formação inicial devem proporcionar, ao futuro professor, meios para que ele possa entender e refletir sobre a escola, o sistema de ensino e as políticas educacionais. Para Pimenta e Lima (2004), toda a formação curricular tem o objetivo de preparar o estagiário para a realização das atividades na escola, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica, possibilitando a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela. Essa perspectiva superaria as maiores queixas de estagiários quanto ao distanciamento da universidade e da realidade escolar, salientando-se, ainda mais, as dicotomias entre teorias e práticas. Torna-se necessário, portanto, promover um processo interativo entre formadores e formandos, transitando-se pelos espaços da universidade e da escola.

Winch (2009) indica que o estágio supervisionado é um espaço rico de socialização, tanto para os professores em formação, quanto para os professores formadores.

Caracteriza-se como espaço de socialização para os estagiários mediante a realização de atividades propostas pelos orientadores, tais como, encontros coletivos e seminários ao final do semestre, reunindo os estagiários, do curso de licenciatura em que atuam, que estão em diferentes etapas de desenvolvimento de seus estágios. [...] também para os orientadores na medida em que, a partir de uma relação com menor grau de hierarquia (professor-aluno) e caracterizada pelo diálogo e pelo apoio oferecido ao estagiário, o professor mostra-se disposto a ouvir o estagiário e valoriza a experiência que ele está vivenciando no espaço escolar bem como o conhecimento que ele está construindo a partir da experiência naquele espaço (ibid, p. 209).

Neste contexto, é importante que se compreenda que as disciplinas curriculares da formação acadêmico-profissional, independente de serem metodologias ou não, devem possibilitar meios para que a aprendizagem da profissão docente possa ocorrer de maneira crítica e dialética. Vale lembrar que Freire (2003) assinala a relevância de que “o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção” (ibid, p. 22).

Sendo assim, não é tarefa do estágio fazer a costura das disciplinas, como se a formação fosse segmentada e cada disciplina uma parte do segmento, tal como retalhos de uma colcha. O estágio curricular constitui-se em um campo do conhecimento, sendo não somente prático, mas também teórico, na medida em que se reflete sobre o que se faz e como se faz, buscando-se referências para tal.

Se tanto os professores dos cursos superiores de formação dos futuros docentes como as unidades escolares que vão recebê-los se convencessem da importância do estágio na formação de professores, esse espaço se tornaria um lugar privilegiado na preparação de bons profissionais para a educação escolar (LORIERI, 2002 apud PIMENTA; LIMA, 2004, p.173).

Com relação específica ao estágio curricular do curso de Pedagogia, após a Resolução CNE/CP n 1 de 15 de maio de 2006¹⁴, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de graduação em Pedagogia, o estágio passou a ter 300h, compreendendo, prioritariamente a EI e AI, conforme se explicita no artigo abaixo.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:
 I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
 II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
 III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006).

Nas DCNP, há a orientação de que o estágio deve ser realizado ao longo do curso, conforme parágrafo IV do artigo 7º, o qual prevê que a integralização de estudos será efetivada por meio de:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
 a) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP N 1, DE 15 DE MAIO DE 2006).

De acordo com uma pesquisa que realizei no *site* do Banco de Teses da Capes¹⁵, constatei que o estágio supervisionado do curso de Pedagogia tem sido uma temática frequentemente abordada em dissertações e teses de variados estados do Brasil, indicando a relevância que o tema vem adquirindo em nível nacional. Procurando pesquisas que foram desenvolvidas nos últimos 10 anos, encontrei 22 trabalhos, dentre dissertações e teses, a saber: Figueiredo (2001), Silva (2002), Campos (2003), Bavutti (2004), Cruz (2004), Fonseca (2004), Sousa (2004), França (2005), Lima (2005), Nunes (2005), Silva (2005), Barbosa (2006), Perini (2006), Silva (2006), Pilonetto (2007), Stivanin (2007), Ulhôa (2007), Vicensi (2007), Barillari (2008), Carvalho (2008), Ponte (2008) e Silvestre (2008).

Os trabalhos mapeados investigaram o estágio supervisionado de diferentes cursos de Pedagogia ofertados no Brasil sob variadas óticas. Grande parte das pesquisas evidenciou a realização dos estágios supervisionados da Pedagogia no contexto da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, Bavutti (2004) analisou o estágio supervisionado da Pedagogia na perspectiva da atuação docente nas matérias pedagógicas do ensino médio. Lima (2005) pesquisou o estágio supervisionado de alunos já atuantes na docência, buscando identificar as contribuições e as mudanças com relação às práticas de professores experientes que já atuavam com a docência.

Alguns trabalhos buscaram analisar as contribuições do estágio sob a ótica das estagiárias; como Silva (2002) e Silva (2006) que investigaram os significados vivenciados por estagiários no desenvolvimento do estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Barbosa (2006) e Ponte (2008) empreenderam pesquisas semelhantes ao

¹⁵ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: fev. de 2010. O descritor utilizado na pesquisa foi “estágio supervisionado e Pedagogia”.

analisar a prática pedagógica, o saber e o fazer, de alunas do curso de Pedagogia durante a realização do estágio curricular.

Outras pesquisas investigaram a importância do estágio supervisionado para a formação inicial, sob a perspectiva de professores formadores (orientadores) e egressos ou alunos do curso de Pedagogia, tais como, Figueiredo (2001), Campos (2003), Perini (2006) e Carvalho (2008). Nesta mesma linha, Silvestre (2008) pesquisou significados e sentidos atribuídos pelas alunas do curso de Pedagogia com relação às práticas de ensino supervisionadas, enfatizando a relevância dos espaços de supervisão de estágios para a formação inicial do pedagogo. Cruz (2004) analisou o estágio supervisionado exclusivamente na perspectiva dos professores formadores que orientam a realização do estágio. Por sua vez, Silva (2005) e Pilonetto (2007) buscaram pesquisar o estágio supervisionado a partir de suas próprias experiências como docentes, orientadoras e coordenadoras de estágio.

Ainda, há uma pesquisa que, diferente das demais, enfocou o estágio supervisionado a partir da relação entre estagiárias e professoras regentes das escolas. França (2005) pesquisou a constituição da docência de futuras professoras na relação com as professoras em exercício, quando da efetivação do estágio curricular, e procurou conhecer o processo de ensino e aprendizagem mediante a relação entre professoras e futuras professoras.

Nunes (2005) e Barillari (2008) procuraram analisar a articulação teórico-prática durante a realização do estágio supervisionado, sob a perspectiva de alunos do curso de Pedagogia, sendo que o primeiro também buscou identificar as contribuições das diversas disciplinas para o desenvolvimento do estágio e para a formação do futuro docente.

Vicensi (2007) investigou os paradigmas que orientam o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia, analisou a função do estágio e das ações propostas e a possibilidade do estágio como pesquisa e prática reflexiva. Fonseca (2004) e Uihôa (2007) observaram as possibilidades e os limites de um projeto de estágio, evidenciando questões das políticas educacionais na relação com a formação de professores. Sousa (2004) analisou o estágio supervisionado tendo por base as

políticas de formação de professores e a reforma da educação superior, realizada a partir da década de 1990.

As pesquisas mencionadas, embora realizadas sob diversas óticas, em contextos variados, convergem para o fato de apontarem problemáticas acerca do estágio supervisionado do curso de Pedagogia, indicando a relevância de serem repensadas propostas e estratégias para sua organização, implementação e desenvolvimento. Além disso, apontam para a necessidade de que seja proporcionada uma formação teórico-prática mais articulada, ao longo da realização do curso, que permita aos graduandos o desenvolvimento de conhecimentos acerca da docência.

Destaco duas pesquisas que envolveram o estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFSM: Agostini (2008) que analisou os diferentes estágios dos cursos de licenciaturas da UFSM, buscando fazer um comparativo entre eles no que diz respeito à preparação, à organização e ao desenvolvimento dos estágios; e Stivanin (2007), que teve como foco de estudo as significações construídas por estagiárias da Pedagogia acerca do curso, do estágio supervisionado e das relações estabelecidas entre a formação adquirida durante o curso e os aspectos que permeiam as práticas. Os dois trabalhos buscam pesquisar o estágio supervisionado no contexto da UFSM e começam a sinalizar, através de uma perspectiva de conhecimento do curso, como o estágio está sendo desenvolvido e o quanto está sendo valorizado nesse contexto. Assim, a partir da resolução CNE/CP n. 1 e n. 2 de 2002, passa-se a refletir com maior intensidade sobre o estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFSM.

O estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFSM

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia, a preparação para realização dos estágios está diretamente vinculada a quatro disciplinas constituintes do sétimo e do oitavo semestres. No sétimo semestre, as alunas fazem as disciplinas “Organização da Ação Pedagógica” (MEN 1169) e “Prática de Ensino na Educação Básica - Inserção e Monitoria” (MEN 1175), as quais possibilitam a realização de observações participadas e uma semana de atuação nas classes em que pretendem

realizar o estágio supervisionado (pré-estágio). Como trabalho final da disciplina MEN 1175, as graduandas devem organizar as bases iniciais da proposta pedagógica a ser desenvolvida nos estágios.

No oitavo semestre do curso, as alunas cursam as disciplinas “Estágio Supervisionado em Educação Infantil” (MEN 1182) e “Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MEN 1184). As disciplinas implicam em uma semana de observação e regência na EI e AI¹⁶, totalizando 150 horas em cada um dos níveis.

Entendo, pois, que as práticas de docência não se iniciam somente no último semestre, mas no contexto formativo das disciplinas MEN 1169 e 1175, constituintes do sétimo semestre, concluindo-se, então, com as disciplinas MEN 1182 e 1184, no oitavo semestre do curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia da UFSM é organizado em oito eixos articuladores sendo que a “Docência Reflexiva na Educação Básica” compõe o oitavo eixo, tendo por objetivo desenvolver a atuação docente reflexiva no contexto escolar, através de uma proposta educativa compartilhada entre a Escola e a Universidade. Conforme o PPP¹⁷, o eixo

[...] refere-se ao desenvolvimento e ampla imersão no campo de atuação profissional na Educação Infantil e nas diferentes etapas dos Anos Iniciais, buscando à articulação teórico-prática durante a formação docente através da atividade de Estágio Supervisionado. Compreendemos que esse momento de Estágio Supervisionado deverá impulsionar o aluno/professor em formação inicial para uma prática educativa reflexiva acerca da sua atividade de docência. Considerando a necessidade de realização de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos serão organizados em dois grandes grupos, que realizarão alternadamente o estágio, ou seja, enquanto um grupo estará atuando na Educação Infantil, o outro estará nos Anos Iniciais e vice-versa (UFSM, 2006).

Destaco que, desde a reestruturação da matriz curricular ocorrida no curso de Pedagogia da UFSM em 2004, foi incorporada uma disciplina integradora denominada Práticas Educativas (PED). A disciplina transversaliza quase todos os semestres do curso – do primeiro ao sétimo, objetivando proporcionar uma articulação dos conhecimentos relativos a cada semestre com a realidade educacional (espaços

¹⁶ Os alunos podem escolher em quais dos níveis desejam realizar o estágio primeiro.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.ufsm.br/pedagogia>>. Acesso em: jun. de 2009.

escolares e não-escolares), através de atividades pensadas em conjunto, por professores que compõem as disciplinas de cada um dos semestres letivos.

A PED compõe o terceiro eixo do curso de Pedagogia, que corresponde ao Núcleo de Estudos Integradores, responsáveis por promover a articulação das práticas educativas com as disciplinas de cada semestre.

Embora as Práticas Educativas (PEDs) caracterizem-se como DCGs, essa modalidade de oferta disciplinar pela Coordenação do Curso de Pedagogia, torna-se obrigatória, ou seja, todos os alunos deverão matricular-se nas DCG-PED, que correspondem a relação dialética entre a teoria e as práticas educativas, e nelas obter aprovação para a integralização curricular, sem contudo adotar as características de uma disciplina obrigatória que exija uma nota de aprovação, a condição para ser aprovado ou reprovado está vinculada a participação nas atividades propostas pelo grupo, com a coordenação dos professores atuantes no semestre letivo (UFSM, 2006).

Nesta perspectiva, a partir do 3º semestre, se inicia a inserção das acadêmicas nos contextos educacionais escolares – EI, AI e EJA, através das PED's, o que acaba favorecendo o contato com as escolas da rede municipal e estadual de educação e antecipando a entrada das graduandas em Pedagogia no espaço escolar. Logo, as PED's vão configurando o campo de atuação do pedagogo, culminando nos estágios supervisionados em EI e AI, bem como, no trabalho de conclusão de curso.

Não raras vezes, muitas graduandas acabam realizando os estágios supervisionados nas mesmas escolas em que desenvolveram as práticas educativas ao longo do curso. Essa relação com a escola se constitui em um aspecto positivo, pois, na medida em que proporciona conhecer o ambiente escolar, possibilita a problematização dos níveis EI e AI de modo concreto.

No decorrer de 2009, foi realizado um fórum de discussão e avaliação do curso de Pedagogia diurno da UFSM, que reuniu professores, técnicos administrativos, acadêmicos e egressos do curso, através de um conjunto de palestras e debates coletivos com reuniões presenciais e participações em uma página virtual¹⁸ criada com esta finalidade.

No fórum, têm sido debatidos vários aspectos referentes ao curso de Pedagogia, dentre eles, a PED e o estágio curricular têm sido freqüentes. Segundo depoimentos das alunas sobre a PED,

¹⁸ Disponível em: <www.ufsm.br/ce/forum>. Acesso em: jun. de 2009.

no início, essa disciplina parecia ser fascinante, pois apresentava a possibilidade de perceber as relações de forma interdisciplinar, ou, pelo menos, por diferentes olhares. Entretanto, o que acontecia de fato era a divisão de olhares para a escola, de acordo com as disciplinas do semestre. Acredito que a PED seja um diferencial da UFSM e que é de grande valia para a formação acadêmica de professores. Porém, ela precisa ser discutida para que possa aproximar os acadêmicos da prática escolar (FÓRUM DA PEDAGOGIA, 2009).

Outro depoimento, também manifestado no fórum, revela que há uma compreensão, ainda que posterior à realização dos estágios, da relevância das práticas educativas, realizadas ao longo do curso, no processo de construção da docência.

Sempre valorizei muito o espaço desta disciplina [PED], pois este era o momento de colocarmos em discussão o que víamos nos espaços escolares e juntamente com isso, através das discussões, relacionar todas as disciplinas do semestre. Neste espaço dividíamos as angústias, as nossas vivências nas salas de aula, as nossas observações, enfim um espaço riquíssimo para relacionarmos as questões do cotidiano escolar com as teorias estudadas e, também, para nos prepararmos para o estágio. Foi uma experiência muito relevante na minha formação (FÓRUM DA PEDAGOGIA, 2009).

Com relação ao estágio curricular, as graduandas indicam que o tempo para sua realização é reduzido, apontando a necessidade de serem efetivados mais estágios no decorrer do curso, tendo em vista sua relevância para a formação do professor.

O estágio deveria ser o tempo de atuação refletida e discutida na escola. Mas com o pouco tempo de prática em sala de aula (30 dias) essa reflexão torna-se falha, pois quando se está avançando nesse sentido, ou seja, quando conseguimos repensar nossa prática, não há mais tempo para reorganizá-la. Minha proposta é organizar diferentes estágios durante o curso e, no estágio final, o formando escolher uma das habilitações para atuar (FÓRUM DA PEDAGOGIA, 2009).

Através do depoimento da aluna, percebo a necessidade das estagiárias disporem de tempos e espaços maiores para vivenciar este momento relevante da formação acadêmico-profissional, que é o estágio curricular. Entretanto, é necessário mencionar que essa configuração das disciplinas de estágio supervisionado, 150h na EI e 150h nos AI, realizados no 8º semestre do curso, passou a vigorar a partir do ano de 2007, após a reestruturação curricular realizada em cumprimento às diretrizes curriculares para a Pedagogia. Até então, o curso de Pedagogia possuía duas habilitações Educação Infantil e Anos Iniciais e o estágio curricular era realizado em dois semestres (7º e 8º). No caso da habilitação em Educação Infantil, em um semestre

se fazia o estágio com crianças de faixa etária de 0 a 3 (três), e no outro com crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos. Com o acúmulo de disciplinas que sofreu o curso, somado ao fato da orientação legal pelas DCNP e do curso ser no turno da tarde, o tempo destinado aos estágios nos níveis de EI e AI reduziu-se, passando de 400h para 300h.

Enfatizo que as 300h destinadas aos dois níveis de ensino se tornam pequenas em função do tempo necessário para o amadurecimento e aprofundamento das formas de interação e de potencialização do conhecimento, bem como para o conhecimento das especificidades e das necessidades dos alunos. Quando se busca adotar o perfil de professor-pesquisador, que reflete sobre e na ação, demanda-se tempo para organizar, planejar e reavaliar as atividades. Além disso, o fato de muitas estagiárias trazerem uma proposta de trabalho, diferenciada com relação ao que vinha sendo desenvolvido com os alunos na escola, necessita de um espaço de tempo mínimo para que sejam possíveis visualizar pequenas modificações e contribuições para a construção do conhecimento dos alunos.

Stivanin (2007) registra a dificuldade das alunas em conseguir articular os conhecimentos aprendidos, separadamente em disciplinas, com a atividade da docência. Inclui ainda que “algumas vezes, as acadêmicas não visualizam sua profissão no período de graduação enquanto não ocorre o estágio. Acreditam que somente a prática vai dar condições de desenvolver e conhecer sua profissão” (ibid, p.97).

Neste sentido, observo que é de senso comum, dentre as graduandas, a compreensão de que é somente no estágio que se tornarão professoras, sendo a prática da docência o meio no qual ocorre essa construção, embora realizem práticas educativas na escola desde o terceiro semestre do curso.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO MUSICAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

3.1 A educação musical na formação acadêmico-profissional de professores da educação infantil e anos iniciais

A educação musical na formação de professores não-especialistas em música, destacando-se a formação musical e pedagógico-musical de professores atuantes nos primeiros anos de escolarização, tem sido tema de investigações, dentre as quais Bellochio (2000), Figueiredo (2004), Soares (2004), Pacheco (2005), Spanavello (2005), Santos (2006), Spanavello *et al.* (2007), Arenhardt (2008), Correa (2008), Moraes (2008), Oesterreich (2008), Werle (2008), Furquim (2009), entre outros.

As pesquisas destacam e refletem experiências já existentes e apontam para a necessidade emergente de iniciativas que promovam a educação musical na formação acadêmico-profissional, em cursos de Pedagogia, possibilitando o entendimento da música como área do conhecimento na escola, não dissociada de dimensões da formação humana para a qual se destina a educação básica. Todavia, essa formação implica em que os graduandos se familiarizem e internalizem conhecimentos musicais que, grande parte das vezes, não tiveram acesso de modo formal em sua escolaridade básica.

Esta, talvez, seja uma grande diferença e empecilho para a realização de ações docentes no campo da formação musical. Enquanto em outras áreas do conhecimento, como na Biologia, por exemplo, o graduando vem de um processo de escolarização em que a disciplina esteve presente desde os anos finais do ensino fundamental até os anos finais do ensino médio, com oito anos em média de convívio e de aprendizados biológicos; na música, a relação de aprendizagem formal não se constitui na maioria das escolas brasileiras. É claro que o graduando traz uma bagagem de conhecimentos

musicais não-formais, mas, via de regra, não consegue articulá-los com dimensões formais de ensinar e de aprender.

Diante desta premissa que se deduz dos estudos realizados, busca-se que os estudantes de Pedagogia tenham vivências e experiências musicais e pedagógico-musicais significativas para que possam desenvolver, em sua docência, um trabalho pedagógico que envolva todas as áreas do conhecimento, incluindo assim a educação musical, não concebida e planejada como mera atividade recreativa ou instrumento metodológico para o aprendizado de outras áreas.

Com a finalidade de se obter um panorama nacional geral das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre a formação e as práticas musicais de professores da EI e AI, realizei um levantamento nas 21 revistas da Associação Brasileira de Educação Musical¹⁹ (ABEM), principal revista de circulação nacional no Brasil da área da educação musical, bem como nos trabalhos publicados em oito anais dos Encontros Nacionais da ABEM, que ocorreram no período de 2001 a 2008 em várias regiões do Brasil. Os resultados²⁰ revelam que, através do levantamento de 1.101 textos publicados nos anais dos Encontros Nacionais da ABEM, foi possível mapear 63 trabalhos que focalizam a relação da educação musical com professores da EI e AI. Com relação às revistas, no contexto de 1.101 artigos publicados periodicamente, 11 deles tematizavam a relação da educação musical e os professores de EI e AI.

