

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O percurso formativo musical de três professoras: o papel da música
na formação inicial e na atuação profissional

JULIANE APARECIDA RIBEIRO DINIZ

São Carlos/SP
2006

JULIANE APARECIDA RIBEIRO DINIZ

O percurso formativo musical de três professoras: o papel da música
na formação inicial e na atuação profissional

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação,
da Universidade Federal de São Carlos,
como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Metodologia de
Ensino.

Orientadora: Dra. Ilza Zenker Leme Joly

São Carlos/SP
2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D585fm

Diniz, Juliane Aparecida Ribeiro.

O percurso formativo musical de três professoras: o papel da música na formação inicial e na atuação profissional / Juliane Aparecida Ribeiro Diniz. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

114 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Professores - formação. 2. Educação musical. 3. Professores – formação - musicalização. I. Título.

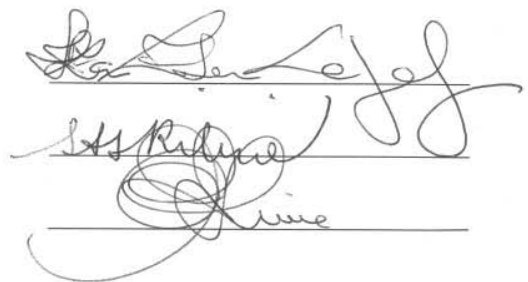
CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Ilza Zenker Leme Joly

Prof^ª Dr^ª Sônia Tereza da Silva Ribeiro

Prof^ª Dr^ª Emília Freitas de Lima



Handwritten signatures of the examiners, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in black ink on a white background. The first signature is for Ilza Zenker Leme Joly, the second for Sônia Tereza da Silva Ribeiro, and the third for Emília Freitas de Lima.

Dedico este trabalho, com muito carinho,

às minhas avós, *Martinha e Ana*, pelas orações e carinho;

aos meus pais, *Deproísio e Evanda*, que tanto me ensinaram
e continuam a fazê-lo;

aos meus irmãos, *Julierme e Júlio*, pelo apoio e companhia
ao longo da caminhada; e

ao meu marido e companheiro, *Murilo*, que esteve sempre
ao meu lado, compartilhando do meu sonho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que, por meio de sua bondade infinita, concedeu-me o potencial de efetivar mais uma conquista em minha vida. Também por acompanhar-me em todos os meus dias e proteger-me sempre, dando-me inteligência e caminhos a trilhar.

A minha orientadora e professora, Dra. Ilza Zenker Leme Joly, pelos seus conhecimentos e auxílio que me fizeram crescer tanto na minha vida acadêmica quanto profissional. Uma pessoa que admiro o trabalho e a dedicação, pois nesses dois anos de convivência pude participar de várias atividades suas, o que me fez pensar a música e a formação musical dos indivíduos de uma forma diferente e mais madura. Participar da ‘Orquestra Experimental’, do projeto ‘Ninhos de formação musical’ e das aulas do curso de Licenciatura em Educação Musical me possibilitou enxergar possibilidades e relevâncias do meu trabalho de pesquisa, as quais eu ainda não havia vislumbrado. A você, *Ilza*, muito obrigada, não apenas pela orientação na dissertação, mas pela ‘orientação musical’, porque hoje sou uma educadora musical diferente!

A professora Dra. Sônia Tereza da Silva Ribeiro, que me ensinou o gosto pela pesquisa científica e o rigor e a seriedade que esta solicita; que me instruiu a ser ponderada em minha prática pedagógica e a sonhar com um ensino musical mais consciente e reflexivo. A você, *Soninha*, que é minha eterna professora e amiga, minha gratidão, admiração e amizade!