Ressalto que as publicações de textos, acerca da temática em questão, vêm apresentando um crescimento significativo tanto nas edições das revistas, quanto nos anais dos encontros nacionais. Um exemplo disto é o fato de que, no encontro realizado em 2001, na cidade de Uberlândia/MG, constatei a publicação de dois trabalhos que focalizavam a educação musical e os professores de EI e AI. Ao passo que, no encontro realizado em 2004, na cidade de Rio de Janeiro/RJ, a representatividade de trabalhos sobre o tema aumentou, verificando-se a presença de 11 textos. Já no último

¹⁹ A revista da ABEM é um periódico de educação musical de relevância no meio acadêmico-científico, que teve sua primeira edição publicada em maio de 1992 contando com 11 artigos. Já a segunda edição ocorreu em junho de 1995, com a mesma quantia de artigos. A terceira e quarta edição da revista ocorreram respectivamente em junho de 1996 e setembro de 1997 contendo 5 artigos cada uma delas. A partir da edição n. 5, de setembro de 2000, a revista passou a ser publicada anualmente, passando a ser semestral em 2001, mantendo a média de 11 artigos por edição. Atualmente foram publicadas 22 edições somando um total de 228 artigos.

²⁰ Os resultados dos textos mapeados através da pesquisa de levantamento foram publicados na Revista da ABEM n. 22 (WERLE; BELLOCHIO, 2009).

encontro nacional da ABEM, realizado em São Paulo/SP em 2008, mapeei 14 trabalhos que discorriam sobre o tema em questão.

Os 63 trabalhos e 11 artigos foram analisados e organizados em três categorias: (1) formação acadêmico-profissional; (2) formação continuada; (3) educação musical na educação básica. A partir da categorização, constatei que 28 textos correspondiam à primeira categoria, 25 textos integram a segunda e 21 deles pertencem a última categoria.

Somando as duas primeiras categorias, que envolvem a formação acadêmico-profissional e continuada dos professores, obtive um total de 52 textos, o que corresponde a cerca de 70% do material mapeado, apontando, assim, uma perspectiva que já tem tradição no âmbito da ABEM e constitui-se representativa. Provavelmente, essa linha tenha adquirido este *status* pelo fato de que muitos dos pesquisadores atuam, ou estão envolvidos, na docência superior, *locus* em que pesquisas sobre essa temática são freqüentes.

Ainda que as pesquisas acerca da formação acadêmico-profissional e continuada tenham sido realizadas em contextos diferenciados, elas apontam para a necessidade de que a educação musical seja potencializada na formação dos futuros professores e sujeitos que já atuam nos primeiros anos de escolarização, possibilitando-lhes que possam pensar e agir musicalmente em seus contextos de docência.

Saliento, deste modo, a relevância que a educação musical no contexto da formação e das práticas de professores não-especialistas em música tem demonstrado para pesquisadores brasileiros nos últimos anos, o que vem a ser comprovado pelo aumento significativo de trabalhos apresentados e discutidos nos encontros nacionais e de artigos publicados nas revistas da ABEM.

Além disso, o expressivo número de trabalhos que tematizam a educação musical na formação acadêmico-profissional e continuada dos professores de EI e AI, enfatizam a atenção especial que tem sido desprendida à formação musical e pedagógico-musical desses professores, considerando que eles podem se tornar participantes do processo de potencialização da educação musical nas escolas.

Por outro lado, ressalto que a temática também vem ganhando território em outras revistas e eventos de referência nacional, não se restringindo somente a eventos específicos na área da educação musical, como é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) que, na 30ª e 31ª Reuniões Anuais, contou com a publicação de três artigos: Aguiar (2008), Bellochio (2007) e Lobato (2007).

As pesquisas citadas, na perspectiva da formação musical e pedagógico musical de professores da EI e AI, passam a merecer destaque ainda maior a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e da aprovação da Lei 11.769 em 18 de agosto de 2008²¹.

No caso das DCNP, fica estabelecido que o egresso do curso deve estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, artigo 5º, parágrafo 4º). Desta forma, considerando que a área de Arte envolve múltiplas linguagens, como Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (PCN – ensino fundamental), estar apto para trabalhar com tais áreas implica em receber formação específica em cada uma delas.

Já mediante a Lei 11.769/2008, fica determinada a obrigatoriedade da música como conteúdo, não exclusivo, do componente curricular “Arte” da educação básica. A partir desta conquista, o professor, que atua com a EI e AI, possui um papel fundamental para que a educação musical possa ser, de fato, uma realidade nas escolas. “Aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente” (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

É pertinente destacar que, embora o professor em questão não seja especialista em música, ele é especialista no desenvolvimento de crianças pequenas, isto é, possui conhecimentos pedagógicos para compreender as características específicas das diferentes fases do desenvolvimento humano, o que possibilita promover a aprendizagem de seus alunos. Sob esta ótica, o professor da EI e AI “é responsável

²¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>.

pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56), trabalhando com todas as áreas do conhecimento de maneira articulada, incluindo-se, portanto, a educação musical.

O que defendo neste trabalho, entretanto, não é a substituição do professor licenciado em música para as atividades de ensino de música na escola, em todos os níveis da educação básica. O que destaco é a necessidade de um trabalho mais qualificado do professor dos primeiros anos de escolarização que possa somar ao trabalho do especialista, quando este atuar nos primeiros níveis da educação básica. E, no caso de essa não ser a realidade na escola, como há tempos tem acontecido, que o professor de EI e AI possa realizar atividades musicais com conhecimentos e clareza sobre seus propósitos para o desenvolvimento dos alunos.

Enfatizo que não estou fazendo a apologia da formação e ação de um “super-professor” pedagogo. Mais do que isto, estou pensando e, trazendo exemplos de como professores não-especialistas podem realizar atividades musicais no cotidiano de suas atividades escolares e como essas transcendem concepções de que o trabalho realizado por estes profissionais da educação é de somente cantar com as crianças (BELLOCHIO, 2000, p. 371).

Para tanto, é necessário superar preconceitos quanto ao trabalho com a educação musical ser destinado apenas a pessoas com dons, sendo, portanto, privilégio de poucos. “A musicalidade é uma característica da espécie humana e [...] todos os seres humanos estão aptos a se desenvolverem musicalmente” (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2008).

De acordo com Figueiredo (2004)

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. As artes tendem a ser consideradas como áreas específicas demais para serem assimiladas pelos profissionais generalistas, perpetuando uma série de equívocos e preconceitos em torno dessas áreas na educação em geral (ibid, p. 56).

Sendo assim, professores da EI e AI podem e devem trabalhar com este campo do conhecimento, desde que recebam e busquem uma preparação para tal. Todavia, pesquisas como a de Bellochio (2000) problematizam se este profissional além de

poder e dever trabalhar com música, realmente quer e demonstra interesse em se envolver com esta área do conhecimento em suas práticas educacionais.

Uma estratégia que tem sido apontada como favorável para proporcionar a formação musical e pedagógico-musical tem sido o trabalho colaborativo entre professores de música e professores pedagogos e/ou professores dos primeiros anos de escolarização.

Professores especialistas e generalistas poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas. Um profissional não substituirá o outro. É preciso que se busquem mais ações que propiciem o desenvolvimento de uma escola integrada, interdisciplinar, onde cada professor desempenha um papel único e relevante na formação escolar. Os cursos formadores de professores especialistas e generalistas têm um papel decisivo no desenvolvimento das propostas curriculares que propiciem uma educação mais significativa. A aproximação entre as diversas áreas do conhecimento parece ser um caminho necessário para que se encontrem soluções diante da complexidade da formação de profissionais da educação (FIGUEIREDO, 2004, p.60).

Visualizam-se alguns trabalhos que apresentam propostas colaborativas entre os profissionais, seja através de programas de formação continuada, como, por exemplo, Vargas (2002), Abrahão (2004), Targas e Joly (2004), Beaumont e Rosa (2004), Figueiredo *et al.* (2006), Queiroz e Marinho (2007), dentre outros; ou através de programas de formação acadêmico-profissional com ações formativas compartilhadas, como é o caso dos trabalhos oriundos da UFSM: Bellochio, Cunha e Pimenta (2003), Bellochio *et al.* (2006), Garbosa, Bellochio e Garbosa (2007), Correa (2008), que serão abordados no próximo tópico.

3.2 O contexto da educação musical no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria

A formação na área de Arte no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria tem uma história de 25 anos. Desde 1984, quando o curso passou a formar professores para a pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental implantaram-se disciplinas obrigatórias nas áreas de Música, Artes Plásticas e Teatro. Com relação à área da Música, foram criadas duas disciplinas, uma para cada

habilitação, denominadas “Metodologia do Ensino da Música para a Pré-Escola”²² e “Metodologia do Ensino de Música no Currículo por Atividades”²³, ambas com 90h.

Destaco o estudo que está sendo realizado por Oesterreich e Garbosa (2009), que busca pesquisar a história da disciplina de Metodologia da Música no curso de Pedagogia da UFSM, analisando como as disciplinas foram construídas e implantadas no currículo, os fatores que influenciaram tal construção e as mudanças que se fizeram presentes na área ao longo do período entre 1984 e 2008.

Ao longo da história do curso de Pedagogia da UFSM, houve alterações curriculares de várias ordens, sendo que a reformulação efetuada em 1984 marcou de modo significativo, em virtude de que até então não havia disciplinas específicas de Artes no currículo. Nessa reformulação, o curso foi reelaborado, introduzindo-se a habilitação para o 1º Grau e como consequência, disciplinas específicas voltadas à Pré-Escola e Séries Iniciais. Com essa mudança de habilitação, havia a necessidade de se pensar o curso voltado às crianças pequenas. Assim, em 1984, pela primeira vez, oferecia-se aos futuros professores uma disciplina de música. Ressalta-se que até então as aulas existentes de música nas escolas eram ministradas por professores com formação em Educação Artística, habilitação curta ou plena, não existindo formação musical específica para o professor unidocente (ibid, p. 2).

As disciplinas de “Metodologia do Ensino de Música para a Pré-Escola” e “Metodologia do Ensino de Música no Currículo por Atividades” foram mantidas com a mesma denominação durante 20 anos. Após a reformulação curricular ocorrida em 2004, que além de reestruturar a matriz curricular do curso, modificou as habilitações existentes para Educação Infantil e Anos Iniciais, o curso teve um aumento em sua carga horária. Em 2004, foram organizadas duas disciplinas em cada uma das habilitações, as quais passaram a ser denominadas Educação Musical I²⁴ e Educação Musical II²⁵, ambas com 45h.

Em 2006, foram efetuadas novas adaptações curriculares no curso, visando a atender aos requisitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A partir de então, foram extintas as habilitações existentes, ocorrendo modificações nas estruturas das disciplinas que compunham a matriz curricular. As duas disciplinas de educação musical foram mantidas, embora não com a

²² MEN 351.

²³ MEN 344.

²⁴ MEN 1043.

²⁵ MEN 1047.

mesma nomenclatura e distribuição de carga horária. Desta forma, no curso de Pedagogia diurno, há duas disciplinas obrigatórias de educação musical: Educação Musical²⁶, com 60h e Educação Musical para a Infância²⁷, com 30h. Já no curso de Pedagogia noturno e na modalidade não-presencial (EaD), há apenas uma disciplina de 60h, denominada Educação Musical.

A formação musical e pedagógico-musical proporcionada na Pedagogia da UFSM é uma proposta pioneira no Brasil que tem repercutido e influenciado várias pesquisas, como a dissertação de Spanavello (2005) que procurou identificar, nas práticas de egressas do curso, as contribuições das disciplinas de Educação Musical. Os resultados de sua pesquisa de mestrado apontam que as disciplinas não são a garantia de que as alunas trabalharão posteriormente com este campo do conhecimento em suas práticas. Isto porque as disciplinas não dispõem do tempo necessário para o desenvolvimento e a internalização dos conhecimentos musicais, uma vez que, para muitas alunas, elas se constituem na primeira experiência formal com a música.

Neste contexto, visando a ampliar a formação musical, bem como as possibilidades de realizações musicais das futuras professoras, em 2003, foi criado o projeto de extensão “Programa LEM: Tocar e Cantar”, sob a coordenação geral das Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio e Prof^a Dr^a Luciane Wilke Freitas Garbosa. O projeto, que continua em desenvolvimento, tem maior parte de suas atividades desenvolvidas no Laboratório de Educação Musical (LEM) e conta com a oferta de oficinas musicais destinadas, prioritariamente, a graduandos dos cursos de Pedagogia, envolvendo também graduandos de outros cursos e a comunidade externa da UFSM. As oficinas são gratuitas e ocorrem em horários alternativos aos das aulas do ensino superior, tendo duração média semanal de uma hora.

Os trabalhos das oficinas são coordenados por professores do curso de Pedagogia (CE) e de Música (CAL) e realizados em conjunto por alunos do curso de licenciatura em Música. Atualmente, o Programa conta com oito oficinas: oficina de

²⁶ MEN 1180.

²⁷ MEN 1189.

violão, flauta doce, canto coral, grupo instrumental, vivências musicais, apreciação e linguagem musical, percussão e construção de instrumentos.

Apesar das oficinas não terem o caráter obrigatório das disciplinas, percebo que há procura relativa e interesse por parte das alunas da Pedagogia em participar, sendo que, aquelas que aliam as atividades do Programa às disciplinas, obtêm uma formação diferenciada em questões que envolvem a educação musical.

Conforme dados conclusivos da dissertação de Correa (2008), na qual foram analisadas as contribuições do Programa às egressas do curso de Pedagogia/UFSM, o Programa tem repercutido de maneira positiva na formação musical e pedagógico-musical dos futuros professores, possuindo um caráter complementar às duas disciplinas curriculares de Educação Musical.

As oficinas de música oferecidas pelo LEM podem ser traduzidas em uma oportunidade para que as acadêmicas de Pedagogia, assim como outros acadêmicos, possam construir conhecimentos específicos sobre a área da música que permitam a eles(as) maior estabilidade ao abordar essa área do conhecimento na escola. Ao longo dessa pesquisa ficou evidente que as oficinas sentiram-se mais preparadas para trabalhar com música quando passaram a participar destas oficinas oferecidas pelo “Programa LEM: Tocar e Cantar” (ibid, p. 151).

O Programa também foi *locus* de realização da pesquisa de mestrado de Schwan (2009) que investigou as contribuições das oficinas na perspectiva dos licenciandos em Música no processo de construção dos conhecimentos relativos à docência.

As oficinas de música como um espaço de vivências relevantes para a formação do educador musical, tem propiciado a construção de conhecimentos pedagógico-musicais diferenciados, onde são relacionadas experiências provenientes do trabalho nas oficinas do LEM da formação no curso de licenciatura em música (ibid, p.8).

Deste modo, constatou que as oficinas musicais do “Programa LEM: Tocar e Cantar”, além de contribuírem com a formação musical dos graduandos que participam das atividades (oficinandos), favorece o processo formativo dos licenciandos em Música que organizam e promovem as atividades (oficineiros).

Outra iniciativa, na UFSM, buscando expandir ações formativas em educação musical é o “Programa SOM: Formação, Assessoria e Orientação em Música”. Este

Programa foi implantado em 2005, sob coordenação das Prof^a Dr^a Luciane Wilke Freitas Garbosa e Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio, e visa formar, assessorar e orientar professores em serviço, futuros profissionais, instituições e demais interessados em ações ligadas à música em espaços escolares e não-escolares. O Programa apresenta quatro²⁸ linhas de atuação, as quais compreendem: (1) formação musical e pedagógico-musical de professores especialistas e não-especialistas em serviço; (2) formação musical e pedagógico-musical inicial de professores especialistas e não-especialistas; (3) concertos didáticos; (4) orientação de grupos e de profissionais em contextos escolares de bandas.

Semelhante ao “Programa LEM: Tocar e Cantar”, as ações do SOM são realizadas de forma compartilhada entre professores, mestrandos e graduandos dos cursos de Pedagogia (CE), Educação Especial (CE), Licenciatura e Bacharelado em Música (CAL), Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE) e a comunidade educacional de Santa Maria. As ações são constituídas de palestras, cursos, mini-cursos e oficinas voltadas à formação musical e pedagógico-musical.

Acreditamos que o trabalho na área de educação e de educação musical é um desafio diário, que nos conduz a reflexões permanentes acerca da formação de professores. Assim, buscamos uma formação profissional qualificada nos processos de formação inicial e continuada, de modo que possamos ensinar, aprender, compreender e compartilhar os processos aí implicados. É neste sentido que o Programa SOM surge, como alternativa de formação, assessoria e orientação qualificada, conduzindo-nos a um constante repensar sobre ações musicais em sala de aula (GARBOSA; BELLOCHIO; GARBOSA, 2007, p. 5).

O “Programa SOM” tem contribuído com a formação musical e pedagógico-musical de professores não especialistas em música, atuantes nos primeiros anos de escolarização, através de oficinas, mini-cursos realizados em escolas municipais e estaduais de Santa Maria.

Evidencio que o diferencial formativo da UFSM, seja através das disciplinas de educação musical no curso de Pedagogia, ou através do “Programa LEM: Tocar e Cantar” e “Programa SOM”, tem proporcionado a produção de pesquisas vinculadas ao

²⁸ Ver Bellochio e Garbosa (2009).

grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM)²⁹, as quais contribuem para o avanço do conhecimentos no campo da educação musical.

Sendo assim, a UFSM, em função do diferencial formativo, acerca da educação musical no curso de Pedagogia, vem favorecendo a criação de um ambiente profícuo para a construção e a realização de pesquisas teóricas e práticas acerca da formação musical e pedagógico-musical, acadêmico-profissional e continuada, de professores não-especialistas em música.

²⁹ *Formação* envolve o estudo, em perspectivas contemporâneas e históricas, sobre os processos de formação profissional, inicial e continuada, de especialistas e não-especialistas em música que atuam e estão em processo de formação para atuação profissional em educação musical, escolar e não-escolar. *Ação* está vinculada às práticas educativas desenvolvidas por especialistas e não-especialistas que atuam com educação musical, envolvendo formas de apropriação e transmissão do conhecimento pedagógico-musical, bem como a produção e análise de material didático para o ensino de música, considerando-se os múltiplos espaços em que a mesma poderá existir. A ação também é tratada/abordada pelo/no grupo sob a perspectiva histórica. Como *Pesquisa*, no grupo, compreende-se todas as formas de investigação sobre e para a educação musical (BELLOCHIO; GARBOSA, 2009, p. 1).

CAPÍTULO IV

A MÚSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFSM

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir como as estagiárias do curso de Pedagogia da UFSM potencializaram a música no processo de construção da docência, passando pelas vivências e pela formação musical das participantes da pesquisa; pelas reflexões acerca do estágio supervisionado da Pedagogia/UFSM; pelas concepções, pelos limites e pelas possibilidades para o trabalho com a música no estágio; pelos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades musicais; bem como pela articulação da música com as demais áreas do conhecimento.

Para melhor organização dos resultados obtidos através da pesquisa participante que engendram fontes múltiplas, eles serão apresentados através de cinco categorias, as quais foram constituídas através do agrupamento de elementos comuns presentes nos diferentes instrumentos metodológicos utilizados. Com a finalidade de melhor ilustrar e compor o título de cada uma das categorias, selecionei falas das participantes que estivessem intrinsecamente vinculadas à temática a ser desenvolvida.

Desta forma, através das categorias a seguir, que representam os desdobramentos e a síntese dos diferentes instrumentos de coleta, propõe-se um diálogo e uma articulação entre as informações obtidas através das entrevistas semi-estruturadas (ESE), do caderno dos encontros do grupo (CEG), do caderno das observações nas escolas (COE), dos cadernos das participantes (CP), bem como da conversa coletiva (CC).

4.1 “*Eu não consigo viver sem música*”: a música na vida e na formação acadêmico-profissional das estagiárias

A pesquisa contou com a participação ativa de quatro alunas do curso de Pedagogia diurno da UFSM: Aila, Beni, Claire e Dora³⁰, as quais realizaram a disciplina do estágio supervisionado no segundo semestre letivo de 2009.

As alunas demonstraram interesse em participar do projeto e concordaram em assinar o TCLE³¹ após um convite realizado no contexto da disciplina “Organização da Ação Pedagógica”, no primeiro semestre letivo de 2009. De acordo com as participantes, o interesse se deve ao fato de visualizarem a participação no projeto como uma oportunidade de aprofundar e de aperfeiçoar os conhecimentos necessários para o trabalho com a música em contexto escolar, buscando, no grupo, um auxílio para a realização do estágio. “Nós tivemos as disciplinas de educação musical e eu achei muito interessante explorar as habilidades musicais dos alunos. Eu queria aprender um pouco mais sobre isso. Achei também que poderia me auxiliar no meu planejamento para o estágio” (Aila, ESE).