A educadora Dra. Emília Freitas de Lima, que conheci nesse programa de Pós-graduação, mas que nesse pequeno tempo de convivência me ensinou muitas coisas. Dentre elas, destaco a seriedade e o comprometimento da atividade docente, a qual deve ser recheada por amor, carinho, crenças, otimismo e força de vontade de fazer uma ‘educação diferente’ e, ainda, que ‘se não podemos tudo como docente, podemos alguma coisa’. Obrigada, *Emília*, por cooperar com meu crescimento profissional e pessoal, pelo carinho e pela amizade dedicada a mim!

A minha amiga e professora de graduação, Ms. Cíntia Thaís Morato, que me auxiliou e me apoiou não só nesta jornada, mas em vários momentos do meu percurso de formação profissional. *Cíntia*, eu lhe agradeço pelo estímulo acadêmico, pela amizade, pelo carinho e pela confiança de sempre!

Ao meu colega do curso de Mestrado, André Luiz Sena Mariano, que nesse período foi colega, companheiro de curso e, acima de tudo, amigo. A você, *André*, que tem o dom das palavras adequadas nos momentos certos, que nunca mediu esforços para me ajudar, apoiar e incentivar e que sempre me estendeu as mãos nos tropeços e nos momentos de alegria, digo-lhe: sem sua amizade e afeição teria sido impossível a realização desta dissertação!

As três professoras sujeitos desta investigação, que atentamente se prontificaram a me ajudar, dando-me as entrevistas e as informações necessárias ao cumprimento de minha pesquisa.

Aos secretários Maria Helena e Rafael, pelo acolhimento e serviços dispensados.

E, por fim, a todos os meus colegas do curso de Mestrado e os meus amigos, que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração e o aprimoramento deste trabalho.

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada.

(Michel Barlow)

RESUMO

O percurso formativo musical de três professoras: o papel da música na formação inicial e na atuação profissional

Autora: Juliane Aparecida Ribeiro Diniz

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly

Agência Financiadora: CAPES

Palavras-chaves: Educação Musical; Formação de Professores; Processos educativos musicais de professoras

O presente trabalho de pesquisa relaciona-se com o tema da formação musical das professoras das séries iniciais do ensino fundamental e teve por objetivo discutir e caracterizar a formação musical de três professoras licenciadas em Pedagogia, destacando o papel da etapa inicial (curso de graduação) dentro deste percurso formativo profissional docente. A metodologia desta investigação situou-se no âmbito da Pesquisa Qualitativa, abordando a Pesquisa Bibliográfica, priorizando a coleta de dados relacionados à formação musical das professoras por meio de entrevistas semi-estruturadas e utilizando o método analítico descritivo para a exposição das informações coletadas. O primeiro capítulo apresenta a revisão bibliográfica sobre a temática da formação das professoras na atualidade, destacando as diferentes etapas do percurso formativo. O segundo delinea sucintamente a formação musical das professoras atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental ao longo dos anos, desde a criação das Escolas Normais brasileiras até os cursos de Pedagogia atuais e, ao seu final, mostra algumas pesquisas correlatas já realizadas no âmbito da formação musical inicial das professoras, estudos estes que visam demonstrar como se configura tal formação na contemporaneidade. O terceiro capítulo explicita os caminhos metodológicos percorridos por este estudo, bem como o perfil das educadoras entrevistadas. E o último, traz a exposição e a discussão das informações coletadas, as quais foram classificadas e organizadas a partir de cinco categorias analíticas: Formação artístico-musical na fase do pré-treino; Formação musical específica; Formação musical inicial; Formação pedagógico-musical complementar; e Iniciação à docência. A interpretação dos dados vislumbrou que a formação musical inicial é apenas uma das etapas do percurso formativo, a qual fornece as bases teóricas e metodológicas necessárias para que as professoras comecem a ensinar e para que busquem a formação musical permanente e contínua.

ABSTRACT

A formação musical de três professoras

Author: Juliane Aparecida Ribeiro Diniz

Adviser: Dr^a. Ilza Zenker Leme Joly

Funding Agency: CAPES

Key words: Musical Education; Teachers Formation; Teacher's musical learning process

The present research work relates with the musical formation subject of teachers from basic education initial grades and had as objective to discuss and characterize the musical formation of three teachers licensed in pedagogy, emphasizing the initial stage role (graduation course) of this formative passage professional professor. This inquiry methodology was placed in the Qualitative Research scope, approaching the Bibliographical Research, prioritizing the data collection related to the teachers musical formation by half-structuralized interviews and using the analytical descriptive method for the collected information exposition. The first chapter presents the bibliographical revision on the thematic of the teachers formation in present time, emphasizing the formative passage different stages. The second succinctly delineates the active teachers musical formation working at the initial basic education grades throughout the years, since the Brazilian Normal Schools creation until the current pedagogy courses and, by its end, shows some correlate researches already carried out in the teachers initial musical formation scope, studies that aims at demonstrating how such formations are configured nowadays. The third chapter explicates the methodological ways covered by this study, as well as the interviewed educators profiles. And the last one brings the exposition and discussion of the collected information, which were classified and organized from five analytical categories: Artistic-musical formation in the pre-training phase; Specific musical formation; Initial musical formation; Complementary pedagogical-musical formation comedy; and Teaching initiation. The data interpretation glimpsed that the initial musical formation is only one of the formative course stages, which supplies the necessary theoretical and methodology bases so that teachers start teaching and search for a permanent and continuous musical formation.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ACIEPE	Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
CBM	Conservatório Brasileiro de Música
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EA	Educação Artística
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de jovens e adultos
EM	Ensino Médio
EMUSAD	Programa de Educação Musical a distância para professores das SIEF
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FC	Formação continuada de professores
FI	Formação inicial de professores
FM	Formação musical
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEEA	Metodologia do Ensino de Educação Artística
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
SFEF	Séries Finais do Ensino Fundamental
SIEF	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIVATES	Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior

SUMÁRIO

<i>Prelúdio</i>	01
<i>Allemande</i> – A formação de professores na atualidade.....	14
1 – Formação de professores como um processo de construção.....	15
2 – A formação inicial de professores.....	22
3 – A formação inicial de professores para as SIEF.....	24
4 – Reflexões sobre os aspectos discutidos no capítulo.....	31
<i>Courante</i> – Formação musical das professoras.....	33
1 – Formação musical das professoras no Normal e na HEM.....	35
2 – Formação musical das professoras e a legislação atual.....	39
3 – Formação musical das professoras em cursos de Pedagogia.....	50
4 – Reflexões sobre os aspectos discutidos no capítulo.....	57
<i>Sarabanda</i> – Os caminhos metodológicos percorridos.....	60
1 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa.....	61
2 – Seleção dos sujeitos e coleta de dados.....	62
3 – Análise dos dados.....	64
4 – O perfil das participantes da pesquisa.....	66
<i>Giga</i> – Apresentação e análise dos dados coletados.....	69
1 – Formação artístico-musical na fase do pré-treino.....	71
2 – Formação musical específica.....	74
3 – Formação musical inicial.....	77
3.1 – Formação musical na HEM.....	77
3.2 – Formação musical no curso de Pedagogia.....	78
4 – Formação pedagógico-musical complementar.....	87
5 – Iniciação à docência.....	91
6 – Outros dados importantes.....	95
7 – Reflexões sobre os aspectos discutidos no capítulo.....	97
<i>Coda</i>	99
Referências.....	102
Anexos: Grades curriculares cursadas pelas professoras entrevistadas.....	110
1- Magistério das matérias pedagógicas do ensino médio.....	110
2- Magistério das séries iniciais do ensino fundamental.....	112
Apêndice: Roteiro de entrevista.....	114

*Prelúdio*¹

Era uma vez um menino... Um menino pequeno e uma grande escola. Um dia ele descobriu que poderia ir à escola e ficou feliz em ver que ela não parecia tão grande como antes.