De acordo com as alunas, apesar de conceberem a importância da música ser trabalhada como campo do conhecimento, junto às demais áreas, elas têm dificuldades em propor alternativas para esse trabalho. Por isso, sentiram a necessidade de participar do projeto.

Eu sempre gostei de música e gostei muito das disciplinas de música, mas sentia dificuldade. Então, para mim, esse projeto seria uma possibilidade de estar melhorando a minha prática, trabalhando música, tendo mais facilidade, novas idéias. Por isso eu tive esse interesse, porque o tema me chama atenção (Claire, ESE).

Por outro lado, a partir da fala de Claire: “Eu sempre gostei de música”, percebo que o interesse em participar das atividades do projeto não pode ser atribuído somente ao fato de considerarem um desafio trabalhar com a música no estágio e buscarem

³⁰ Os nomes utilizados são fictícios visando proteger a identidade das participantes.

³¹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, o qual aprovou e registrou a pesquisa sob o n 0173.0.243.000-09. O TCLE e a carta de aprovação encontram-se nos anexos.

apoio para tal; mas, especialmente, porque a música tem sentido e significado para a vida das estagiárias.

As quatro participantes revelaram ter ligação com a música, apresentando vivências musicais significativas em suas trajetórias de vida, desde a infância até o percurso formativo no curso de Pedagogia. É através dessas vivências musicais que apresento cada uma das participantes.

Aila

“Minha avó cantava cantigas de ninar para mim”

A minha avó cantava músicas de ninar para mim quando eu era bem pequenininha e, na escola, foi tipo apresentações mesmo, dia das mães, dia dos pais. Depois teve aquela época da adolescência, dos estilos de música, antes tinha a época das Chiquititas. Comecei a ter referências musicais, mas eu não aprendi a tocar nada. E aí entrei na faculdade e me interessei em participar da oficina do coral do CE que eu achei bem interessante para trabalhar a voz. Acredito que eu não tenho a voz muito privilegiada e queria trabalhar um pouco. Participei por três semestres. Ajudou-me bastante. Melhorei bastante. Aprendi! Perto de como eu estava antes... Eu participei também da oficina de construção de instrumentos musicais. Foi bem interessante explorar os sons do objeto que nós construímos. Mas, às vezes, eu achava muito complicado construir com os alunos porque tem que saber pegar o tom da afinação e tudo. [...] Mas é bem interessante o que nós fizemos, são algumas idéias (ESE).

Aila tem 21 anos, é solteira e mora com seus pais. Participa desde criança de grupos de danças tradicionalistas, mantendo forte ligação com as músicas da cultura gaúcha. O estágio supervisionado foi sua primeira experiência com a docência.

Beni

“Levanto já escutando música”

Eu não consigo viver sem música. Eu levanto já escutando música para começar bem animada. Sempre gostei e as crianças também gostam bastante. Gosto de músicas de todos os tipos. Sendo música, eu adoro! Pouco contato, eu tive com a música quando era aluna da educação básica. Lembro de alguma data comemorativa, dia da criança, e eram músicas da Xuxa. Não era voltado para o ensino de música na escola. Isso eu não tive. Vivenciar a música para o meu contexto, para a minha infância, isso eu não lembro no ensino fundamental e médio. Mas eu sempre gostei de música. Eu tinha certo preconceito por música clássica e, no curso, eu comecei a gostar. Mas, outros tipos de música, eu sempre gostei, isso sempre fez parte da minha vida. Quando eu era criança, meu tio tocava gaita e todas as tardes nós íamos assisti-lo tocar. O sonho da minha mãe era que eu, minha irmã e meu irmão fizéssemos um trio musical. Mas nunca deu certo. Sei lá, cada um pegou um rumo e nem chegamos a ter os instrumentos musicais. Nunca fiz aula de instrumento, mas gosto bastante de violão. Meu marido tocava quando nós namorávamos. Mas agora ele não toca, nem tem o instrumento. Eu gostaria de ter acesso e aprender (ESE).

Beni tem 24 anos, mora com seu marido e não tem filhos. Revela uma grande paixão pela música. Antes mesmo de participar do projeto, já solicitava materiais de música às mestrandas integrantes do grupo FAPEM para que pudesse trabalhar nos estágios. Beni apesar de ser tímida, buscou, através das atividades musicais, uma superação dessa condição. Não havia tido experiências profissionais com a docência anterior à realização do estágio supervisionado.

Claire

“Já cantei até em festival”

Na minha infância, eu não lembro muito de música. Não consigo lembrar. Nas apresentações da escola, era cantar ou encenar a música, é isso que eu lembro de música na escola. Mas, depois, eu comecei a participar de coral, participei bastante tempo de coral na cidade em que eu morava. Também fiz técnica vocal em uma época que eu gostava bastante, achava legal e me divertia muito. Já cantei até em festival, paguei mico, mas cantei. Eu sempre gostei de música, mas, na minha infância, foi pouquíssimo explorado. Depois que eu participei e tive essas outras experiências. Aula de música eu nunca tive na escola. Nunca tive nada direcionado. Era aquela coisa de cantar a música e encenar. Eu não lembro de construir instrumentos, não foi explorado isso. Foram coisas que eu fui, depois, no curso, conhecer, participar e vivenciar (ESE).

Claire tem 21 anos, é solteira e mora com amigos. Sua mãe é professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Claire revelou um interesse especial em participar de grupos e de projetos formativos. Ela gosta de se envolver em atividades extracurriculares, mantendo participação ativa em um grupo de pesquisa do CE/UFSM. O estágio supervisionado foi sua primeira experiência docente formal.

Dora

“A nossa diversão era brincar de roda e jogos de mão”

Na minha família, eu tenho um tio que sempre gostou de tocar nessas bandas de rock. Tocava como baterista. Mas, não que ele influenciasse alguma coisa, porque eu sabia que ele tocava, mas não tinha contato. Posso dizer que eu não tenho incentivo por parte da família em relação à música. Eu lembro que, quando estava na creche, nós íamos para frente, tipo um pátio, para brincar e tinham muitas canções de roda. O que eu lembro mais é que nós cantávamos ciranda-cirandinha, atirei-o-pau-no-gato e viuvinha. Nós gostávamos muito, muito mesmo de brincar ali na frente. É o que eu lembro de forte com relação à música. E quando eu estava na segunda, terceira séries, tinham aquelas brincadeiras de mãos, jogos de mãos, tem aquela: “Flaisi, siolai, é isso aí...”. Eu lembro que, na hora do recreio, eram sempre essas brincadeiras. Na creche, eram de roda e, no ensino fundamental, jogos de mão. Nós nos reuníamos e íamos brincar, e a nossa diversão era brincar de músicas de rodas e jogos de mãos. Mas, era uma coisa que partia de nós, não que o professor estivesse ali e falasse: “Vamos fazer isso e aquilo”. E, no ensino médio, nada de música dentro da escola (ESE).

Dora tem 23 anos, é solteira e mora com a mãe. Durante a graduação em Pedagogia, trabalhou, no turno oposto, em uma instituição de educação infantil. Desse modo, já possuía experiência na docência anterior à realização dos estágios supervisionados.

Através das ESE e dos encontros do grupo de trabalho, percebi que todas as participantes possuem vivências musicais significativas em sua trajetória de vida. Recordam vivências com a família como acalantos e parlendas cantadas por mães ou avós, e músicas executadas por tios musicistas. Elas também lembram vivências musicais ocorridas no contexto escolar, momentos de interação entre colegas durante o recreio, através de brincadeiras com músicas e jogos de mãos, bem como momentos mediados pela professora, principalmente voltados para apresentações em datas comemorativas. Dora recorda brincadeiras de roda que aconteciam quando freqüentava a educação infantil, demonstrando o significado e a importância de tais experiências para a sua vida.

Destaco que grande parte das vivências musicais das alunas, ocorridas durante a infância e adolescência, têm cunho não-formal e informal. Apenas a estagiária Claire fez menção a vivências formais através de aulas particulares de técnica vocal e participação em um coral.

O primeiro contato formal com a música das demais estagiárias ocorreu através das disciplinas de educação musical ofertadas pelo curso de Pedagogia/UFSM. De acordo com as participantes, as disciplinas proporcionaram uma nova forma de compreender a música. Através delas, foi possível conhecer novos repertórios, aprender sobre seus conteúdos específicos e elaborar planos de aula para trabalhar a música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Eu acho que retomam as tuas vivências da infância em relação à música e, também, te dão noções de como tu podes trabalhar o timbre, o andamento, o forte, o fraco, essas coisas assim. [...] Como não somos formadas em música, eu acho que ela [a disciplina de música] ajuda bastante com conceitos que tu podes trabalhar com as crianças de uma forma simples. Também ajuda a construir um plano de aula, como fazer seguimentos corretamente para trabalhar a música. E traz coisas diferentes, canções que não eram de nosso conhecimento, que são fáceis e acessíveis para as crianças (Dora, ESE).

Segundo Aila, as disciplinas possibilitaram reflexões acerca da inserção da música no contexto escolar. “Trabalhamos com textos e tivemos a oportunidade de fazer planos de aula de música mesmo, conhecer a diferença de aula de música e aula com música” (Aila, ESE).

Claire destaca a importância das atividades musicais vivenciadas nas disciplinas, apontado que, a partir delas, as graduandas devem ter iniciativa e interesse de buscar mais subsídios para trabalhar com a música na docência.

As duas disciplinas que tivemos de educação musical foram ótimas, muito boas. Trabalhamos com os conteúdos. E também, o mais legal de tudo, foi vivenciar, fazer o jogo, a brincadeira, construir o instrumento, uma história sonorizada. Esse processo contribui bastante. Apesar de ter tudo isso, eu ainda senti dificuldade. Mas, eu acho que isso ajudou bastante, porque se não tivesse, eu acho que não eu ia... São portas que vão abrindo. A disciplina dá uma idéia, e tu também tens que correr atrás e tentar fazer (Claire, ESE).

Por outro lado, Beni considera que as disciplinas poderiam ter explorado mais atividades musicais que pudessem ser realizadas posteriormente na docência: “As disciplinas não contribuíram tanto para as atividades que eu estou levando agora, foram mais coisas que eu aprendi no projeto e coisas que eu fui atrás. Não tanto as disciplinas que me proporcionaram” (Beni, ESE).

Dora acredita que, para que as graduandas tenham maior domínio e confiança para planejar e realizar as atividades musicais na docência, as disciplinas deveriam ter uma carga horária maior: “Eu acho que tem disciplinas que não podem ser trabalhadas em dois semestres, tem que ser trabalhadas ao longo do curso, porque dois semestres é pouco para ti conheceres e desenvolveres bem a prática” (Dora, ESE).

A partir da fala de Dora, percebo que existe uma cultura arraigada nas alunas de que somente o que é curricular realmente deve ser feito dentro do curso. Tudo aquilo que extrapola o âmbito do currículo do curso e que não gerará uma nota não é considerado tão importante. Acredito que o conflito maior ocorre no momento em que as alunas se encontram diante do estágio supervisionado e cobram-se porque não participaram de outras atividades extracurriculares no decorrer do curso. Ao mesmo tempo em que Dora afirma que a música deveria ter sido trabalhada ao longo do curso, essa possibilidade era ofertada através da participação no “Programa LEM: Tocar e Cantar”, o problema é que parte das alunas não tem consciência da relevância do Programa e de outras alternativas de desenvolvimento pessoal para sua formação musical. Penso que há uma cultura curricular que está impressa nas pessoas, a qual vem sendo construída desde o início de seu processo de escolarização.

Aila e Claire participaram das oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. Aila participou do “Grupo Vocal CE: Canta” e da “Oficina de Construção de Instrumentos Musicais” e registra: “No coral eu aprendi músicas que eu não conhecia, trabalhei a minha voz, o tom de afinação e melhorei um pouco. Na oficina de construção de instrumentos, vimos ideias para construir com as crianças e para elas trabalharem os sons” (Aila, ESE). Claire, por sua vez, participou da oficina de Percussão. “Não consegui fazer todo o semestre, mas eu participei uns três meses e foi bem legal fazer sons. Gostei. Dá outras ideias para trabalhar com os alunos” (Claire, ESE). Ela também realizou um mini-curso promovido pela OMEP (Organização Mundial pela Educação Pré-Escolar) voltado para a educação musical. “Mas foi só um dia, uma manhã com o Edu Pacheco. Ele cantou e trabalhou com as lendas, foi bem divertido” (Claire, ESE).

Além das disciplinas e das oficinas musicais do Programa, as participantes relataram que ampliaram o contato com a música assistindo a diversas apresentações musicais.

Além das músicas que nós escutamos na disciplina, também tivemos a oportunidade de assistirmos à apresentação da orquestra da universidade que foi voltada para músicas de desenho animado. Foi bem legal. Também assistimos à apresentação teatral da Escolinha da Gabi que era um espetáculo infantil muito lindo (Beni, ESE).

Dentre as apresentações mencionadas pelas alunas, aquelas que foram assistidas com maior frequência foram do grupo Pandorga da Lua³², grupo CUICA³³ e espetáculos da Escolinha da Gabi³⁴.

Outro aspecto que revela o envolvimento das participantes da pesquisa com a música é a participação em um coral de formandas da Pedagogia/UFSM. O coral foi

³² Projeto de músicas infantis, com música de Ricardo Freire e poesias de Jaime Vaz Brasil que trabalham com ritmos que convivem na cultura musical do Rio Grande do Sul. O grupo realiza oficinas com professoras visando estimular o trabalho com a arte e a poesia.

³³ Cultura, Inclusão, Cidadania e Arte – associação mantida pela Lei de Incentivo à Cultura (LIC), leis de incentivo federal, patrocínio de empresas da cidade e apoio de pessoas físicas, que integra crianças e jovens do bairro Camobi/Santa Maria/RS, em turno oposto às aulas através de um grupo de percussão sob coordenação de José Everton Rozzini e Eduardo Pacheco.

³⁴ Projeto de extensão promovido pelo MEC em parceria com a UFSM/Pró-Reitoria de Graduação que busca promover a inclusão cultural de crianças provenientes de escolas e de associações comunitárias do município de Santa Maria, através da união de profissionais e instituições, oferecendo uma oportunidade aos educadores para aprimorar seu conhecimento na área artística. O projeto proporciona o envolvimento de artistas locais em trabalhos que buscam não só o entretenimento, mas também uma ação mais eficaz da arte na educação.

uma iniciativa das próprias alunas que convidaram uma licencianda do curso de Música da UFSM para reger e para coordenar os ensaios que ocorrem semanalmente.

Durante os dias que sucederam o 2º encontro do grupo, tomei conhecimento de um coral composto por um grupo de 15 formandas da Pedagogia/UFSM criado com a finalidade de ensaiarem uma música a ser cantada na cerimônia de colação de grau, no momento da homenagem aos pais. Surpreendi-me com a iniciativa e a coragem das alunas de proporem uma apresentação do coral em um momento considerado tão inédito e importante, que é a formatura. O que pode estar por trás dessa iniciativa? Qual é a relevância da música, em especial do canto na vida dessas alunas? Que experiências e aprendizagens musicais contribuíram para que elas tenham o desejo e a coragem de estarem organizando-se em um coral de forma espontânea? A formação musical do curso de Pedagogia/UFSM terá contribuído em algum aspecto para isso? Quantas dessas alunas terão participado de outros corais ou do Grupo Vocal CE-Canta? Lembro que, em determinados momentos do Grupo Vocal CE-Canta, quando se aproximava de alguma apresentação ou recital, alguns integrantes desistiam de vir aos ensaios por medo ou por vergonha de submeter-se ao público. Questiono-me o que contribuiu e pode estar contribuindo para que essas alunas se sintam seguras e capazes, demonstrando coragem ao propor um coral para um público considerável de pessoas? O que representa para elas estar cantando na formatura? (meus escritos, CEG, 17/09/09).

A partir da situação narrada, reflito sobre a relevância da educação musical na formação das alunas do curso de Pedagogia. Não pretendo atribuir o mérito do coral unicamente a essa formação, mas acredito que, se não houvesse todo o movimento de valorização e de construção de conhecimentos acerca da música; talvez, não tivesse espaço para atividades como o coral, nem a valorização e o reconhecimento das alunas.

Neste contexto, entendo que a música tem um sentido e um significado para a vida das participantes da pesquisa. Provavelmente, seja um diferencial, o fato de gostar de música e ter internalizações pré-formação com relação à área, ainda que decorrentes de aprendizagens não-formais. Além disso, o contato com as disciplinas de educação musical e as demais experiências formativas acerca da música, durante o curso de Pedagogia, possibilitaram a reconstrução de significados acerca da música na relação com o trabalho do pedagogo, o que, posteriormente, motivou e influenciou as quatro estagiárias a participarem do projeto.

4.2 “Nunca participei porque eu tenho que trabalhar de manhã”: interfaces da formação acadêmico-profissional

Dora e Beni não participaram das oficinas musicais do Programa LEM, justificando-se em função do acúmulo de atividades vinculadas à necessidade de trabalhar para prover seu próprio sustento durante a graduação.

Nunca participei porque eu tenho bolsa de manhã. Daí, eu saía do trabalho, almoçava e já vinha para o curso. Então, para eu fazer essas oficinas, que eram geralmente ao meio-dia, ficava muito corrido. Eu nunca tive a oportunidade de estar nessas oficinas, mas eu escutava minhas colegas comentarem que gostavam e que trabalhavam bastante o som do corpo (Dora, ESE).

Destaco que a necessidade de trabalhar é uma realidade frequente de parte das alunas do curso de Pedagogia para que possam manter-se estudando. É comum que as graduandas trabalhem no turno da manhã, já que o curso de Pedagogia funciona à tarde. Eis um dos aspectos que dificulta a participação das alunas em atividades extracurriculares, como projetos de pesquisa e extensão que ocorrem na UFSM. Um exemplo é o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, que apesar de ter sido criado e pensado especialmente para graduandas em Pedagogia, tem uma participação reduzida das acadêmicas, sendo mais freqüente a participação de graduandos provenientes de outras licenciaturas em geral.

A dificuldade para participação nas atividades extracurriculares refletiu-se no projeto, pois quando convidei as estagiárias, duas alunas, que haviam se interessado, não puderam participar porque trabalhavam no turno oposto ao curso. Uma delas fez várias tentativas para se inserir ao grupo, mas como as reuniões eram sempre pela manhã, no período em que lecionava com uma turma de educação infantil, não conseguia liberação para sair. Tentei, inclusive, modificar o horário dos encontros, mas o grupo optou por permanecer no período da manhã em função das atividades de cada participante.

Kelly, desculpe faltar à reunião de hoje, mas, realmente, não pude sair naquele horário. As crianças da minha turma são pequenas e ainda necessitam de ajuda para ir ao banheiro, por exemplo. Por isso, não pude deixar minha dupla sozinha. Os encontros não podem acontecer à tardinha? Para mim ficaria melhor, pois só desta forma poderei participar e eu gostaria muito. Adoro a área da educação musical e gostaria de aprofundar meus conhecimentos sobre isso.

Se puderem considerar minha sugestão, ficaria muito grata! Aguardo retorno. Um abraço (mensagem recebida pelo *orkut*³⁵ em set. 2009).

Diante desta manifestação, percebo que a opção por participar do projeto não é algo que depende somente da vontade das alunas, pois envolve questões maiores. Contudo, não há como generalizar e pensar que todas as alunas que não participam das atividades do Programa, ou que não participaram do grupo, o fazem por não ter disponibilidade de tempo e por trabalhar. Penso que muitas alunas não participam porque, realmente, não têm interesse pela música.

Atribuo o 'desinteresse' à ausência de sentido e de significado construídos acerca da música; pois, certamente, as vivências internalizadas ao longo da vida das alunas não incluem a música, que faz parte de uma formação mais humana e cultural, diferenciada daquilo que cotidianamente tem sido enfatizado ao longo dos tempos escolares, que é aprender a ler, escrever e contar. Essas concepções acerca do ensino são trazidas pelas alunas da Pedagogia para o seu fazer acadêmico no curso.

Tais constatações me fazem pensar no porquê de apenas seis alunas terem manifestado o interesse em participar do projeto em uma turma de 40 estagiárias. Quais sentidos e significados têm a música para as demais alunas? Entretanto, pensando nas duas alunas que também desejavam participar do grupo e que não conseguiram, acredito que, além do interesse, é preciso ter disponibilidade e condições de poder participar de atividades realizadas no turno oposto ao curso.

As quatro estagiárias que efetivamente integraram-se ao grupo procuraram estar presentes nos encontros. Porém, não raras vezes, precisavam faltar sob a justificativa de acúmulo de atividades. Contudo, com exceção da estagiária Dora, conseguiram participar do grupo até o último encontro promovido.