Uma manhã, quando o menino estava na escola, fazendo a primeira série, a sua professora disse:

- Hoje nós vamos fazer um desenho!

Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de fazer desenhos. Ele podia fazê-los de todos os tipos: leões, tigres, galinhas, vacas, trens, barcos etc. Pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar. Mas, a professora disse:

- Esperem! Ainda não é hora de começar.

E ele esperou que estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.

Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de desenhar flores com lápis rosa, vermelho, laranja e azul.

- Esperem! Vou mostrar como fazer.

E a flor era vermelha com o caule verde. Assim, disse a professora:

- Agora vocês podem começar.

Então, ele olhou para a sua flor. Ele gostava mais de sua flor, mas não podia dizer isso. Ela tinha que ser vermelha com o caule verde.

Num outro dia, quando o menino estava em aula ao ar livre, a professora disse:

- Hoje nós vamos fazer alguma coisa com barro!

Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de barro. Ele podia fazer todas as coisas com barro: elefantes, camundongos, carros e caminhões. E ele começou a juntar e amassar sua bola de barro, mas a professora disse:

- Esperem, não é hora de começar.

E ele esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, nós iremos fazer um prato.

Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. Mas, a professora disse:

- Esperem, vou mostrar como fazer um prato fundo.

Assim, disse a professora:

- Agora vocês podem começar!

O menino olhou para o prato da professora. Então, olhou para o seu próprio prato... Ele gostava mais do seu prato do que do prato da professora. Mas, ele não disse nada. Ele amassou o seu barro numa grande bola novamente e fez um prato igual ao da professora. Era um prato fundo! E, sempre muito calado, o menino aprendeu a esperar, a olhar e a não fazer por si próprio as coisas.

Então, aconteceu que o menino e a sua família se mudaram para outra cidade e o menino tinha que ir para outra escola. Esta escola era ainda maior que a primeira. Ele tinha que subir grandes degraus até sua sala. E no primeiro dia ele estava lá na aula, quando a professora disse:

¹ Prelúdio é um “movimento instrumental destinado a preceder uma obra maior, ou um grupo de peças” musicais. (Sadie, 1994, p.742)

- Hoje nós vamos fazer um desenho!
- Que bom! Pensou o menino. E ele esperou que a professora dissesse o que fazer. Mas, a professora não disse nada. Ela veio até o menino e disse:
 - Você não sabe desenhar?
 - Sim, disse o menino. Mas, o que é que vamos fazer?
 - Eu não sei até que você o faça, disse a professora.
 - Como eu posso fazer? Perguntou o menino.
 - Da maneira que você gostar, disse a professora.
 - E de que cor? Perguntou o menino.
 - Se todos fizerem o mesmo desenho e usarem as mesmas cores, como eu posso saber quem fez o que e qual o desenho de cada um?
 - Eu não sei, disse o menino.
- E ele começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde...

(Anônimo)

Esta experiência educacional relatada acima me faz pensar em meu interesse pela temática desta pesquisa e revela-se em dois sentidos: primeiramente, a percepção da aula de Arte nas escolas focada basicamente nas Artes Plásticas e na reprodução de modelos prontos e acabados, não deixando espaço para a criação e a improvisação. E, num segundo momento, faz-me refletir na aula de Arte embasada no movimento pró-criatividade, em que a criança sem qualquer teoria, direcionamento, técnica ou orientação do professor, tem sua vivência artística voltada para a prática e para a livre expressão de sentimentos.

Sendo assim, ao refletir sobre essa história e minha pesquisa, rememoro vários fatos de minha formação familiar, de minha escolarização, de minhas reflexões e de minhas práticas pedagógicas enquanto educadora musical, pois, como nos diz Minayo (1993), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática” (Minayo, 1993, p.90).