Dora faltava frequentemente aos encontros, às vezes, avisava a alguma integrante que faltaria. Quando retornava, dizia estar muito ocupada com os planejamentos do estágio e a elaboração do TCC. Porém, a partir do final de novembro, não regressou mais ao grupo, sem apresentar justificativas ou motivos para sua desistência.

³⁵ Comunidade de relacionamentos on-line formada por redes de amigos que permite troca de recados, mensagens, imagens e, até mesmo, conversas instantâneas.

Novamente a estagiária Dora não compareceu. Conversei com as outras integrantes sobre o que pode estar acontecendo com Dora, já que ela não responde às mensagens do *orkut* e aos *e-mails*, tampouco atende aos telefonemas. As estagiárias acreditam que Dora esteja muito estressada com o término do estágio. No último encontro que Dora compareceu, havia percebido que ela estava muito ansiosa, sentindo-se pressionada com relação ao término dos conteúdos previstos para o 4º ano (meus escritos, CEG, 01/12/09).

Respeitei a decisão de Dora em não vir mais aos encontros do grupo, porém optei em mantê-la como sujeito da investigação, pois, em se tratando de uma pesquisa participante conduzida por um grupo de trabalho, não há como desconsiderar sua presença, influência e implicações no grupo, mesmo que não o tenha freqüentado até o final.

Destaco que o término do curso de Pedagogia, além de implicar na realização de dois estágios supervisionados e na elaboração de seus respectivos relatórios, compreende a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tanto os estágios quanto o TCC acarretam orientações presenciais agendadas com os professores orientadores, o que, de certa forma, causa um acúmulo de atividades para os graduandos, se comparado aos outros semestres do curso.

Entendo a relevância dos estágios e, em especial, do TCC, principalmente sobre a perspectiva da formação de um professor pesquisador, que é uma das orientações do curso de Pedagogia da UFSM. Após a reformulação curricular de 2004, foram inseridas disciplinas de pesquisa em educação que transversalizam todo o curso, do primeiro ao sétimo semestres. No entanto, penso que a elaboração do TCC e os estágios poderiam ser melhores distribuídos ao longo do curso para evitar o acúmulo de tarefas e o atropelo por parte das alunas no momento de sua conclusão. Por que não realizar o TCC concomitantemente às disciplinas de pesquisa em educação? E quanto aos estágios, não poderiam ser realizados no decorrer do curso? Questiono mais, qual a real contribuição do curso de Pedagogia como um todo para a construção do TCC e a realização do estágio supervisionado? O curso é, realmente, pensado e realizado de uma maneira integrada? Será que culminar o curso de Pedagogia com a apresentação do TCC e do relatório do estágio é a melhor maneira de proporcionar uma formação reflexiva às alunas?

Faço-me tais questionamentos ao observar a angústia e, até mesmo, o desespero das alunas da Pedagogia ao se depararem, no oitavo semestre do curso,

com um volume de atividades e de exigências que, muitas vezes, não se sentem preparadas.

Ao reencontrar Dora, após a cerimônia de sua colação de grau, dois meses depois da conclusão da pesquisa, fui ao seu encontro para parabenizá-la por sua formatura e tentar minimizar alguma aversão que possa ter permanecido. Dora abraçou-me de um modo afetuoso e, referindo-se ao seu afastamento do grupo, disse-me: “Flor, desculpa qualquer coisa. Mas é que eu estava muito estressada naquele período. É muita loucura esse final de curso!”.

4.3 “*Eu não me sinto professora da turma*”: a autonomia vigiada

No início da pesquisa, quando realizei as entrevistas semi-estruturadas, coincidindo com o início dos estágios, as participantes acreditavam que o estágio supervisionado as tornaria professoras. Possuíam um olhar segmentado com relação ao curso de Pedagogia e, apesar de vivenciarem as PED's nas escolas, consideravam o estágio a parte prática do curso, o momento de aprender e desenvolver todos os conhecimentos necessários para se constituírem professoras.

Segundo Aila, o estágio supervisionado “é o momento em que vamos pôr em prática tudo aquilo que fomos vendo no curso e de se posicionar realmente. Colocar em prática o que é ser professor para nós” (ESE). Nesse sentido, Dora pensa que

[...] é o momento que tu vais aprender o teu dia-a-dia daqui para frente. O estágio é o início da tua jornada, se tu fores professora e se continuares como professora de escola. É ali que tu conheces a prática. Infelizmente, no nosso curso, mesmo que tenham as PED's, que é para estar inserido nas escolas, a nossa turma foi dois semestres, fora o estágio, para dentro da sala de aula. Eu acho pouco para tu teres aquela vivência de prática e conhecer como é que vais levar a teoria para a prática. Porque nós tivemos muita, muita, muita teoria, mas a prática, no nosso curso, é deixada de lado. E, a hora que nós a vemos, mesmo, nua e crua, é no estágio. Então, o estágio oportuniza conhecer realmente o que é a prática docente (ESE).

Com o decorrer do estágio, a partir do quarto encontro do grupo de trabalho, as participantes passaram a discutir freqüentemente sobre o estágio supervisionado. Manifestavam que a atual configuração dos estágios, 150h na EI e 150h nos AI,

constitui um tempo reduzido de realização que não permite que seja desenvolvido um trabalho longitudinal com os alunos. As estagiárias defendiam que é necessário um tempo maior para que possam estabelecer vínculos com os alunos e promover um trabalho mais consistente que permita a modificação de hábitos, atitudes, comportamentos, bem como rotinas até então conduzidas pela professora regente.

Claire falou: 'Eu não me sinto professora da turma e, talvez, nem vá me sentir'. Outra participante destacou que ninguém aprende a ser professor no estágio, que isso vai ser aprendido com o tempo, com o desenvolvimento da prática e com a busca pela formação continuada. Beni disse que a forma como está sendo conduzido o estágio dela 'não tem nada a ver com ser professor', demonstrando que não tem a autonomia que gostaria de ter, tampouco o tempo necessário para que possa conduzir um trabalho a longo prazo. Elas acreditam que o ideal no estágio seria acompanhar o ano inteiro uma professora e uma turma, porque, para muitas, o estágio é a primeira experiência na sala de aula (meus escritos, CEG, 29/09/09).

As acadêmicas passaram a entender que o estágio, na forma como está estruturado, é uma iniciação à docência, uma pequena experiência profissional no campo de atuação docente. Antes esperavam que, no estágio, aprenderiam a ser professoras, após a sua realização, passaram a acreditar que esse aprendizado só será possível com a prática, com o tempo e com a busca pela formação continuada.

Neste particular, as participantes evidenciam a relevância do estágio supervisionado como momento formativo de aprendizagens docentes, porém questionam a sua organização atual no contexto da Pedagogia/UFMS. Sugerem que o estágio seja realizado ao longo do curso e não apenas ao final, de modo que seja proporcionado um exercício maior de reflexão na e sobre a prática, conjuntamente com a articulação teórica, sustentando o curso de Pedagogia como um todo.

O estágio é muito importante. De jeito nenhum poderia ser no último semestre, a última coisa do curso. Faz o estágio e acabou? Cadê a discussão sobre a prática? Tu acabas te sentindo sozinha porque tu não tens a possibilidade de discutir sobre os problemas que tu estás enfrentando lá, as coisas que tu gostarias de saber. [...] Eu não sei qual é a concepção de quem fez esse currículo. Eu acho que poderia ser no quarto semestre, ao menos um estágio, talvez mais curtinho. Para tu teres uma noção do que é ser professor. Porque só as teorias ou só a sala de aula não vão te mostrar como é que é. Nós fomos muito pouco para a escola. O estágio é o maior tempo que eu já fiquei com crianças. Então, é importante! Pena que é no último semestre (Beni, ESE).

Outro aspecto que as participantes consideram negativo é o fato de ocorrerem os dois estágios supervisionados, consecutivamente, ao final do ano letivo. No caso específico do ano letivo de 2009, em que ocorreu a pandemia do vírus H1N1³⁶, a primeira etapa dos estágios iniciou no mês de setembro, de modo que cada estágio teve, em média, a duração de oito semanas, variando conforme o horário de trabalho de cada instituição. Neste meio, considerando que as alunas devem realizar observações por uma semana na turma, antes de iniciar o estágio, as participantes começaram o segundo estágio entre as duas últimas semanas do mês de outubro e a primeira semana do mês de novembro. Algumas estagiárias terminaram o segundo estágio quase coincidindo com o término das atividades letivas da escola.

As alunas entendem que o pouco tempo de permanência no estágio, ao final do ano letivo, dificulta que sejam estabelecidos vínculos afetivos com os alunos, o que acaba influenciando o trabalho a ser realizado.

Os professores deles são aqueles que estão ali, o ano todo com eles. Acho que é, por isso, que nós temos essa dificuldade de conseguir fazer as atividades, de conseguir fazer as coisas. Porque a turma tem uma referência. Nós estamos entrando e saindo 'de soco' (Claire, CC).

É, ainda mais no final do ano, é 'de pára-quedas'! (Aila, CC)

Na minha turma de educação infantil, eu era a quinta estagiária naquela turma. Quantos professores já passaram desde o início do ano? A professora da turma e a bolsista são as que eles levam mais a sério. Eu acho complicado esse estágio. É uma simulação do mínimo do que tu podes fazer (Claire, CC).

O estágio é um período de desafios e de conflitos permanentes entre estagiária, professora regente da turma e orientadora de estágio. Diversas vezes, durante os encontros do grupo de trabalho, as participantes relataram a angústia de não compartilhar as mesmas formas de ensinar da professora da turma, sendo que as atividades realizadas por elas, às vezes, não eram bem aceitas, da mesma forma que as atividades sugeridas e solicitadas pela regente não condiziam com o modo das estagiárias ensinarem e promoverem a aprendizagem.

Unindo-se a isso, havia as exigências e as cobranças, por parte da orientadora de estágio com relação à coerência entre a proposta de estágio e as práticas das

³⁶ Popularmente conhecida como Gripe Suína, a qual apresentou grande repercussão mundial, ocorrendo, dentre outras medidas sanitárias, a suspensão das atividades escolares, no período de junho a agosto de 2009.

estagiárias. Assim, as participantes sentiam-se inseguras pelo fato de estarem sendo constantemente avaliadas e observadas, seja pela professora da turma, seja pela orientadora de estágio, vivendo uma autonomia vigiada.

Mas essa insegurança não é só na música, acho que todo o estágio foi assim. Até porque nós estávamos sendo avaliadas. Tinha professor regente na sala, sempre parece que tinha alguém cuidando. E isso contribui para deixar um clima mais pesado. Tu queres fazer uma coisa legal, só que com todo o público olhando... (Claire, CC).

Percebo que o sentimento das estagiárias, de estarem sendo observadas e avaliadas, também se estendia aos demais professores da escola, bem como aos pais dos alunos, formando uma espécie de fobia.

Tinha uma professora do 1º ano que passava umas vinte vezes na frente da minha sala. Eu fui me tocar disso no final. Eu acho que passava para me observar. Às vezes, ela entrava e o som estava a todo volume, também o botão [que regula o volume do som] estava quebrado. Então, eu sentia muita insegurança e medo. Depois não, era mais tranquilo. E, também, não estava fazendo nada de errado, sei lá! (Beni, CC).

Claire revela que se sentiu mais livre durante o estágio nos horários em que a professora regente costumava sair da sala de aula. “Ela me deixava sozinha um tempão, todo dia ela saía um tempo. Era bem mais tranquilo. Eu me sentia mais à vontade. Eu prefiro quando não tem ninguém me observando” (CC).

Se, por um lado, as estagiárias preferiam ficar a sós para ter autonomia e desenvolver suas atividades com os alunos, por outro, também não queriam que a professora se ausentasse demasiadamente, pois encontravam dificuldades em manter a disciplina e a ordem na turma, alegando que os alunos não atendiam suas solicitações. “Quando eu fiz estágio nos anos iniciais, a professora saía e me deixava sozinha com a turma, direto, e a turma era tão medonha” (Aila, CC).

Percebo que a relação da estagiária com a professora da turma poderia ser mais produtiva. Ocorre que, muitas vezes, a estagiária permanece na turma ‘da’ professora e não trabalha ‘com a’ professora, demonstrando não haver colaboratividade. Poderia haver mais trocas, discussão e trabalho conjunto de ambas as partes. Conforme Bellochio (2000, p. 361),

[...] não se trabalha em colaboração porque se evita, dessa forma, o confronto de idéias e de fazeres educacionais diferenciados. É como se não estivesse autorizada a penetração de idéias críticas sobre o trabalho do outro. Assim, pouco se transforma na escola, quando a academia - findo o período de estágio - se retira desse espaço.

Penso que o estágio supervisionado pode trazer contribuições não somente para a estagiária, que está aprendendo a ser professora, mas também à professora, que tem a oportunidade de resignificar seu trabalho e suas concepções a partir de trocas com a estagiária.

Sabemos que os professores atuantes possuem um saber da prática educativa que é importante e referencial para os professores que estão começando sua carreira profissional. Mas, a partir do momento em que se exigem de estar junto, atuar e discutir as questões concretas de sala de aula, acompanhando o processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos, com seus estagiários, cria-se uma lacuna que poderá repercutir de várias formas. Outra perda irreversível é a ruptura em relação ao trabalho entre a universidade e a escola. A universidade perde a possibilidade de realmente efetivar um trabalho na escola e rever suas formas de ensino acadêmico. E a escola perde por deixar de discutir com esse *locus* de formação profissional (BELLOCHIO, 2000, p. 218).

As participantes entendem que a forma como está configurado o estágio supervisionado, dois estágios consecutivos com um curto espaço de tempo de realização (150h na educação infantil e 150h nos anos iniciais), aliado às cobranças e às exigências da orientadora de estágio e da professora da turma fazem com que elas sintam que não possuem autonomia no seu fazer pedagógico.

Segundo Abagnano (1998, p. 106), autonomia “designa a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão”. Entendo por autonomia no estágio a liberdade de realizar práticas pedagógicas condizentes com as concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem de cada estagiária, em acordo com o projeto pedagógico da escola. Todavia, é preciso reconhecer que a autonomia é um processo (FREIRE, 2003). Neste contexto, para que as estagiárias desenvolvam autonomia, no seu fazer pedagógico, é preciso que tenham experiências que as estimulem e as incentivem para tal.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2003, p. 107).

Para isso, uma relação equilibrada, que favoreça a construção da autonomia, com a professora da turma é fundamental. O problema ocorre quando essa relação oscila entre liberdade excessiva - quando a regente se ausenta não somente da sala de aula, mas também do processo -, ou autoridade em demasia - quando controla e influencia a tomada de decisões da estagiária. Segundo Bellochio (2000, p. 221)

O fato de a professora regente não se envolver no trabalho da estagiária impede-a de compreender os processos educativos que estão sendo potencializados para o desenvolvimento dos seus alunos. Também não potencializa relações de troca entre experiências profissionais já vividas e as possibilidades da prática educativa em construção pela estagiária. Se as trocas não se efetivam, parece-me que as mudanças que se deseja implementar no espaço escolar também não ocorrem, restando a cooptação, e que vença o mais forte em suas ações.

Neste aspecto, quando a professora se ausenta do processo ou quando apresenta postura autoritária minimizando as possibilidades de realização da estagiária, não está contribuindo com o desenvolvimento da sua autonomia. De mesma forma, a orientadora de estágio tem papel fundamental no auxílio à construção da autonomia no fazer pedagógico das estagiárias. Freire (2003) aponta que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (ibid, p. 59). Questiono-me: De que modo o curso de Pedagogia está contribuindo para a construção da autonomia das estagiárias? Que tipo de experiências lhes estão sendo proporcionadas para que sejam autônomas e conscientes de suas práticas? Como está ocorrendo o processo de construção da autonomia durante o estágio supervisionado do curso de Pedagogia? Como as estagiárias constroem a sua autonomia? Como as professoras e as orientadoras contribuem para essa construção?

Conforme uma participante “no estágio não se tem autonomia. Por mais que eu planeje e organize a aula, a regente está sempre lá querendo organizar as coisas do jeito dela, querendo que eu dê outras atividades” (Beni, CEG, 17/11/09). As participantes acreditam que algumas professoras não proporcionam maior liberdade e

autonomia às estagiárias porque se sentem ameaçadas com a presença delas na turma e, muitas vezes, têm medo de dividir a credibilidade e o afeto já conquistados no decorrer do ano com os alunos. “Eu acho que elas não querem perder espaço. Só que é uma coisa tão idiota porque em um mês, um mês e pouco, não dá nem tempo de saber o nome de todos os alunos” (Claire, CC).

Neste espaço assim contextualizado, as estagiárias precisaram realizar uma espécie de negociação com a professora da turma para que pudessem desenvolver atividades musicais com os alunos, especialmente aquelas que estagiaram em séries que priorizavam a alfabetização ou também no 4º ano que possui uma lista maior de conteúdos, os quais não incluíam a música.

Diversas vezes, durante o primeiro estágio, as acadêmicas apresentavam-se apreensivas, pois tinham medo que a professora da turma não aceitasse as atividades musicais que elas queriam propor. Contudo, com o decorrer dos encontros, percebi certa maturidade do grupo que parecia estar disposto a assumir o trabalho com a música durante o estágio, independente se a regente trabalhava ou não com essa área. Uma das estagiárias relatou para o grupo uma conversa que teve com a professora de sua turma, logo no início do segundo estágio:

Eu falei para a regente que eu tenho que trabalhar música. Que tem uma Lei e tal. Que a universidade quer que a gente trabalhe e que eu estou participando de um projeto de música. Daí ela disse: “Bom, se tu tens que trabalhar música, então eu vou te ajudar” (Beni, CEG, 05/11/09).

O depoimento de Beni, na ocasião, surpreendeu as outras participantes, pois, muitas vezes, as estagiárias não têm consciência do potencial de argumentação e de convencimento que podem ter com a professora da turma. Em virtude das alunas entenderem que não têm a autonomia desejada, sentem-se inseguras e apreensivas em promover atividades que diferem daquelas que vêm sendo desenvolvidas pelas professoras ao longo do ano letivo.

Parece que, quando ia fazer música ou alguma coisa diferente do que estava acontecendo na escola, dava um frio na barriga, era horrível. Mas, agora, eu já estava mais tranqüila. E, também, por não saber o que a professora e a escola estavam achando (Beni, CC).

Neste sentido, ao se depararem com uma realidade diferenciada daquelas que gostariam de encontrar, muitas vezes, acabam sendo influenciadas pela postura e pelo perfil da professora que atua na turma. O estágio supervisionado foi a primeira experiência de atuação na docência para três das participantes, apenas Dora já havia atuado antes. Desta forma, elas entendem que a professora da turma se torna uma referência para a construção de sua identidade profissional.

Querendo ou não, a regente se torna uma referência para nós. Muita coisa tu vais acabar fazendo por causa dela. Eu não tinha experiência, então, eu observava como é que ela fazia para eu fazer. É uma referência, é o que eu tenho no momento. Tinham coisas que eu não concordava. Algumas eu podia falar, outras eu não tinha nem coragem de falar. Mas, ela e o trabalho dela, não têm como não ser uma referência (Claire, CC).

Por outro lado, percebo também que as participantes citam a professora regente para justificar o modo como organizam e realizam determinadas atividades, ainda que a professora não tenha solicitado ou se manifestado a respeito delas. Cada vez que Aila era questionada, no grupo, sobre por que não procurava explorar mais as atividades musicais que realizava, se justificava dizendo que o motivo era a professora que não gostava de música. Entretanto, em uma observação que realizei na turma de 1º ano em que Aila estagiava, verifiquei que a professora da turma interagiu com a estagiária durante a atividade de música, demonstrando estar apoiando e auxiliando-a. Conversando, posteriormente, com a professora, ela relatou que sempre gostou muito de música e que procura cantar com os alunos sempre que possível.

Outra situação semelhante ocorreu com a estagiária Dora. No último encontro do grupo, no qual participou, demonstrou estar muito preocupada com o cumprimento da lista de conteúdos para o 4º ano, fornecida pela professora da turma no início do estágio. Dora contou ao grupo que estava se sentindo pressionada tanto pela professora da turma, quanto pelos pais dos alunos.

Tenho percebido que Dora, muitas vezes, justifica que passa muitas atividades em um dia só por causa dos pais, porque eles cobram que tenham muitas atividades nos cadernos dos filhos. Também justifica o fato de não conseguir 'fazer uma ligação' entre todos os conteúdos porque não haveria tempo de trabalhar com todos eles até o final do estágio, conforme solicitou a regente. Questionei-a sobre o que os pais dizem a ela, já que afirmou que há certa cobrança da parte deles. Ela respondeu: 'Para mim, eles não falam nada, mas eu sei que eles pensam'. Claire, então, entrevistou: 'Entre você achar que eles

pensam isso, e eles realmente pensarem, tem uma grande diferença'. Questionei-a também sobre o que a professora regente diz para ela, e mais uma vez Dora afirmou que não havia qualquer tipo de reclamação por parte da regente com relação a terminar os conteúdos e a realizar muitas atividades durante uma tarde. Tentei fazer com que Dora percebesse que essa cobrança com relação à lista de conteúdos, que ela julga ser externa, na verdade é uma cobrança que ela mesma se faz. Então, Dora afirmou: 'Eu estou pressionada para terminar os conteúdos porque se eu não terminar vou ficar com a consciência pesada. Porque depois que eu terminar o estágio vai ter só mais uma semana de aula e vai ser uma semana bem *light* só de revisão, não vai dar para trabalhar conteúdo novo. Então, se eu não terminar a lista, eles não vão ter esses conteúdos, porque no ano que vêm são outras coisas. Na verdade, eu acho que sou eu que estou me pressionando, desde que entrei nesse estágio' (meus escritos, CEG, 17/11/09).

Diante destas observações, percebo que a cobrança da professora regente e dos pais relatada pela estagiária, muitas vezes, é um sentimento criado internamente que vem para encobrir ou justificar as práticas que são realizadas durante o estágio. Assim, nem sempre a professora realmente impõe determinada postura de trabalho à estagiária. Por vezes, é a estagiária que assume, mesmo que inconscientemente, determinado perfil que está vinculado às suas concepções de ser professora e de ensinar e de aprender, adquiridos no decorrer de sua trajetória de vida.

Ainda, com relação à situação expressa, em que ocorreu a primazia do conteúdo no processo educativo, não posso deixar de referir Freire (2003, p. 47) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Questiono-me, como as estagiárias ainda podem ter esse tipo de postura profissional, após tantas leituras e discussões que vêm ocorrendo durante o curso de Pedagogia? Qual a relação que as alunas têm conseguido estabelecer entre as discussões realizadas nas disciplinas e a realidade escolar? Por que ocorrem essas dicotomias?

Voltando para a questão das atividades musicais, a partir dos relatos das estagiárias e das observações realizadas nas escolas, constatei que as professoras regentes das turmas tinham diferentes reações durante a realização das atividades. Algumas participavam e interagem, favorecendo o desenvolvimento das atividades. "Eu levei instrumentos para os meus [alunos] e ela [professora da turma] até participou. Teve um dia que eu levei uma cubana e todo mundo tocou, até ela. É que a professora é show, participa de tudo e ajuda" (Aila, CC).

Outras professoras permaneciam um tanto inquietas e descontentes com a agitação e mudança na rotina, mas permitiam e, aos poucos, aceitavam as atividades.

Ela [professora regente] me olhava com uma cara meio estranha. Às vezes, ela me dizia que estava cansada e que não estava muito bem. Mas, eu acho que ela achava muita bagunça, muita folia quando as crianças estavam tocando. Eu não sei se é porque é uma aula diferente... porque elas não fazem isso! Pelo menos eu não vi, e pelo o que as crianças demonstraram, não (Claire, CC).

Há, no entanto, aquelas que não entendiam tais atividades como relevantes para os processos de desenvolvimento dos alunos, considerando recreativas e passatempos. Costumavam ser resistentes em permitir a realização de atividades musicais no horário em que poderiam estar sendo feitas outras atividades como leitura e escrita.

No segundo ano, a professora regente saía quando eu fazia alguma coisa diferente: música ou circuito de jogos. Ela achava que aquilo era uma desordem total. Ela saía e quando terminava, ela dizia: 'Agora acabou a brincadeira. Agora é aula e vocês vão ficar quietos'. Ela ficava, direto, comigo, saía muito pouco. Ou quando a coordenadora a chamava para alguma coisa, senão ela nunca faltava, faltou duas sextas só. Eu rezava assim para ela ir ao médico. Quando ela ficava doente, deixava para ir de noite ao médico. Ai que ódio! (Beni, CC)

Neste ambiente, uma das estagiárias preferia realizar as atividades de música nos anos iniciais nos dias em que a regente não ia à escola. Claire se sentia mais à vontade para criar e fazer música com os alunos longe das cobranças relacionadas a horários e a lista de conteúdos proposta pela professora da turma.

Com relação às professoras orientadoras, algumas participantes relatam que, durante as orientações de estágio, eram incentivadas a inserir as artes, em especial, a música em seus planejamentos. "Ela dizia: 'Faz música! Tu não gostas de música? Que música está trabalhando? Faz música!' Eu dizia: 'Profe, eu já fiz ontem'. E eu fazia muita música" (Beni, CC). Mas, pensando nas demais colegas que realizaram os estágios, as participantes da pesquisa acreditam que as orientadoras poderiam incentivar e até exigir mais com relação às artes e à música nos planejamentos diários.

Questiono se basta que as orientadoras exijam que as estagiárias façam música? Pelo que percebo, as alunas têm vontade, mas têm medo e se sentem inseguras em trabalhar com essa área. Acredito que a insegurança perpassa o processo de formação acerca da música no curso de Pedagogia que, muitas vezes, é

insuficiente para que as graduandas adquiram segurança e confiança no trabalho com a música, podendo visualizar e organizar estratégias de trabalho na área.

Assim posto, mesmo que a orientadora incentive o trabalho com a música, ela acaba não orientando e/ou estimulando possibilidades concretas para realização desse trabalho. Penso que esse é um dos problemas da orientação de estágio ser realizada por um único professor, enquanto que poderia ser pensada e promovida por uma equipe de professores das diversas áreas que ensinam e que deveriam dialogar no curso de Pedagogia.

A partir das múltiplas relações que permeiam o estágio supervisionado: estagiárias, professores do curso, orientadoras de estágio e professoras regentes das turmas, o estágio se torna um espaço profícuo da formação acadêmico-profissional, ao mesmo tempo em que é um momento de intensos conflitos e de (re)construções, os quais possibilitam, aos poucos, o desenvolvimento da autonomia das estagiárias que, por hora, permanece vigiada e avaliada por todos os envolvidos no processo.

4.4 “*Eu quero poder fazer outras coisas com a música*”: a música no estágio

Desde o início da pesquisa, seja através das ESE ou dos primeiros encontros do grupo de trabalho, as participantes apresentavam a concepção de que a música é um campo do conhecimento que deve ser desenvolvido junto aos alunos. Por outro lado, não possuíam clareza em relação aos seus conteúdos específicos, apesar de terem cursado duas disciplinas de educação musical, nas quais foram trabalhados os elementos musicais. Penso que a dificuldade de compreender e de significar tais conteúdos deve-se à carência de experiências formais acerca da música, para que, assim, as alunas pudessem estabelecer relações significativas, vinculando os conteúdos às suas próprias experiências na área.

Nesta ótica, embora as alunas desejassem trabalhar com a música, não apenas utilizando-a como recurso metodológico, tinham dificuldades em organizar e planejar atividades que envolvessem seus conteúdos específicos, o que passa por planejamento e avaliação de seu trabalho na relação com o desenvolvimento dos alunos. Como não

dominavam os elementos específicos, as participantes pensavam que não conseguiriam promover nada do que é possível de ser realizado em uma aula de música. Claire relatou, logo no início dos encontros do grupo: “Eu me sinto muito insegura porque não domino os conteúdos específicos da música” (CEG, 15/09/09). Desta forma, inicialmente, havia restrições em trabalhar com a música, pois não queriam adotá-la apenas como instrumento para o aprendizado de outros conteúdos ou como recurso metodológico. Preferiam não cantar a correr o risco de cantar só por cantar.

Contudo, com as reflexões e os relatos que foram sendo feitos no grupo com relação às possibilidades de organização de atividades musicais e a música no contexto escolar, as estagiárias passaram a admitir que a música faz parte do universo infantil, que ela está na escola e surge em variados momentos do cotidiano escolar e que tais momentos não são negativos, embora não se esteja trabalhando explicitamente com conteúdos musicais. Antes havia um repúdio, se não for aula de música, não pode haver música. Aos poucos, as estagiárias foram sentindo-se mais à vontade para interagir com esse campo que despertava tantas inseguranças e angústias.

Aos poucos, as participantes desenvolveram o entendimento de que não há problema, por exemplo, em colocar músicas de ninar na “hora de mamar”, como era de costume em duas turmas de maternal, nas quais as alunas estagiaram. Torna-se um problema quando a música fica restrita apenas a esses momentos, sendo a música usada como pano de fundo. Após discussões nesse sentido, notei que as participantes ficaram mais tranquilas; não se sentindo mais culpadas de, por vezes, não conseguirem realizar uma aula de música segundo os ‘modelos’ vistos nas disciplinas de educação musical.

Com o decorrer dos encontros e das discussões realizadas acerca das práticas musicais, constatei um desenvolvimento do grupo, no que diz respeito à organização e ao planejamento das atividades musicais. As participantes passaram a ter uma relação mais estreita e tranquila com a música, buscando maiores possibilidades de atividades musicais com os alunos. “Eu quero poder fazer outras coisas com a música, não quero

só colocar a música e perguntar quem é que canta, que instrumentos têm, cantar forte ou cantar fraco” (Beni, CEG, 05/11/09).

Com relação ao planejamento e à organização das atividades musicais, destaco que as alunas destinavam um espaço do seu planejamento semanal para trabalhar as questões específicas relacionadas à música. Ressalve-se, contudo, que a música não se restringia apenas a esses momentos, ocorrendo, não raras vezes, registros diários de momentos musicais junto aos alunos.

Durante todo o estágio na educação infantil, todos os dias, a música era inserida, de alguma forma, na aula. Ou por inserção da minha parte ou pela própria exigência das crianças. Pediam: ‘Profe, põe o CD do Senhor Machado e da Mochila da Camila’. Acompanhavam as músicas fazendo gestos ou tocando com chocalhos que têm na sala de aula (Dora, CP).

Todavia, tais momentos musicais diários tendem a ficar mais restritos com o aumento da faixa etária dos alunos. Na educação infantil, a música é inserida em variados momentos da rotina diária; ao passo que, nos anos iniciais, esses momentos são mais escassos em função do projeto de escolarização imposto aos alunos centrado no cumprimento de uma lista de conteúdos, sendo que, a música, como área do conhecimento, ainda não faz parte deles.

Contudo, as estagiárias procuraram criar um espaço que, muitas vezes, não havia anteriormente para a música nos anos iniciais. Saliento o registro de uma das participantes:

A música foi um dos aspectos mais interessantes dos dois estágios. Antes, eu não tinha ideia sobre como trabalhar a música, ao começar o estágio, na educação infantil, fui percebendo as possibilidades. E, ao contrário do que eu imaginava, antes do estágio nos anos iniciais foi possível explorar tanto ou mais música do que na educação infantil (Beni, CP).

As participantes relataram as dificuldades iniciais, o envolvimento gradativo e a posterior motivação dos alunos durante as atividades musicais que promoviam. Na segunda turma em que Beni estagiou, ela encontrou algumas dificuldades no trabalho com música.

Meus alunos, no início, eram muito tímidos. Eles não queriam participar das brincadeiras: ‘Ah não, profel!’. Eu disse para a minha orientadora que eu não ia fazer mais nada com eles, que eles iam ficar copiando a tarde inteira. Eles iam para a pracinha e parece que ficavam meditando. Não brincavam. Muito

estranho. E minha orientadora disse: 'Deve ser a regente que está pressionando'. O meu problema no estágio não foi indisciplina, foi ao contrário, foi tentar fazer eles se soltarem (Beni, CC).

Beni acreditava que os alunos não participavam porque eram tímidos. Com o tempo, descobrimos que não se tratava de timidez, os alunos eram reprimidos pela professora. Eles não eram acostumados com atividades mais livres e criativas; por isso, repudiavam-nas e não queriam participar. No decorrer do estágio e com a persistência de Beni em desenvolver atividades musicais com os alunos, a situação da turma mudou e eles passaram a querer música diariamente.

Hoje, não levei nenhuma música, quando eles viram que eu entrei na sala sem o som começaram a perguntar do som, se não íamos ter música. Era a turma inteira pedindo música e reclamando. Parece que combinaram de me incomodar a tarde toda, foi o dia mais agitado. Acho que foi vingança de criança (Beni, CP, 10/11/09).

As atividades musicais que foram realizadas pelas participantes da pesquisa, parte das vezes, tiveram como apoio CD's infantis diversos, principalmente do grupo Pandorga da Lua e do Palavra Cantada. As propostas de trabalho variaram entre: apreciar, cantar, percutir, executar utilizando objetos sonoros ou instrumentos musicais, trabalhar com a expressão corporal, criar paródias, etc. Ocorreram também atividades relacionadas a histórias sonorizadas, jogos rítmicos de mãos e copos, confecção de instrumentos musicais, bingos sonoros, jogos da memória sonoros, etc.

Era comum a troca de músicas e de atividades musicais entre as participantes durante os encontros do grupo. Assim, algumas atividades eram adaptadas e desenvolvidas por todas elas em seus contextos de docência.

A seguir, apresento quadros construídos a partir do caderno de registros das estagiárias, contendo um resumo do que considereei como parte das principais atividades musicais desenvolvidas por cada uma delas.

Aila

Hoje contei-lhes “A história do Tatu” (Jackie Robb e Berny Stringle, Trad. Luciano V. Machado), que queria muito tocar numa banda, mas não sabia tocar e nem cantar nada, só desafinava. No final, descobriu que, com suas costas, podia fazer um belo som de bateria. Depois da história, cantei a música “Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu”. Enquanto cantava com eles, fomos fazendo ritmos com o corpo, batendo no peito, as palmas e os pés. Eles se concentravam para tentar fazer como eu estava fazendo. Alguns até foram mudando o ritmo que eu estava ensinando (CP, 23/09/09).

Aila estagiou em uma turma de 1º ano, com alunos entre seis e sete anos de idade. O seu segundo estágio foi em uma pré-escola, com alunos entre cinco e seis anos. Dada a proximidade etária dos dois níveis, as atividades musicais desenvolvidas, nos dois estágios, foram muito semelhantes, algumas delas, inclusive, se repetiram. Aila desenvolveu atividades musicais vinculadas ao canto, à expressão e à percussão corporal, histórias sonorizadas e oficina de construção de instrumentos musicais. Também promoveu um passeio pelos arredores da escola, incentivando os alunos a ouvirem os diferentes sons, com diferentes timbres e intensidades.

Organizamos um passeio com a turma ao redor da escola. Esse passeio foi pensado porque queríamos explorar a natureza, para que eles vissem, sentissem (cheiro) e ouvissem (som). A saída foi depois do lanche. Combinamos que eles deveriam prestar atenção em tudo. Quando começamos a andar, perguntei que som eles estavam escutando e eles foram dizendo: som de passarinho, de serra (que devia ser de uma oficina ali perto), de carros, de cavalo e de cachorro. Foi interessante que eu ainda nem tinha pedido e eles já foram reproduzindo os sons. Para eles, o som do passarinho era o mais forte. Foi uma aula muito legal (CP, 09/11/09).

O repertório trabalhado foi composto por variadas canções infantis, tais como: A casa (Vinícius de Moraes); A dona Aranha (domínio popular); Bichinhos de cordão (Lu Chamusca); Cada bicho tem (Kitty Driemeyer); Escravos de Jó (domínio popular); Pomar (Palavra Cantada); Onde está minha mão? (domínio popular); Rabo do Tatu (Lenga La Lenga); Uma pulga na balança (parlenda).

Beni

No primeiro dia de estágio, levei música para trabalhar com as crianças. Levei a música “Lá em casa” (Palavra Cantada). Levei chocalhos prontos, que tinha confeccionado durante o curso. A turma se envolveu por pouco tempo, a ideia era dividi-los em grupo, de acordo com o som de cada animal que aparecia na música. Mas as crianças estavam mais interessadas em tocar o chocalho sem parar, e não somente quando determinado animal fosse mencionado na canção (CP, 08/09/09).

Beni estagiou, inicialmente, em uma turma de maternal II, com alunos de faixa etária entre três a quatro anos de idade. Desenvolveu atividades musicais vinculadas ao canto e à expressão corporal, histórias sonorizadas e, principalmente, atividades de percussão com instrumentos musicais. O repertório desenvolvido foi composto pelas seguintes canções: A Cara Quadrada (Editora Lua), Inci-vinci-aranha (Editora Lua), Lá em casa (Palavra Cantada), Rabo do Tatu (Lenga La Lenga) e Zé Bochecha (domínio popular). Beni também convidou um licenciando em Música da UFSM para tocar gaita e interagir com os alunos durante a Semana Farrroupilha.

As crianças pediram para jogarmos novamente “Escravos de Jó”, mas hoje foi mais tumultuado, estavam mais agitadas. Começamos a passar para a direita e depois para a esquerda, e na hora do “tira, bota, deixa ficar”, tirávamos e colocávamos a tampinha. Ficou confuso para eles. Acho que, por enquanto, temos que só passar a tampinha (CP, 27/10/09).

Após, Beni estagiou em um 2º ano, com alunos entre sete e oito anos. Foi realizada uma gama variada de atividades musicais: jogos rítmicos, tais como o Batom (Lenga La Lenga), Escravos de Jó (domínio popular) e Rabo do Tatu (Lenga La Lenga); brincadeiras de roda, como o Bambu (Lenga La Lenga); apreciação musical através das músicas: Aquarela (Toquinho) e Ora Bolas (Palavra Cantada); canto e expressão corporal; histórias sonorizadas; bingo sonoro e jogo da memória sonoro. O diferencial de seu trabalho, em relação às demais participantes, foi a preocupação de levar variados tipos de instrumentos musicais para que os alunos conhecessem e pudessem manipular e interagir, explorando sua sonoridade.

Claire

Trabalhamos os ritmos das músicas gauchescas. Levei um CD com valsa, vaneira, chamamé e xote. Primeiro, trabalhamos a parte de ouvir, tentar sentir a música, o ritmo e o embalo do corpo. Nesse momento, a professora regente me auxiliou, dando algumas dicas para melhorar o trabalho. Ao passar do tempo, já estávamos todos dançando os ritmos das músicas. Após, tentamos perceber quais os principais instrumentos de cada música e ver se conseguíamos perceber quais músicas tinham o mesmo ritmo. Esse momento da aula foi muito bom, pois as crianças já começaram a fazer sons percutindo as músicas. Depois, as crianças pediram para ouvir novamente a música que havia sido trabalhada na terça [A borboleta e o poema – Pandorga da Lua] e, então, resolvemos construir na próxima aula um chocalho para tocarmos com a música da Borboleta. Foi muito divertida essa aula, como é bom ver as crianças gostando do que trabalhamos! (CP, 17/09/09).

Claire estagiou em uma 3ª série, com alunos de faixa etária entre oito a 10 anos. Desenvolveu atividades musicais vinculadas a um projeto de composição de poesia que estava sendo desenvolvido pela professora regente, o qual Dora deu continuidade. O repertório trabalhado foi composto, principalmente, de música do grupo Pandorga da Lua, como A borboleta e o poema, A mochila da Camila e Um Orelhudo no Caderno. Também utilizou algumas canções do material Lenga La Lenga (Viviane Beineke) como Batom e Rabo do Tatu. A estagiária realizou atividades de apreciação musical, canto e expressão corporal, percussão rítmica e construção de chocalhos.

No decorrer da história "Vamos passear na floresta", as crianças conseguiram imaginar e dramatizar como se estivessem realmente na floresta. A turma gostou tanto que, naquele dia, foi repetida várias vezes a mesma atividade. A professora regente e a bolsista até ficaram meio estranhas comigo, parece que não gostaram muito das mudanças que fiz no ambiente e da euforia das crianças. Mas, como as crianças estavam participando e continuavam interessadas na atividade, prossegui (CP, 10/12/09).

O segundo estágio, Claire desenvolveu junto a uma turma de maternal III com alunos na faixa etária de quatro anos. As atividades musicais desenvolvidas basearam-se principalmente em sonorização de histórias com instrumentos musicais e objetos sonoros. Algumas delas foram: Os três porquinhos (conto de fadas); Sssss: Um barulho na mata (Liliana Iacocca) e Vamos passear na floresta? (Editora Lua). Outras histórias foram criadas em conjunto com os alunos. Além disso, propôs atividades musicais vinculadas à expressão corporal e à dramatização, como A bandinha adoeceu e Bichinhos de cordão de Lu Chamusca; e atividades de relaxamento com massagem a partir de um CD com sons da natureza.