Nasci em uma família sem formação artística profissional: meu pai é Contador e minha mãe professora de Português. Mas, eles sempre escutavam muita música em casa, principalmente meu pai que é fã de ‘Moda de Viola’ e constantemente colocava para meus irmãos e eu ouvirmos. Eu gostava muito, decorava as letras e sempre cantava junto com o rádio. Acredito que isso me influenciou por toda a vida, porque me incentivou uma busca futura por conhecimentos musicais e pelo trabalho com a música.

Cumpri meus estudos sempre em escolas públicas, com exceção apenas do terceiro colegial e do cursinho pré-vestibular. Minha vida escolar iniciou-se em 1979, no Jardim de Infância – hoje chamado Educação Infantil (EI) – e com ele, também, as minhas ‘produções artísticas’. Esses trabalhos eram basicamente pinturas, colagens, recortes e desenhos, sendo que esses últimos geralmente vinham em folhas mimeografadas dadas pela professora, para que coloríssemos com tinta, lápis de cor, canetinha hidrocor ou giz de cera, os quais eram entregues aos pais no final do bimestre ou fazíamos uma exposição pelas paredes da sala de aula ou pelos corredores da escola.

Relembro-me, claramente, da professora nos pedir em alguns momentos para não deixarmos o risco do colorido sair do contorno dos desenhos e eu me esforçava muito para isso. Hoje me pergunto: como poderíamos realizar tal tarefa se ainda não tínhamos nossa coordenação motora fina totalmente desenvolvida? Não seria isso uma agressão ao desenvolvimento natural da criança?

Desde cedo o que mais me incomodava nesse ensino artístico eram as regras de cores e materiais a serem usados para dar cor a cada desenho. A flor nunca poderia ser pintada de azul ou com canetinha hidrocor, o sol nem pensar em ser vermelho e a árvore sempre com as folhas verdes e o tronco marrom. Nossos trabalhos artísticos, então, eram reproduções de modelos dados pela professora, sem criatividade e imaginação, pois ela não nos deixava ter idéias, inventar, criar e sonhar - como acontece na história apresentada acima.

A dança, o teatro e a música eram presentes apenas nas comemorações de datas, tais como: Dia das Crianças; Dia dos Pais; Dia das Mães; Dia do Índio; Festa Junina; festas de encerramento do ano letivo etc. Lembro de uma única vez ter participado de um teatro, na minha formatura de Pré-escola em 1980, na qual eu me vesti de e representei uma borboleta.

A música, em especial, era utilizada somente como um recurso pedagógico, auxiliando-nos na aprendizagem dos conteúdos escolares, de hábitos e rotinas ou para ocupar o tempo. Algumas vezes, lembro-me de escutarmos discos de histórias musicadas ao término das aulas, mas não passava disto.

Nas séries iniciais do ensino fundamental - na época denominadas 1ª à 4ª séries do 1º grau - uma única professora ministrava as aulas de todos os conteúdos curriculares, com exceção da Educação Física. Nos horários destinados à aula de Educação Artística, seguia-se

o mesmo padrão vivenciado anteriormente no Jardim de Infância: cantávamos e representávamos apenas nas datas comemorativas; no restante do ano enfeitávamos sabonetes para presentear as mães, fazíamos cartões para dar aos pais e coloríamos com cores pré-determinadas os tradicionais desenhos mimeografados ou até fazíamos colagens com papel colorido, feijão, arroz, milho de pipoca e palitos de fósforo ou de picolé.

Assim, hoje, ao rememorar tais fatos avalio que a música - enquanto área de conhecimento - ocupou muito pouco espaço em minha educação escolar e esta reflexão, além de me causar tristeza, motiva-me a estudar a temática da formação musical dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

A busca por uma aprendizagem musical específica e o incentivo constante dos meus pais, fez com que eu procurasse ao fim desse ciclo estudantil - em 1984 - um ensino especializado no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, na cidade de Uberlândia/MG. Meus irmãos, logo depois de mim, também foram estudar música nessa escola e, algumas vezes, tocávamos juntos em momentos de lazer.