Dora

Levei fantoches de animais como, por exemplo, rato, porco, cachorro e cantei com as crianças a música “Onde está minha mão”. Primeiramente, eu cantei com os fantoches e eles iam acompanhando e, depois, eu disponibilizei-os para eles. Era lindo vê-los com as mãozinhas, tão pequenas, cantando e se expressando (CP, 15/09/09).

Dora estagiou em uma turma de maternal I, com crianças entre dois e três anos de idade. Propôs e realizou atividades musicais vinculadas ao canto e à expressão corporal, trabalhando com as músicas: A mochila da Camila (Pandorga da Lua); Bichinhos de cordão (Lu Chamusca); O cabo do Seu Machado (Pandorga da Lua); O rabo da cobra (Pandorga da Lua); Onde está minha mão (domínio popular). Acredito que um diferencial de seu trabalho tenha sido as histórias sonorizadas e a forma como conseguia envolver os alunos, estimulando a imaginação e a criatividade. Dora inventou muitas histórias e, não raras vezes, inventava-as com as próprias crianças, utilizando instrumentos musicais e objetos sonoros que havia na sala de aula e outros disponibilizados pelo LEM. As principais histórias que Dora trabalhou foram: Tiiiimm: Um barulho da casa (Liliana Iacocca); Uuuuu: Um barulho estranho (Liliana Iacocca); Sssss: Um barulho na mata (Liliana Iacocca) e Vamos passear na floresta? (Editora Lua).

Sempre, nas quartas-feiras, optei por contar alguma história. Nesse dia, contei a história “Que barulho é esse”. As crianças navegaram na história do menino Daniel que acordou no meio da noite assustado com um barulho que não sabia o que era. Por fim, era o barulho da chuva que entrava por uma janela que estava aberta. As crianças amaram a história. Disponibilizei o livro e um de cada vez olhava o livro e recontava a história do seu jeito (CP, 23/09/09).

Dora também utilizou instrumentos musicais para trabalhar músicas percutidas com os alunos. O repertório selecionado variou entre músicas do grupo Pandorga da Lua e Palavra Cantada, e algumas músicas que inventava com as crianças. Dora também levou os alunos para assistirem o show do Pandorga da Lua, que foi promovido pelo Centro de Educação.

O segundo estágio, Dora realizou em uma turma de 4º ano com alunos na faixa etária entre nove e 10 anos. Acompanhei apenas o início do trabalho de Dora, pois logo depois, ela deixou de freqüentar o grupo. Dora estava pretendendo trabalhar com a música “Vida boa” (Vitor e Leo) com a intenção de vinculá-la aos conteúdos previstos para o 4º ano, dentre os quais, zona urbana e zona rural.

Durante os processos de planejamento e avaliação das atividades musicais, as estagiárias, freqüentemente, apresentavam a preocupação em realizar uma aula de música e não apenas uma aula com música. Diversas vezes, elas se questionavam: “Isso que estou fazendo é uma aula de música?”.

Entendo que o questionamento decorria de não acreditarem que seriam capazes de promover uma aula de música. Algumas participantes consideravam difícil conseguirem desenvolver uma aula que envolvesse os conteúdos específicos da música. Desta forma, quando se viam diante de uma atividade musical que tratava desses conteúdos de uma forma simples, indagavam se, deste modo, estariam promovendo uma aula de música.

Percebo que as participantes tinham a visão da música como algo distante de suas reais possibilidades de interagir com o campo em pauta. A falta de uma aproximação maior com a música, como área distinta de mero entretenimento, alimentava uma concepção, um tanto tradicional, acerca do ensino da música; o que distanciava, ainda mais, as possibilidades de realização musical das estagiárias na docência.

Outro aspecto, que perpassa pela questão acima expressa, é a concepção de que, para trabalhar, com música é preciso ter um dom ou uma habilidade específica. As estagiárias Aila e Beni, desde o início das atividades do projeto, revelaram que não tinham “voz boa para cantar” e que não sabiam tocar nenhum instrumento musical, acreditando que estes aspectos poderiam impedir que incluíssem atividades musicais na docência. Por mais que tenha sido realizado no grupo, um trabalho de motivação e de construção de maiores possibilidades para o trabalho com música na educação infantil e anos iniciais, parece que, interiormente, as duas estagiárias continuavam a não acreditar plenamente em suas capacidades para o trabalho com a música.

Aila e Beni foram as participantes que mais buscaram trabalhar com instrumentos musicais nas atividades realizadas em sala de aula. Esta opção não é mero acaso, acredito que resultou da necessidade de confirmação de que elas, realmente, estariam realizando música com seus alunos. Mesmo que elas desenvolvessem outras atividades e jogos musicais com os alunos, inconscientemente

continuam a acreditar que, para trabalhar com a música, é preciso ensinar sobre os instrumentos musicais.

O fato narrado a seguir, vivenciado em uma das observações que realizei nas escolas, com a estagiária Beni, ilustra a questão relacionada ao dom e à necessidade de trabalhar com instrumentos musicais.

Após verificar se cada criança havia pintado os instrumentos corretos, colocou em cima de sua mesa alguns instrumentos que apareciam na história para que os alunos pudessem olhar, como metalofone, pandeiro, chocalho e flauta. Quando disse que os alunos podiam vir olhar, muitos levantaram correndo e vieram ao encontro dos instrumentos. Entretanto, ela solicitou que todos sentassem novamente, pois ela iria apresentar e explicar os instrumentos e, depois, um de cada vez, poderia vir olhar. A estagiária apresentou cada um dos instrumentos e mostrou o som que emitem, com exceção da flauta. Disse para os alunos, que ela não sabia tocar flauta, por isso, não iria demonstrar o som desse instrumento. As crianças ficaram tristes e manifestaram um 'ahhhhhh' geral. Um dos meninos disse: 'Ah, profe faz só para a gente ouvir o som. É só fazer assim, oh (imitou gestualmente como se toca uma flauta, movimentando rapidamente os dedos)'. Outro menino revidou: 'Não é só isso não, tem que saber onde é que tem que colocar os dedos, tem que saber as notas'. Entretanto, como a flauta permanecia de posse da estagiária e ela não se julgava capaz de tocar o instrumento, não foi possível ouvir o som do instrumento que a turma tanto falava já há algumas semanas. Que triste! Pensei em intervir e tocar flauta para a turma, mas achei melhor apenas observar e retomar esse fato, posteriormente, no grupo (meus escritos, COE, 12/11/09).

No caso em tela, o problema transcende a questão da educação musical em específico, pois envolve a forma como a aula foi estruturada pela participante, compondo uma prática centrada no professor que, por sua vez, detém o conhecimento e ensina-o aos seus alunos. Nessa perspectiva, como se vai levar uma flauta para a sala de aula, por exemplo, se não se tem conhecimento suficiente acerca do instrumento para ensinar aos alunos?

Percebo que, nas atividades em que as estagiárias procuraram descentralizar a aula, proporcionando momentos de exploração e de descobertas sonoras em conjunto com o aluno, elas conseguiram desenvolver atividades musicais com maior segurança, como na seguinte observação realizada:

Após as crianças brincarem mais alguns minutos livremente no pátio, Dora trouxe uma sacola plástica que emitia sons, falando e chamando a todos com ares de mistérios. Não demorou muito e conseguiu atrair todas as crianças, rapidamente, em um círculo. Explicou-lhes que se tratava de uma surpresa, então, abriu a sacola e as crianças gritaram: 'Chocalho!'. Deixou que cada um escolhesse alguns chocalhos para explorar os sons. Solicitou que tocassem

variando entre forte e fraco, e estimulou que comparassem os sons dos diferentes chocalhos, fazendo-os identificar o conteúdo do chocalho, associando ao timbre do som. Foi uma atividade prazerosa e os alunos manifestaram interesse em descobrir os diferentes tipos de som dos chocalhos, de modo que, se surpreendiam quando verificavam o que havia dentro do chocalho responsável pelo seu som. As próprias crianças entre si trocavam chocalhos, havendo uma preferência constante por chocalhos que emitiam sons mais fortes e agudos. Depois de explorar os sons, Dora convidou-os para cantar a música “A cobra” de Pandorga da Lua. Todos cantaram e acompanharam tocando o chocalho. As crianças, inclusive, sugeriram outras músicas que também foram cantadas pela turma. A atividade, de modo geral, concentrou as crianças por 10 min, o que, de fato, surpreendeu-me já que as crianças têm, em média, dois anos de idade. Além disso, as crianças apreciaram tanto os chocalhos levados pela estagiária que, após a atividade, continuaram a brincar pelo pátio utilizando-os. Alguns empilhavam-nos, outros colocavam-nos em carrinhos de brinquedos, outros passeavam pelo pátio segurando os chocalhos, e, ainda, uns brincavam com eles na areia (meus escritos, COE, 13/10/09).

De modo geral, implementar atividades musicais no estágio exigiu a dedicação, a persistência e a superação das participantes. Destaco o desfecho do conflito vivenciado por Beni, durante o segundo estágio, por não ter a coragem de tocar e explorar os sons da flauta doce.

Beni revelou com entusiasmo, após várias semanas levando alguns instrumentos musicais para a escola, que, finalmente, tocou a flauta: ‘Eles me fizeram tocar! Insistiram até que eu dei uma tocadinha!’ Ela estava nitidamente feliz, mas, ao mesmo tempo, um tanto envergonhada por se permitir realizar essa experiência (meus escritos, CEG, 01/12/09).

O fato das estagiárias gostarem da música e de acreditarem na sua importância no contexto escolar fez com que não desistissem de trabalhar com a área, mesmo encontrando inúmeras dificuldades. Claire escreveu o seguinte comentário após a realização de uma atividade musical um tanto frustrante: “Penso que tive dificuldades em conduzir essa aula de música, pois tenho poucas vivências deste tipo. Mas, adoro música, vejo que os alunos também gostam, e, por isso, não vou desistir” (CP, 01/10/09).

Além disso, um ponto positivo a ser considerado é que as estagiárias conseguiam analisar e pensar criticamente, ainda que não fosse de modo aprofundado, sobre as atividades musicais que realizavam, demonstrando interesse em aperfeiçoá-las. Freire (2003, p. 22) aponta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a

prática, ativismo”. Neste contexto, destaco a relevância das vivências musicais no decorrer da trajetória de vida das estagiárias, o que se reflete em um envolvimento maior e um compromisso para com a música no estágio. Por as estagiárias gostarem da música, não querem privar os alunos dessa experiência, mesmo que encontrem dificuldades em executá-la.

4.5 “É muito separadinho para a criança”: a música no contexto das demais áreas do conhecimento

As estagiárias manifestaram a preocupação que as atividades musicais, efetuadas no estágio, fossem musicais em sua essência, mas dialogassem com outras áreas. Elas acreditam que o trabalho deve ser articulado, ocorrendo uma ligação entre todas as atividades desenvolvidas.

Cada uma das participantes procurou inserir a música a partir da sua proposta de estágio. As temáticas das propostas foram mais pontuais nos estágios da educação infantil, sendo que duas estagiárias apresentavam a música como um dos focos centrais da proposta. Já nos anos iniciais, as alunas organizaram seus planejamentos a partir dos conteúdos escolares que estavam sendo trabalhados. Como a música não fazia parte das listas de conteúdos disponíveis nas escolas, a inserção da música no contexto dos anos iniciais foi mais restrita.

Algumas participantes buscaram esclarecer a regente da turma com relação à homologação da Lei 11.769/08, conforme já foi abordado no decorrer deste trabalho, para justificar momentos e atividades musicais. Entretanto, outras procuravam ir relacionando a música com os demais conteúdos. Notei que, apesar de trabalharem com os elementos musicais, algumas vezes, passavam muito rápido pela parte musical e acabavam priorizando os conteúdos das outras áreas.

Na turma do 4º ano, em que Claire estagiou, a professora estava desenvolvendo um projeto de composição de poesias³⁷ com os alunos. Para estimular a imaginação e

³⁷ Claire, conjuntamente com a professora regente, copilaram as poesias escritas pelos alunos e organizaram a publicação de um livro, o qual foi lançado em dezembro na Biblioteca Municipal de Santa Maria.

a criatividade, a professora costumava colocar músicas enquanto os alunos escreviam as poesias. Claire procurou dar continuidade ao trabalho, buscando incluir as questões musicais. A acadêmica selecionou o livro-CD “Pandorga da Lua” e trabalhou poesia e música com os alunos. Entretanto, a própria estagiária afirma que poderia ter explorado muito mais a questão musical, mas como não era o foco do projeto da professora, às vezes, se sentia insegura em promover as atividades.

Na tentativa de articulação com os conteúdos escolares, diversas vezes, as estagiárias selecionavam determinada música para ser trabalhada em função da letra. Nessas ocasiões, primeiro, as participantes escolhiam a música para, depois, pensarem em formas de explorar e trabalhar os elementos musicais, o que representava dificuldades para algumas delas. Aila, Beni e Dora, durante o estágio nos anos iniciais, procuraram fazer a relação da letra da música com os conteúdos, com a intenção de melhor inserir a música durante a aula, de modo que se contentasse a professora regente.

Trabalhamos hoje a música “Lagartixa”, foi perfeita, pois tinha que começar a trabalhar os répteis e a letra “x”. Ouvimos a música e cada criança tinha a cópia da letra. Ouvimos duas vezes, então indaguei a respeito de que instrumentos eles escutaram e que sons tinham. Alguns ouviram violão, outros flauta, escutamos novamente até eles chegarem à conclusão de que tinha gaita e que esse instrumento representa a tradição gaúcha. Por fim, cantamos a música, mas algumas crianças são bastante tímidas (Beni, CP, 03/11/09).

Além desses momentos, nos anos iniciais, era comum que as participantes, ao final da aula, realizassem jogos e atividades musicais mais lúdicas, sem uma preocupação maior com a letra da música, como jogos de mãos e copos (Lenga La Lenga).

A partir desse fato, levanto um problema, já bem conhecido, quando o assunto é música na sala de aula. Por que música somente ao final da aula? Até quando continuaremos a ter música na sala de aula somente depois de haver terminado todas as atividades previstas para o dia? Quando a música será considerada parte da aula nos anos iniciais do ensino fundamental? Observo que, ainda, há grandes desafios a serem vencidos para que a música seja uma área a ser considerada e desenvolvida durante a aula.

Ao contrário dos anos iniciais do ensino fundamental, constatei que, na educação infantil, as atividades musicais eram mais livres, não havia problema em serem realizadas ao longo do período em que os alunos permaneciam na instituição e, também, não se tinha tanta preocupação em vincular as letras das músicas com os conteúdos. Certamente, a preocupação excessiva com a letra acaba por limitar as possibilidades de exploração e de realização musical.

Na educação infantil, as atividades musicais eram realizadas a partir de histórias, de personagens e até mesmo de brinquedos que havia na sala. Deste modo, a ligação das atividades musicais ocorria com elementos significativos a cada uma das turmas. Observei que, assim, as estagiárias se sentiam mais livres para criar, para imaginar e para expandir as possibilidades musicais junto aos alunos.

Dora desenvolveu uma história sonorizada em uma turma de maternal que culminava com o aparecimento de um gambá imaginário. Os alunos gostaram tanto da história e, especialmente do gambá, que, em todas as outras atividades que realizavam, havia a necessidade de incluir o gambá. Até mesmo um gambá de pelúcia apareceu na turma e permaneceu por todo o tempo em que Dora realizou o estágio.

O gambá de pelúcia virou o mascote da turma. As crianças disputavam-no, tratavam como uma pessoa, tudo por causa da história “Vamos passear na floresta”. Amavam tanto que demonstravam todo o carinho no gambá. Até no banheiro levaram o gambá junto (Dora, CP, 30/09/09).

Durante o estágio na educação infantil, Beni, Claire e Dora tiveram a oportunidade de conviver com estagiários do curso de Música, licenciatura da UFSM, que ministravam aulas de música semanalmente nas turmas em que elas estagiaram. A partir do contato com o especialista em música em processo de formação acadêmico-profissional, percebi que ocorreram aprendizados e trocas positivas. As participantes relatavam observar atentamente às aulas dos estagiários e aprender com eles como efetuar outros tipos de atividades musicais.

A turma tem, nas segundas-feiras, uma professora de música. A aula foi muito legal. Uma coisa interessante que ela fez, e acho que devo começar a pensar, é levar várias músicas, diversos instrumentos para apresentar às crianças. Se uma criança, por exemplo, não gosta de uma canção ou canta uma vez e perde o interesse, a profe imediatamente apresenta outra canção. Outra ideia é levar canções que explorem o nome das crianças, elas amam e se empolgam mais na aula (Beni, CP, 14/09/09).

As participantes em questão costumavam dar continuidade ao trabalho realizado pelos estagiários de música ao longo da semana, buscando cantar e recordar as canções trabalhadas nas aulas. Entretanto, destacam que os alunos não interagem e participavam da mesma forma com que costumavam fazê-lo com a professora. “Na verdade, com ela [estagiária de música], eles não cantavam e não prestavam atenção. Depois, em outros momentos, eles lembravam partes das músicas e aí acabávamos cantando” (Beni, CP, 09/10/09).

Neste particular, por mais que as estagiárias entendam a relevância do especialista em música, elas consideram que a aula de música, separada das demais atividades, compõe uma fragmentação do conhecimento que não é adequada para o contexto da educação infantil, dada a necessidade de integralização dos conhecimentos e da vinculação afetiva das crianças com a professora.

As participantes relatavam que, quando os estagiários de música chegavam, elas tinham de interromper a atividade que estavam fazendo, organizar as crianças para a aula de música e retomar a atividade posteriormente.

Brincando com a massinha de modelar, pára tudo porque chegou a profe [de música] e, daí, todo mundo corre para pegar os instrumentos. Vinte minutos, acabou a música, agora é o planejamento da Beni. Eu não conseguia integrar com a música que ela fazia e eu acho que não pode ser solto, entende? É muito separadinho para a criança. Acho que isso não é legal (Beni, CC).

E que nem o relaxamento que elas faziam no final, as crianças da minha turma adoravam fazer, elas pediam. Mas, ao invés de aproveitar quando as crianças estavam gostando... Acabou o tempo delas, liga a luz, termina, ‘fiquem aí que a profe está indo, tchau!’ (Claire, CC).

Mas e se tu tinhas programado uma atividade agitada e as crianças estão lá, deitadinhas e relaxadas? (Beni, CC).

Elas acreditam que a forma como está estruturada a aula de música, na instituição em que elas realizaram o estágio, em específico, causa uma ruptura nas atividades e no andamento da turma. Neste sentido, destacam a relevância do professor pedagogo também trabalhar com esse campo do conhecimento, pois tem a oportunidade de organizar as atividades musicais de modo significativo e articulado com os projetos e o interesse da turma. “Eu acho que o pedagogo trabalha de uma forma diferente do professor de música” (Claire, CC).

Neste aspecto, as participantes salientam a importância de ter interesse e de buscar formação continuada, pois acreditam que as disciplinas de educação musical na

Pedagogia são passos iniciais para subsidiar o trabalho com música na docência. Segundo elas, é preciso que cada um continue ampliando o contato com a música, buscando novas estratégias para trabalhar com esse campo, de modo articulado com as demais áreas do conhecimento.

Contudo, pondero que o trabalho musical a ser realizado pelo professor pedagogo, dentro dos limites de sua formação, não substitui ou suprime a necessidade de um professor especialista em música, atuando e trabalhando junto com o pedagogo. Faz-se pertinente registrar que o pedagogo precisa ser orientado e acompanhado, em suas atividades musicais, pelo especialista na área de música; da mesma forma que o especialista em música necessita do auxílio pedagógico para melhor interagir e promover atividades com turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ambos, se trabalharem conjuntamente, podem formar parceria que favorecerá o desenvolvimento musical dos alunos.

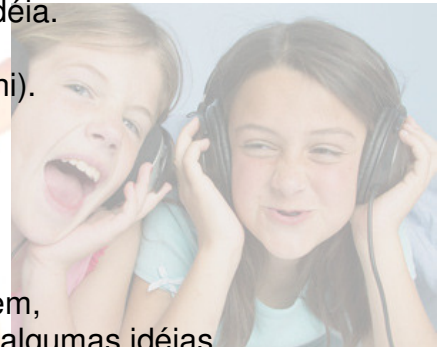
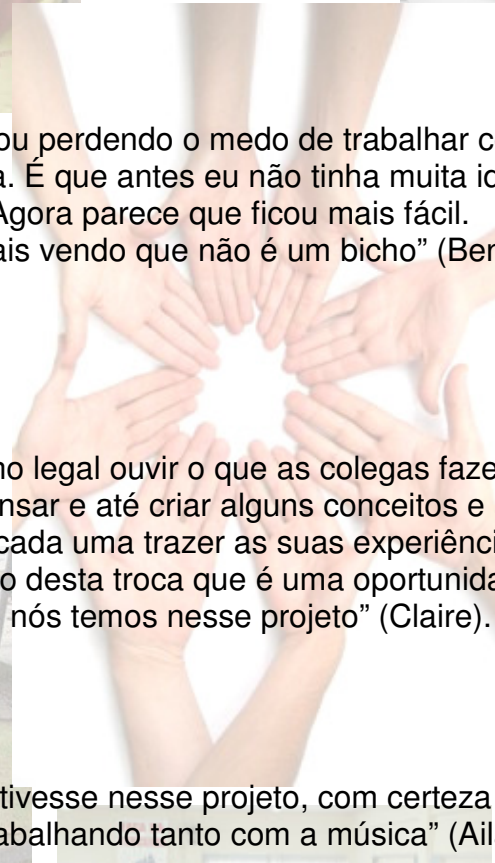
CONSIDERAÇÕES FINAIS



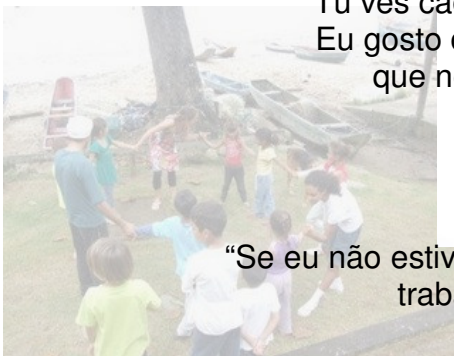
“Adoro música, vejo que os alunos também gostam, e, por isso, não vou desistir” (Claire).



“Eu estou perdendo o medo de trabalhar com a música. É que antes eu não tinha muita idéia. Agora parece que ficou mais fácil. Tu vais vendo que não é um bicho” (Beni).



“Eu acho legal ouvir o que as colegas fazem, contribui para eu pensar e até criar alguns conceitos e algumas idéias. Tu vê cada uma trazer as suas experiências. Eu gosto desta troca que é uma oportunidade que nós temos nesse projeto” (Claire).



“Se eu não estivesse nesse projeto, com certeza eu não estaria trabalhando tanto com a música” (Aila).



Início as considerações finais deste trabalho, apresentando algumas falas das participantes, que considero de fundamental importância que sejam retomadas para o fechamento de minhas idéias com relação à música no estágio supervisionado da Pedagogia/UFSM. Além disso, trago várias imagens³⁸ que remetem às vivências musicais ao longo da vida das estagiárias, à convivência e ao trabalho musical levado a efeito pelo grupo.

Após a realização da pesquisa, pude tecer algumas conclusões acerca da construção da música na docência de estagiárias. Com relação às concepções acerca da música no estágio e para o estágio, destaco sua relação com as vivências musicais das participantes. As vivências musicais tidas na infância e na adolescência, internalizadas pela sua significação pessoal, mesmo que não sejam formais, contribuem na construção de sentidos e de significados acerca da música; o que possibilita que, durante as disciplinas de educação musical na Pedagogia, as alunas possam estabelecer relações com suas próprias experiências, buscando a ressignificação delas. Conforme Wazlawick (2006, p.13): “As emoções e os sentimentos, integrantes da atividade humana, junto ao agir e ao pensar, configuram a construção dos significados singulares da música, de acordo com a vivência do sujeito e de sua própria reflexão acerca de si e de suas experiências”.

Neste sentido, quando as alunas vão realizar o estágio, elas levam para sua prática tudo aquilo que lhes é significativo. Uma vez que tenham construído significados acerca da música, ela terá grandes chances de se fazer presente em suas práticas.

Todas as participantes recordam de vivências musicais ao longo da vida. Destaco, especialmente, a estagiária Dora que relatou momentos musicais vivenciados quando ainda freqüentava a educação infantil, demonstrando a relevância e o significado de tais experiências para sua vida. Percebi que tais vivências influenciaram posteriormente no seu comprometimento com a música durante o estágio.

O trabalho com a música no estágio é resultante de intensa construção e reflexão, iniciadas nas disciplinas de educação musical, perpassadas pelas oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar” e aprofundadas nos encontros do grupo. Entretanto,

³⁸ As imagens não são fotos reais das estagiárias, pois, atendendo exigências do comitê de ética em pesquisa da UFSM, preservo a identidade das participantes. Todas as imagens foram retiradas da internet.

observei que o fato de as participantes terem vivências musicais pré-realização do curso, faz com que elas compreendam e sintam, de um modo mais peculiar, a importância de proporcionar momentos e atividades musicais para os alunos.

As estagiárias lembram e revivem com prazer as suas próprias vivências musicais e com esse mesmo prazer, porém não isento de dificuldades, é que buscam promover atividades musicais junto aos alunos. Retomo o registro feito por Claire, logo após a realização, um tanto frustrante, de uma atividade musical: “Penso que tive dificuldades em conduzir essa aula de música, pois tenho poucas vivências deste tipo. Mas adoro música, vejo que os alunos também gostam, e por isso não vou desistir” (Claire, CP, 01/10/09).

O relato expressa a importância que o gosto pela música e os sentidos construídos a seu respeito, ao longo da vida, adquirem durante a docência. Claire gosta da música e percebe que seus alunos também gostam. Por ela acreditar na importância para o desenvolvimento dos alunos - a qual passou a atribuir por intermédio da formação musical no curso de Pedagogia -, e por conhecer o prazer do fazer musical - o qual experienciou e continua experienciando na sua vida -, esmera-se em propiciar atividades musicais.

As estagiárias, desde o início da pesquisa, apresentavam a concepção de que a música compõe uma área do conhecimento e que não deve, portanto, ser restrita a um entretenimento ou recurso metodológico para o aprendizado de outras áreas. Por outro lado, embora possuam vivências musicais significativas e realizem as disciplinas de educação musical, trabalhar com o campo da música no estágio ainda gera angústias e inseguranças. As alunas têm dificuldades em organizar e planejar atividades que envolvam os elementos e os conteúdos específicos da música. Embora tenham o discurso de que a música é uma área do conhecimento, há uma carência de vivências musicais formais que permitam-lhes visualizar múltiplas possibilidades para o trabalho musical junto aos alunos.

Historicamente, não há uma trajetória ininterrupta do ensino da música na educação básica do Brasil. Nesta perspectiva, as disciplinas de educação musical na Pedagogia, muitas vezes, são o primeiro contato formal das graduandas com a educação musical. Como, de fato, ocorreu com duas participantes da pesquisa. Assim,

apesar das disciplinas contribuírem de um modo expressivo com a ressignificação da música e com a mudança de discurso das alunas acerca da música na escola, elas não são suficientes, muitas vezes, para internalização de possibilidades musicais a serem promovidas na docência.

Com relação à problematização da música nas práticas pedagógicas realizadas pelas estagiárias, destaco que ocorreu de modo articulado com a realização do estágio como um todo. Elas desenvolveram atividades musicais dentro de suas possibilidades e limites formativos. No entanto, tiveram dificuldades de organizá-las de forma que pudessem compor um processo longitudinal.

Ocorreram atividades musicais pontuais que, apesar de estarem vinculadas aos conteúdos que estavam sendo trabalhados com os alunos, não apresentavam uma ligação ou seguimento das atividades musicais entre si. Mesmo assim, conseguiram realizar inserções da música a partir de outras áreas que estavam sendo desenvolvidas, na tentativa de realizar um trabalho pedagógico articulado como um todo.

Desta forma, a música no estágio da Pedagogia/UFSM ocupa um espaço de mediação e de articulação entre as áreas do conhecimento; o que não significa que as participantes não procuraram explorar, dentro de seus limites, os elementos sonoros e os musicais nas atividades por elas propostas.

As atividades musicais planejadas e realizadas por intermédio do grupo, algumas já mencionadas entre as páginas 85 e 88, proporcionaram vivências e momentos musicais significativos junto aos alunos, que compõem uma formação mais humana e integral. Apesar dos limites encontrados, o trabalho musical trouxe aprendizados para todos os envolvidos no processo.

Notei que a música, no contexto de atuação do professor pedagogo, pode ter uma gama variada de possibilidades que extrapolam o âmbito das disciplinas curriculares, tendo em vista que esse professor trabalha com a totalidade dos conhecimentos. O problema é que, tradicionalmente, a área não vem sendo considerada no conjunto dos conhecimentos e isso reflete na forma como as estagiárias pensam o trabalho para a sala de aula. A música na escola vem como aporte ou instrumento de mediação do conhecimento, o que dificulta a inserção da área durante os estágios das alunas da Pedagogia. Esta realidade circundante fez com que as

estagiárias tivessem que tentar inserir a música a partir das outras áreas que vinham sendo privilegiadas e desenvolvidas pelas professoras regentes das turmas dos estágios. Para assim, aos poucos, proporcionarem atividades essencialmente musicais, as quais, diversas vezes, eram realizadas ao final da aula ou quando “sobrava” tempo após outras tarefas.

O espaço para a música na escola ainda está sendo conquistado, mesmo após a homologação de uma lei (11.769/09) que institui a obrigatoriedade da música como conteúdo do componente curricular Arte da educação básica. Não considero a formação musical e pedagógico-musical do pedagogo como uma substituição ou minimização da necessidade de um especialista em música. Pelo contrário, a partir da formação musical e do contato do pedagogo com a música, percebo a necessidade emergente de professores de música atuando nas escolas de educação básica, se possível, trabalhando em conjunto com os professores pedagogos.

Todavia, há que se pensar em estratégias e encontrar formas do professor de música interagir com os alunos, de modo que as aulas de música não fiquem isoladas das demais atividades que vêm sendo conduzidas pelos pedagogos, causando rupturas e fragmentações indesejadas para essas etapas da educação básica, conforme já foi expresso na última categoria.

As estagiárias demonstraram ter gosto e prazer em trabalhar com a música, favorecendo a organização de um ambiente propício, nos encontros do grupo, para o planejamento e a discussão das atividades musicais. O grupo de trabalho foi fundamental para a reflexão, a construção coletiva e a realização da música durante o estágio supervisionado das participantes. Através dos resultados obtidos, pude concluir que o grupo funcionou como um dispositivo formativo para o desenvolvimento de planejamentos que envolvessem música durante os estágios. “Se eu não estivesse nesse projeto, com certeza, eu não estaria trabalhando tanto com a música” (Aila, CC).

Nos encontros do grupo, as estagiárias partilhavam experiências, angústias, anseios, e, mais do que planejar e refletir sobre as atividades musicais, elas se apoiavam mutuamente, para que pudessem superar o desafio de trabalhar com essa área do conhecimento. “Eu estou perdendo o medo de trabalhar com a música. É que

antes eu não tinha muita ideia. Agora, parece que ficou mais fácil. Tu vais vendo que não é um bicho” (Claire, CC).

Neste sentido, o estar junto com o grupo possibilitou que se criassem vínculos de amizade e de cumplicidade entre todas as envolvidas; de modo que, o grupo se tornou um dispositivo formativo que contribuiu para a problematização, a reflexão e a realização, não somente do trabalho com música no estágio, mas do estágio supervisionado de modo geral.

De acordo com Oliveira (2009, p. 117), “é na convivência, no estar-junto, na relação com o outro, nas reuniões, nos encontros, nos agrupamentos, na efervescência festiva, ou seja, no momento passado com os outros, que se estabelecem os vínculos, um pertencer múltiplo”. A partir do grupo, as participantes puderam expandir as possibilidades de realização musical na docência. “Eu acho que a grande contribuição foi que nós tivemos mais contato. Aprofundamos, conhecemos mais coisas, ideias e mais possibilidades de trabalhar com a música” (Claire, CC). Segundo Beni, o grupo “ampliou aquela visão que nós tínhamos de música” (CC).

O exercício de não somente relatar as atividades que estavam sendo realizadas, mas, especialmente, de escutar os relatos, as alegrias e as angústias das demais participantes, proporcionava o crescimento musical das estagiárias. Compartilhávamos não somente atividades musicais, mas sentimentos, dúvidas e anseios sobre a realização do estágio de modo mais amplo.

Não é aquela coisa cansativa, não é aquele encontro chato. Eu gosto, eu acho legal ouvir o que as colegas fazem. [...] Contribui para eu pensar e até criar alguns conceitos e algumas ideias. Tu vê cada um trazer as suas experiências. Eu acho que isso contribui muito. Eu gosto desta troca que é uma oportunidade que nós temos nesse projeto (Claire, ESE).

Sob este enfoque, as participantes percebiam que muitas dúvidas e dificuldades que sentiam não eram exclusividades suas, também eram comuns a outras colegas. O grupo favoreceu a aprendizagem coletiva das alunas. Winch (2009) indica que

Se for oportunizado para os estagiários vivenciarem experiências em coletivo, nas quais ouçam as ‘problemáticas’ que o seu colega está vivenciando, dê e receba sugestões, percebendo o quão produtivo é essa interação estabelecida com os colegas, tem-se a possibilidade de que ele continue buscando formar ou participar de um coletivo de professores (ibid, p. 209).

O convívio e as trocas realizadas no grupo favoreceram a superação dos problemas, constituindo-se em um apoio constante para a construção das atividades musicais durante o estágio. As estagiárias passaram a se sentir estimuladas, seguras e confiantes a cada novo encontro. “Eu me senti mais motivada para trabalhar com a música” (Aila, CC). Ademais, elas entenderam a importância do grupo naquele momento peculiar da formação acadêmico-profissional, que é a realização do estágio supervisionado.

Talvez, se eu não estivesse nesse grupo de música, não tivesse lembrado da música, só do português, da matemática, da geografia e das ciências. Ainda mais com a regente pedindo para trabalhar só com português e matemática, nem geografia era para trabalhar (Beni, CC).

As acadêmicas ressaltaram que a formação que tiveram durante o curso de Pedagogia fica um pouco distanciada da prática, e salientam a necessidade de um contato maior com as metodologias no momento de realização dos estágios. Inclusive sugerem que poderia haver grupos de diferentes áreas nos quais transitassem, facilitando assim a organização de seus planejamentos. Considerando a especificidade da música dentro do curso de Pedagogia, acredito que deva existir um acompanhamento durante o estágio supervisionado em questões específicas. Talvez, essa necessidade não seja somente no campo da música, mas também entre outras áreas que, historicamente, não têm sido privilegiadas dentre aquelas que compõem a totalidade dos conhecimentos trabalhados nas escolas e são, justamente, as áreas que as estagiárias têm dificuldades para implementar atividades.

Assim sendo, com relação aos estágios supervisionados, foi possível concluir que as participantes se sentiram “atropeladas” durante a sua realização. Questionamentos quanto ao tempo de realização (150h cada um deles, o que corresponde a duração média de sete semanas) e quanto ao fato de serem desenvolvidos dois estágios consecutivamente no último semestre do curso (ao final do primeiro estágio, na semana seguinte, já iniciam as observações para o próximo) foram latentes e permanentes. “De jeito nenhum poderia ser no último semestre, a última coisa do curso. Faz o estágio e acabou? Cadê a discussão sobre a prática?” (Beni, ESE).

Nesse momento final do trabalho, questiono sobre a viabilidade de serem repensadas propostas para a organização, a estruturação e o desenvolvimento dos estágios supervisionados ao longo do curso de Pedagogia; de modo que possa haver uma articulação teórico-prática maior, através da inserção das alunas na realidade escolar. Bellochio (2000, p. 226) anota que

A formação inicial dos professores possa ir, desde o início de seus cursos, propiciando situações de trabalho educativo em colaboração com a escola, com os profissionais nela atuantes. Trata-se de entender o processo de formação profissional como radicalmente acoplado à prática educativa e aos seus sujeitos constituintes, não se dicotomizando teoria e prática educacional, formação e ação educativas.

Certamente, os espaços das PEDs, ao longo do curso de Pedagogia na UFSM, são profícuos. Porém, talvez esteja no momento de serem repensadas quais as reais contribuições que as atuais propostas proporcionam à formação docente das alunas. Segundo relatos das participantes: “A proposta da PED é muito boa, mas não acontece tal como deveria” (Claire, ESE).

Mais do que observar às escolas, as graduandas sentem a necessidade de interagir com o seu futuro campo de trabalho, o que poderia ser viabilizado desde o início do curso no formato de observações participadas junto às professoras atuantes nas escolas.

Não se pretende que os futuros professores fiquem apenas à mercê do que observam. Mais do que isso, a participação consciente e a problematização ativa e crítica das situações vividas neste espaço é que possibilitaram uma melhor leitura das teorias educacionais. As práticas educativas concretas iluminam o entendimento das teorias e essas iluminam as leituras das práticas, num movimento dialético que poderá gerar novos conhecimentos e, assim, propiciar avanço (BELLOCHIO, 2000, p. 227).

Quase quatro anos após as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, a UFSM conseguiu, unindo esforços, atender às normativas proporcionando formação às alunas em educação infantil e anos iniciais, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, entendo ser necessário avaliar junto às formandas e às egressas oriundas desse currículo quais os aspectos positivos e os negativos, repensando conjuntamente estratégias para qualificar ainda mais a formação,

especialmente no que diz respeito à relação dos estágios supervisionados com o curso de Pedagogia como um todo.

O fórum da Pedagogia/UFSM, iniciado em 2008, ainda está em debate. As questões e as problemáticas que estão sendo levantadas e apontadas pelas alunas, formandas e egressas, realmente, estão sendo levadas em consideração? Quais estratégias estão sendo tomadas a partir das avaliações das alunas? O curso realmente está sendo pensado coletivamente?

Certamente, o estágio é um momento de intensos conflitos, seja na relação entre estagiárias, regentes e orientadoras, seja de ordem pessoal, que as acadêmicas enfrentam no momento de imersão na realidade escolar. Entretanto, tais conflitos são positivos e importantes para a formação acadêmico-profissional na Pedagogia, pois permitem a desestabilização de conceitos e de concepções, gerando novas formas de compreender o processo educativo. Nesse contexto, o estágio supervisionado poderia ser um *locus* formativo não somente para a estagiária, mas também para a escola e para a própria universidade. Contudo, isso depende da forma como é encarado por ambos os lados.

Ratifico a perda que cometem escola e universidade, ao desenvolverem práticas assumidamente dicotômicas. A escola dicotomiza, por um lado, porque não discute e empreende esforços para que esse espaço, de campo de estágio, possa significar formação continuada a seus professores. E a universidade dicotomiza, por outro lado, por não dar significação suficiente a uma prática que deveria ser o fluxo-refluxo das demandas para a formação acadêmica. (BELLOCHIO, 2000, p. 221).

Retomando a questão específica da música no estágio supervisionado, entendo que, para aprofundar a temática desenvolvida na dissertação, outras pesquisas poderiam ser feitas, buscando investigar o trabalho musical desenvolvido pelas estagiárias, também na perspectiva das orientadoras de estágio, das professoras regentes das turmas e das instituições de educação básica. Como as orientadoras entendem o trabalho acerca da música? De que forma orientam um trabalho integrado entre todas as áreas? Qual a relevância que atribuem à música no planejamento pedagógico das estagiárias? Como as professoras regentes compreendem as atividades musicais realizadas pela estagiária? Como se posicionam em relação a tais atividades? De que forma essas atividades interferem no fazer pedagógico da regente?

Quais as contribuições e as trocas realizadas entre regentes e estagiárias no que diz respeito à música?

Neste momento, me encontro em meio a vários questionamentos que vão surgindo a partir dos aspectos que constatei e da necessidade de continuar buscando compreender a música no estágio supervisionado do curso de Pedagogia sob diferentes óticas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABRAHÃO, A. M. P. L. C. A educação musical aos professores unidocentes em exercício: uma proposta construtivista. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. Disponível em CD-ROM.

ABREU, I. G. de.; SOUZA, L. M. de. Contribuições da prática de ensino na formação inicial de professores: a reflexão-na-ação e sobre-a-ação desenvolvida por professoras e estagiárias no chão da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008. Disponível em CD-ROM.

AGOSTINI, S. **A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM**: envolvimento de estagiários e orientadores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

AGOSTINI, S.; PEREIRA, D. B. O estágio curricular: entre a teoria e a prática. In: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, 3., 2009, Francisco Beltrão, PR. **Anais...** Francisco Beltrão: SENIEE, 2009. p. 477-483.

AGUIAR, M. P. de. Concepções de alunos da Pedagogia sobre o ensino da arte. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jan. 2009.

AQUINO, T. L. **A música na formação inicial do pedagogo**: embates e contradições em cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ARENHARDT, C. M. **A educação musical nos anos iniciais**: uma pesquisa na escola Edna May Cardoso. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, A. A. **A formação em Pedagogia na FAFI/UNIPAC**: o estágio curricular em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2006.

BARILLARI, C. A. M. **A busca da unidade teoria e prática: a formação de professoras no contexto do estágio curricular supervisionado.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2008.