Inicialmente, comecei a aprender violão, acho que por influência das músicas ouvidas por meu pai. Posteriormente, estudei flauta-doce, instrumento no qual me formei no curso técnico e no ensino superior. E, para cumprir com o programa do currículo do Curso Técnico em Flauta-doce, além das variadas disciplinas com conteúdos musicais, era necessário cursar matérias ligadas também às Artes Plásticas: eram chamadas aulas de 'artesanato', nas quais aprendíamos a pintar telas, panos de prato e azulejos, a trabalhar com argila e a fazer desenhos livres. Mas, faz-se necessário destacar que na instituição citada o estudo musical era voltado para a técnica do instrumento e da teoria musical e poucas vezes podíamos improvisar, compor ou 'tocar de ouvido'.

Nos anos seguintes, nas séries finais do ensino fundamental, as aulas de Educação Artística contavam com uma professora e um horário específico na semana. Lembro-me até hoje de minha professora, do seu jeito e da sua maneira de ser, da forma com que ela prendia os cabelos e carregava sua pasta embaixo do braço. Ela nos dava desenhos para colorirmos ou nos mandava criá-los e pintá-los, outras vezes realizávamos cartazes em cartolinas ou bricolagens, enquanto ela ficava sentada em sua mesa, na frente, preenchendo os diários ou lendo qualquer outra coisa.

Algumas vezes, esta professora saía da sala e os alunos ficavam fazendo seus desenhos, colagens e pinturas sem qualquer orientação ou explicação. Tudo que fizessemos estava correto e maravilhoso, era o nosso momento de relaxamento, de exercitarmos nossa criatividade, de expressarmos sentimentos e de fugirmos das aulas teóricas para sonharmos por meio das Artes Plásticas: um *laissez-faire* - como descrito no segundo momento da história contada acima. E, nesse período, não me recordo da música estar presente nas aulas, nem mesmo enquanto recurso pedagógico.

Todo esse contexto me inquietava muito, haja vista que eu detestava desenhar ou colorir, porque não tinha muita facilidade e habilidade para tal. Eu queria fazer outras coisas: dançar, cantar, pintar telas... Nessa época eu já freqüentava o Conservatório, sentia meu espírito crítico e artístico aflorar e me questionava: Por que não fazemos outras coisas nas aulas de Educação Artística? Por que não temos música ou teatro aqui? Por que as aulas são sempre iguais? Para que serve, então, a Educação Artística?

No ano de 1989, iniciei o Colegial (2º Grau) – atual ensino médio – numa escola pública, transferindo-me, posteriormente, para uma particular para cursar o último ano (3º colegial) juntamente com o pré-vestibular. Neste curso, a preocupação dos professores e das escolas era única e exclusivamente com o vestibular e com nosso ingresso na faculdade; assim, não me lembro de ter tido aulas de Arte, muito menos de música.

Ao término do 2º Grau, eu necessitava escolher o curso de graduação a ser freqüentado. Mas será que uma jovem de 16 anos teria maturidade suficiente, naquele momento, para decidir uma profissão para a vida inteira? Até hoje eu não sei a resposta, entretanto, naquele momento, eu sabia ter dois sonhos profissionais: cursar Ciências Econômicas, porque meu pai trabalhava nessa área e eu me interessava muito pelo seu dia-a-dia profissional, e Música. Todavia, quando eu fui prestar o vestibular, o Congresso Nacional havia aprovado uma Lei proibindo os alunos de cursarem dois cursos concomitantes em uma mesma instituição federal, assim, eu tive a necessidade de escolher um dos dois caminhos.

Deste modo, como eu ainda estudava no Conservatório e tinha contato freqüente com a Música, decidi prestar vestibular para Economia naquele ano e terminar o Curso Técnico em Instrumento, para depois cursar meu segundo curso universitário: Licenciatura em Música. E assim o fiz!