BARRETO, M. A construção de saberes docentes nos cursos de formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008. Disponível em CD-ROM.

BAVUTTI, E. V. **A disciplina estágio supervisionado das matérias pedagógicas do ensino médio em um curso de Pedagogia.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

BEAUMONT, M. T. de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 11, p.47-54, 2004.

BEAUMONT, M. T. de; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 14, p. 115-123, 2006.

BEAUMONT, M. T. de; ROSA, A. C. Aprendendo e ensinando música na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. Disponível em CD-ROM.

BELLOCHIO, C. R. Representações sociais sobre o estágio supervisionado de licenciandos em música: primeira fase de um estudo longitudinal. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina, PR. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. Disponível em CR-ROM.

_____. A formação musical de professores da infância no ensino superior: alguns pressupostos e desafios. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas.** 1. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. v. 2. p. 217-230.

_____. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na UFSM. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jan. 2009.

_____. Laboratório de Educação Musical: tecendo alternativas para a formação musical de professores. In: DALL IGNA, M. A. et al. (Org.). **A escola inquieta, arrisca voôs... e inventa!** 1. ed. Pelotas: Editora Universitária, 2006. v. 1. p. 81-86.

_____. Formação de professores e práticas em educação musical: transformando o existente e gerando alternativas. In: BEYER, E. (Org.). **Som e Criatividade.** 1. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005. v. 1. p. 199-219.

_____. Professor dos anos iniciais de escolarização e a educação musical escolar: discutindo formação e práticas educacionais. In: CORREA, A. D. (Org.). **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. 1. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. v. 1. p. 73-140.

_____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 37-46, 2003.

_____. Escola - Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 41- 48, 2002.

_____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação dos professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, 2001.

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

BELLOCHIO, C. R. et al. Estágio supervisionado em música: representações de licenciandos do 4º semestre do curso de Música/UFSM. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ABEM, 12., 2009, Itajaí, SC. **Anais...** Itajaí: ABEM, 2009. Disponível em CD-ROM.

BELLOCHIO, C. R. et al. Laboratório de educação musical e pedagógico-musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006. Disponível em CD-ROM.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. **Música Hodie**, Goiás, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BELLOCHIO, C. R.; CUNHA, E. da C.; PIMENTA, H. M. Tocar e cantar uma experiência compartilhada. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ABEM, 12., 2003, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. Disponível em CD-ROM.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. de F. FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ABEM, 18., 2009, Londrina, PR. **Anais...** Londrina: ABEM, 2009. Disponível em CD-ROM.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL, **Associação Brasileira de Educação Musical**, ABEM. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/>>. Acesso em: abr. 2009.

BRASIL, **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**, resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: jun. de 2009.

BRASIL, **Lei de Diretrizes Bases da Educação**. Lei 11.769, de 18 de maio de 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: abr. 2009.

BRZEZINSKI, I. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de Pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. p. 205-226.

CAMPOS, M. de L. **Estágio supervisionado e formação de profissionais da educação do curso de Pedagogia do CFP/UFCG**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: jun. de 2009.

CARVALHO, A. J. V. de. **Estágio supervisionado e narrativas (auto)biográficas: experiências de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

CORREA, A. N. **Programa LEM: Tocar e Cantar: Um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CORREA, A. N.; BELLOCHIO, C. R. O compromisso com a educação musical escolar: uma proposta de formação da Pedagogia/UFSM. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 12.; FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 2009, Itajaí, SC. **Anais...** Itajaí: ABEM SUL, 2009. Disponível em CD-ROM.

_____. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 20, p.53-62, 2008.

CRUZ, V. R. **O estágio na formação do professor: relato de supervisores de estágio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2004.

DAMIS, O. T. Curso de Pedagogia: um processo histórico de construção de sua identidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. p. 597-616.

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

DINIZ, J. A. R.; JOLY, I. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 65-73, 2007.

DINIZ, L. N.; DEL-BEN, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras a rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 15, p. 27-37, 2006.

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

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações**: ciência, desenvolvimento, democracia. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FERNANDES, C. M. B.; SILVEIRA, D. N. da. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jan. 2009.

FIGUEIREDO, J. das G. **A prática de ensino e o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso**: uma análise a partir dos estudos culturais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18/31, p. 30-50, 2007.

_____. Pesquisa em educação musical na formação inicial e continuada de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 6., 2006, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria: ANPED SUL, 2006. Disponível em CD-ROM.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, 2005.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-62, 2004.

_____. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, SC.

Anais... Florianópolis: ABEM, 2003. Disponível em CD-ROM. _____. Educação musical na escola. **Revista UNIVILLE**, Joinville, v. 7, n. 1, p. 47-59, 2002.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. et al. Ensinando música para professores do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ABEM, 15., 2006, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa: ABEM, 2006. Disponível em CD ROOM.

FIGUEIREDO, S. L. F. de; SCHMIDT, L. M. Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não-músicos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: SIMCAM, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm>. Acesso em: abr. de 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

FONSECA, S. C. **Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores**: possibilidades e limites. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FRANÇA, D. de S. **A constituição da docência**: o que se ensina e o que se aprende sobre o fazer docente na relação entre professoras em exercício e futuras professoras. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Porto alegre: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, D. S. et al. **Caderno do II seminário sobre estágios supervisionados**: enfrentando desafios formativos. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

FURQUIM, A. dos S. **A educação musical em escolas municipais de Camobi - Santa Maria/RS**: um estudo com diretores. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

FURQUIM, A. dos S.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical em escolas municipais de Camobi - Santa Maria/RS: um estudo com diretoras. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 12.; FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 2009, Itajaí, SC. **Anais...** Itajaí: ABEM SUL, 2009. Disponível em CD-ROM.

GARBOSA, L. W.; BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, G. Programa SOM: formação, assessoria e orientação em música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande, MS. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em CD-ROM.

GUIMARÃES, C. M. et al. A produção científica brasileira sobre as práticas de formação inicial e continuada de professores para educação infantil no período de 1996 a 2006. **Revista Interações**, Portugal, n. 9. p. 32-65, 2008.

Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em: jun. de 2009.

HENTSCHKE, L. **Perspectivas teórico-práticas da Educação Musical para crianças**. Módulo I. São Paulo: OSESP, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 181-193, 2005.

Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br>>. Acesso em: jul. de 2009.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, UNICAMP, v. 20, n. 68. p. 61-79, dez. 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: jun. de 2009.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 59-97.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 11-57.

LIMA, M. D. F. **Formação de docentes em serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

LOBATO, W. T. F. Reflexões sobre a prática pedagógico-musical de egressos da Pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: jan. 2009.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MAHEU, C. D. Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em cursos de formação inicial de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008. Disponível em CD-ROM.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: ENDIPE, 2008. Disponível em CD-ROM.

MORAES, M. M. de. **Música na educação infantil**: um estudo com professores de escolas públicas do bairro Camobi de Santa Maria/RS. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

NUNES, M. F. V. C. **Do ensaio à encenação**: o estágio curricular supervisionado na perspectiva dos alunos dos 7º e 8º períodos do curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

OESTERREICH, F. **A inserção da música no curso de Pedagogia da UFSM (1984)**: contribuições para a formação do professor não especialista em música. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

OESTERREICH, F.; GARBOSA, L. W. de. F. A música no curso de Pedagogia/UFSM: história de uma disciplina. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 12.; FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 2009, Itajaí, SC. **Anais...** Itajaí: ABEM SUL, 2009. Disponível em CD-ROM.

_____. História da disciplina de música no curso de Pedagogia/UFSM: contribuição para a formação do professor unidocente. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em CD-ROM. OLIVEIRA, V. F. de. O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetórias na educação superior. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 101-120.

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

PAIVA, F. S. Formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: avanços ou recuos. **Revista Profissão Docente**, UNIUBE, v. 6, 2006. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista>>. Acesso em: jun. de 2009.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

PERINI, E. Y. P. **O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores**: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

PICONEZ, S. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1994.

PILONETTO, R. de F. R. **Mobilizando processos de formação**: a experiência docente com os estágios supervisionados. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PONTE, A. E. de S. **O saber e o fazer de estudantes concluintes do curso de Pedagogia na docência dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M.; Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não-especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 17, p. 69-76, 2007.

RODRIGUES, C. S. D. Formação em Pedagogia: estudantes da Universidade Regional do Caririurca e o contexto de suas experiências pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008. Disponível em CD-ROM.

SANTOS, L. M. dos. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SCHWAN, I. C. **“Programa LEM: Tocar e Cantar”:** um lugar de formação e atuação acadêmico profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

SILVA, A. F. da. **Significado das vivências no estágio em Pedagogia:** séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SILVA, R. M. A. da. **E o caminho se fez assim...** Análise da experiência de formação docente inicial e continuada. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

SILVA, K. S. da. **Estágio e escola-campo:** protagonistas na construção de saberes dos alunos-professores do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão – UFG. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVESTRE, M. A. **Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas:** sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, T. M. **Concepções musicais de professores unidocentes.** Monografia (Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais) - Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, 2004.

SOUSA, V. de F. **A formação de professores e o estágio supervisionado do curso de Pedagogia:** o caso da Faculdade do Noroeste de Minas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SPANAVELLO, C. da S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes:** um estudo com egressos da UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

SPANAVELLO, C. da S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 89-98, 2005.

SPANAVELLO, S. da S. **A educação musical sob a ótica de secretários da educação a região da IV Colônia de Imigração Italiana.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SPANAVELLO, S. da S. et al. Necessidades formativas e educação musical: um estudo na formação inicial da Pedagogia UFSM. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, 4.; FÓRUM DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1., 2007, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria: Fato eventos, 2007. Disponível em CD-ROM.

STIVANIN, N. F. **Estágio curricular:** um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/CE/UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

TARGAS, K. de M. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

TARGAS, K. de M.; JOLY, I. Z. L. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. Disponível em CD-ROM.

TERRAZZAN, E. A. Necessidades e perspectivas para os novos estágios curriculares na formação de professores: primeiras aproximações. In: SELES, S. E.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Formação docente em ciências:** Memórias e Práticas. 1. ed. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2003. v. único. p. 77-91.

TERRAZZAN, E. A. et al. (Org.). **Caderno de resumos do seminário regional estágio curricular na formação inicial de professores.** 1. ed. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2006. v. 500. 73 p.

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

UFSM. Centro de Educação. **Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia licenciatura plena diurno.** Santa Maria, RS, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/prograd/cursos>>. Acesso em: 20 fev. 2009. ULHÓA, A. A. **O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia e a aprendizagem profissional da docência: alguns elementos para reflexão.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

VARGAS, K. de M. Contribuições de um programa de formação continuada em educação musical para professoras das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento dessas professoras e seus alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal, RN. **Anais...** Natal: ABEM, 2002. Disponível em CD-ROM.

VINCENSI, M. F. **Estágio supervisionado: a teoria e a prática no fazer docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

WAZLAWICK, P. Quando a música entra em ressonância com as emoções: significados e sentidos na narrativa de jovens estudantes de musicoterapia. **Revista Científica/FAP,** Curitiba, v.1, jan./dez. 2006. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Revistacientifica1/PATRICIA_WAZLAWICK.pdf>. Acesso em: março de 2010.

WERLE, K. **As vivências musicais nas trajetórias de vida de acadêmicas da Pedagogia/UFSM.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da Abem,** Porto Alegre, n. 22, p. 29-39, 2009.

WINCH, P. G. **Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Nome: _____

Endereço: _____

E-mail: _____

Telefone(s): _____

Data de nascimento: _____

1. O interesse em participar deste projeto foi motivado por alguma vivência anterior com a música? A que pode ser atribuído esse interesse?
2. Quais são as experiências que você teve com música ao longo de sua vida? (momentos marcantes na escola e fora da escola)
3. Como você pensa que a música deveria ser realizada na escola?
4. E você, como estagiária, o que pretende desenvolver com a música? (atividades, recursos) Quais são suas expectativas com relação ao trabalho com música no estágio?
5. Quais são as contribuições do curso de Pedagogia para que você possa trabalhar música no estágio? (atividades curriculares e não curriculares)
6. Quem você acha que pode e/ou deve trabalhar música na EI e AI?
7. Quais dificuldades e facilidades que os professores de EI e AI poderão ter no trabalho com música?
8. Como você percebe e significa a música para os processos de desenvolvimento do aluno?
9. Qual é a relevância do estágio supervisionado no contexto do curso de Pedagogia?
10. Quais os momentos/disciplinas que contribuíram com a preparação para o estágio?

APÊNDICE B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, **Kelly Werle**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, matrícula 2860596, sob orientação e coordenação da Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio, solicito a autorização da coordenadora do curso de Pedagogia diurno da UFSM para realizar a pesquisa de mestrado intitulada “A música no estágio supervisionado do curso de Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM” com alunas do curso de Pedagogia diurno desta instituição que se dispuserem a participar na condição de voluntárias. O projeto objetiva investigar a música no processo de construção da docência de estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM. Especificamente busca-se: compreender as concepções que as estagiárias possuem com relação à educação musical no e para o estágio curricular; problematizar a educação musical nas práticas pedagógicas realizadas pelas estagiárias; refletir acerca da educação musical no conjunto de conhecimentos que sustentam a docência das estagiárias. A pesquisa, de caráter participante, será realizada através de um grupo de trabalho tendo como instrumentos de coleta de informações a entrevista semi-estruturada, observação participante, caderno de registro e conversa coletiva. Salienta-se que a pesquisa está devidamente registrada pelo comitê de ética da UFSM sob o n 0173.0.243.000-09.

Kelly Werle

Prof^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi
(Coordenadora do curso de Pedagogia)

Santa Maria, setembro de 2009.

APÊNDICE C

CARTA DE APRESENTAÇÃO



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

PREZADO(A) COORDENADOR(A)

Eu, **Kelly Werle**, matrícula n 2860596, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, orientada pela Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio, venho por meio desta, **solicitar autorização para observar as aulas da estagiária** _____, que estão sendo ministradas nesta instituição de ensino no decorrer do 2^o semestre letivo de 2009. As observações fazem parte da coleta de dados de minha pesquisa de mestrado denominada “A música no estágio supervisionado do curso de Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM”, que tem o objetivo de investigar a música no processo de construção da docência de estagiárias do curso de Pedagogia. A pesquisa está devidamente registrada pelo comitê de ética da UFSM sob o n 0173.0.243.000-09. Assim sendo, solicito permissão para realizar as observações e me coloco à disposição para os esclarecimentos que julgar necessário. Atenciosamente,

Kelly Werle

Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, outubro de 2009.

APÊNDICE D

Cronograma dos encontros do grupo ³⁹	
Data	Breve relato
08/09	Apresentação e explicação das atividades vinculadas ao projeto (encontros do grupo, observações nas escolas, cadernos de registros e entrevista).
15/09	Atividades de integração; Entrega dos cadernos para registros individuais; Discussão dos planejamentos e realização de algumas atividades práticas.
22/09	Relato e avaliação das atividades musicais desenvolvidas; Discussão dos planejamentos; Exposição de materiais pedagógicos para trabalhar música; Conversa sobre a articulação da música com demais áreas.
29/09	Relato e avaliação das atividades musicais desenvolvidas; Discussão dos planejamentos; Debate acerca do estágio supervisionado, das PEDs e do curso de Pedagogia.
13/10	Relato e avaliação das atividades musicais desenvolvidas; Discussão dos planejamentos; Reflexão sobre a diferença dos espaços de inserção da música na educação infantil e nos anos iniciais; Conversa sobre a relação da estagiária com a professora regente da turma.
20/10	Avaliação geral das atividades musicais desenvolvidas no primeiro estágio; Discussão sobre elementos apontados nas observações nas escolas; Conversa sobre o universo musical dos alunos; Reflexão sobre os planejamentos para o próximo estágio.
05/11	Discussão sobre as negociações e acordos necessários com a regente, para poder trabalhar música; Relato e avaliação das atividades musicais desenvolvidas; Reflexão sobre os planejamentos;
10/11	Relato e avaliação das atividades musicais desenvolvidas; Discussão dos planejamentos; Conversa sobre o comportamento dos alunos durante as atividades musicais.
17/11	Discussão sobre a relação entre estagiária, orientadora e professora regente da turma e a construção da autonomia no estágio; Debate sobre a lista de conteúdos e a relevância atribuída no contexto escolar; Relato das atividades desenvolvidas e discussão dos planejamentos; Reflexão sobre elementos apontados nas observações nas escolas;
24/11	Relato e avaliação das atividades musicais desenvolvidas; Discussão dos planejamentos; Debate sobre elementos apontados nas observações nas escolas; Conversa sobre aula centrada no aluno ou no professor;
01/12	Relato e avaliação das atividades musicais desenvolvidas; Discussão dos planejamentos;
15/12	Encerramento; Avaliação das atividades musicais desenvolvidas no segundo estágio; Avaliação das contribuições do grupo; Realização da conversa coletiva.

³⁹ Todos os encontros do grupo de trabalho foram realizados no Laboratório de Educação Musical LEM/CE/UFSM, no horário das 10h30min até 11h45min.

APÊNDICE E

Cronograma das observações nas escolas		
	dia/horário	Estagiária/turma
1 ^a	01/10 (15h)	Beni – Maternal II
2 ^a	01/10 (16h15min)	Claire – 3 ^a série
3 ^a	13/10 (15h)	Dora – Maternal I
4 ^a	15/10 (13h10min)	Aila – 1 ^o ano
5 ^a	15/10 (15h30min)	Dora – Maternal I
6 ^a	12/11 (13h15min)	Beni – 2 ^o ano
7 ^a	24/11 (8h10min)	Aila – Pré-escola
8 ^a	01/12 (15h)	Claire – Maternal III
9 ^a	02/12 (13h)	Beni – 2 ^o ano
10 ^a	09/12 (15h30min)	Claire – Maternal III

ANEXOS

ANEXO A**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PEDAGOGIA: UMA PESQUISA COM ESTAGIÁRIAS DA UFSM

Pesquisador responsável: Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 3222-6609

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

A pesquisadora do presente projeto, Cláudia Ribeiro Bellochio, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula número 382071, se compromete a preservar a privacidade das estagiárias que participarem da pesquisa participante a ser realizada por intermédio de um grupo de trabalho, composta de entrevista semi-estruturada, observação participante, caderno de registro e conversa coletiva. Concorda, igualmente, que as informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3279-B, no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de três anos sob a responsabilidade da Sra. Cláudia Ribeiro Bellochio. Após este período, os dados serão destruídos. Esse projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,..... de de 2009.

Cláudia Ribeiro Bellochio

RG 7026092961

Pesquisadora responsável

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PEDAGOGIA: UMA PESQUISA COM ESTAGIÁRIAS DA UFSM

Pesquisador responsável: Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 3222-6609

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Prezado(a) aluno(a):

. Você está sendo convidado(a) a participar, **voluntariamente**, de uma pesquisa. Sua participação consiste em: responder questões de uma entrevista semi-estruturada, freqüentar encontros semanais com um grupo de trabalho, permitir observações das atividades musicais no estágio, elaborar um diário com registros e ceder o seu relatório de estágio para análise documental.

. Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.

. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, desde que justifique e explique seus motivos ao grupo.

Objetivo do estudo: Compreender como as estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM potencializam a música no processo de construção da docência. Especificamente, procurou-se conhecer as concepções das estagiárias com relação à música no e para o estágio supervisionado; problematizar a música em suas práticas pedagógicas; e refletir acerca da música no conjunto de conhecimentos que sustentam a docência.

Procedimentos: Entrevista semi-estruturada, observação participante, caderno de registro e conversa coletiva.

Benefícios: A participação nesta pesquisa proporcionará reflexões, construções e maior conhecimento em relação à prática com a educação musical na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, durante a realização do estágio curricular.

Riscos: Contribuir com a pesquisa poderá ter um risco mínimo de desconforto emocional para você, pois você participará de um grupo de trabalho em que as pessoas vão partilhar experiências musicais refletindo criticamente sobre elas.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em

nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____
estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas
vias, ficando com a posse de uma delas.

Local, dia, mês e ano.

Assinatura do participante da pesquisa

RG



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

Comitê de Ética

Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702
Cidade Universitária - Bairro Camobi
97105-900 - Santa Maria - RS
Tel.: (55) 3220-9362 - Fax: (55) 3220-8009
e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO C

CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: A educação musical na Pedagogia: Uma pesquisa com estagiárias da UFSM
Número do processo: 23081.010060/2009-20
CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0173.0.243.000-09
Pesquisador Responsável: Cláudia Ribeiro Bellochio

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Abril/ 2010- Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 24/09/2009

Santa Maria, 24 de Setembro de 2009.



Edson Nunes de Moraes
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
 Registro CONEP N. 243.