Gostei e dediquei-me muito ao meu curso de Ciências Econômicas. Fui bolsista do Programa Especial de Treinamento (PET/CAPES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - um programa especial de estudos para alunos que apresentem bom desempenho acadêmico e tenham interesse em melhorar sua qualificação - e tinha a intenção de seguir carreira acadêmica, mas sem abandonar a música.

Porém, uma experiência docente mudou o meu percurso!

No último semestre do curso de Economia, em 1996, e em fase final do meu curso técnico instrumental em Flauta doce, inscrevi-me para dar aulas de Musicalização Infantil e Criatividade – 1ª à 4ª séries – no Conservatório Estadual de Música em Uberlândia/MG e fui chamada; aceitei como uma forma de manter-me financeiramente e inserir-me no mercado de trabalho, contudo a intenção era no próximo ano voltar a ser ‘Economista’. Todavia, inesperadamente, apaixonei-me pela profissão docente e nunca mais me desliguei dela!

Estas aulas de Musicalização Infantil e Criatividade me traziam alegria, pois eu podia proporcionar aos meus alunos uma formação artística - música, danças, cantigas de roda, expressão corporal, jogos e brincadeiras - a qual eu não havia tido na faixa etária deles, devido ao fato de as escolas que freqüentei não terem em suas aulas de Educação Artística a presença da linguagem musical e, nesta idade, eu ainda não ter ingressado no Conservatório. Desta forma, com o intuito de continuar na profissão, voltei à faculdade em 1999 e cursei Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, também na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Atualmente, completo dez (10) anos de experiência docente. Foram anos repletos de altos e baixos, alegrias e tristezas, desilusões e esperanças, desânimos e entusiasmos, júbilos e insatisfações, mas extremamente significativos para mim. E, ao longo desses anos, tive experiências profissionais bem diversificadas: atuei em projetos cujo objetivo era ‘musicalizar’ professores de Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental em caráter de formação continuada; em escolas específicas de música – particular e pública –, ministrando aulas de flauta doce e musicalização; e como professora de iniciação musical em uma escola de EI.

Dentro da perspectiva de formação musical de professores das SIEF - temática com a qual me sinto motivada a investigar neste estudo - trabalhei em dois projetos de formação

continuada: o Projeto Música na Escola e o Projeto Criança. Minha participação nesses fez-me despertar para a importância do tema da formação musical destes docentes e o quanto eles podem contribuir para o acesso de todos os alunos das redes pública e particular à música. Também, percebi o grande interesse que esses professores têm de trabalhar com o ensino de música no cotidiano de sua sala de aula e, por conseguinte, de obter conhecimentos em educação musical.

O Projeto Música na Escola² foi criado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG) e implantado nos anos de 1997/1998, tendo por prioridade oferecer uma formação musical para os professores da rede pública do estado, atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental. Ele foi idealizado com o intuito de oferecer para todas as crianças uma chance de lidarem com a música, bem como de implantar gradativamente o ensino desta linguagem artística nas escolas públicas e ajudar no processo de democratização do acesso à Arte. Tínhamos vários encontros de estudos, nos quais liamos textos sobre educação musical e participávamos de aulas de Musicalização ministradas por educadores especialistas vindos de Belo Horizonte/MG com uma ampla experiência profissional, para, posteriormente, trabalharmos esses conteúdos com os professores das escolas participantes do 'Música na Escola'. Nesse projeto desempenhei a função de Monitora Pedagógica, o qual representou um marco em minha vida profissional, pois foi quando decidi dedicar-me exclusivamente à docência!

Anos mais tarde, em 2003, atuei como professora em um projeto de ensino da Companhia Telefônica do Brasil Central (CTBC Telecom): o Projeto Criança. Por meio deste a CTBC desenvolvia³ o programa Escola de Futuro, o qual consistia em estabelecer parcerias com escolas públicas nas cidades de sua área de atuação, nos Estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e São Paulo, oferecendo formação em diversas áreas aos professores e aos alunos destas escolas por meio de oficinas.

As atividades desenvolvidas neste Projeto Criança eram: Desenho Animado, Domingo na Escola, Educação Ambiental, Educação Corporal, Formação de Professores, Oficina de Brinquedos, Oficina de Internet, Revitalização da Biblioteca, Teatro na Escola e

² Consulte Moura *et. al.* (1998) e Loureiro (2003) para obter maiores detalhes sobre este projeto Música na Escola.

³ Optei por utilizar os verbos no passado porque como saí do Projeto Criança para cursar o Mestrado, não tenho informações de como ele está se desenvolvendo atualmente.

Iniciação Musical⁴. As oficinas de Iniciação Musical, nas quais eu trabalhava, eram realizadas a cada ano em quatro escolas parceiras do Projeto Criança, com o acompanhamento direto de dois profissionais especializados, a cada quinze dias, na própria escola.

Ao participar desses dois projetos, deparei-me muitas vezes com professoras⁵ das SIEF que nunca haviam cantado com seus alunos sem o recurso do CD, nunca haviam feito uma ciranda, uma roda ou uma dança, nunca tinham realizado um jogo musicado, muito menos tinham promovido uma oficina de construção de instrumentos a partir de sucatas com seus alunos, por exemplo, e que acreditavam não terem capacidade para desenvolver um trabalho com música.

Assim sendo, várias indagações passaram a me incomodar e eu tentava respondê-las: O que será que essas professoras aprendem com relação às artes em seus cursos de Pedagogia e Normal⁶? Será que seus cursos de graduação contemplaram conteúdos musicais? Por que elas têm dificuldades de inserir atividades musicais no cotidiano da sala de aula? E a partir destes questionamentos, adquiri um grande interesse em pesquisar este tema, não somente em cursos de formação continuada, mas, principalmente, nos cursos de formação inicial⁷.

Deste modo, fui buscar na literatura especializada estudos, pesquisas e relatos de experiências sobre o assunto e, inicialmente, descobri textos de dois grandes estudiosos da temática da formação musical dos professores das SIEF: Cláudia Ribeiro Bellochio, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Nessa época, eu ainda estava trabalhando no Projeto Criança e buscando responder alguns de meus questionamentos realizei uma pesquisa, a qual resultou em meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música (monografia). Seu objetivo foi desvelar o perfil da formação musical das professoras matriculadas no ano de 2003, na Oficina de Iniciação Musical do Projeto Criança, nas cidades mineiras de Ituiutaba, Pará de Minas e

⁴ Para maiores informações consultar o site <<http://www4.ctbetelecom.com.br/pagCdo?CodSec=358>>.

⁵ Digo professoras porque em todas as turmas que atuei, tanto no Projeto Música na Escola quanto no Projeto Criança, houve a participação de professores das SIEF apenas do sexo feminino.

⁶ Chamo aqui de Normal a modalidade do curso técnico, em nível médio, destinado à formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

⁷ A formação inicial no presente trabalho corresponde ao curso de Graduação em Pedagogia, parte integrante de um processo total de formação docente e desenvolvimento profissional. (Mizukami *et. al.*, 2002)

Uberlândia, verificando se estas possuíam formação no âmbito da área de Arte, modalidade Música.

Destarte, os dados coletados por minha investigação no projeto acima citado, permitiram-me avaliar que as professoras são carentes de oportunidades formais acerca da compreensão e do domínio da linguagem musical, não possuem formação acadêmica na área de música e que a participação desta enquanto área de conhecimento e linguagem nos cursos – tanto de nível médio quanto superiores – que formam os professores para a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental é inexpressiva ou em alguns casos inexistente. A pesquisa revelou, também, que a grande maioria das docentes inseridas no universo pesquisado tinha nas Oficinas de Iniciação Musical do Projeto Criança o primeiro e único contato de forma sistematizada com a linguagem musical, até aquele momento de sua vida profissional⁸.

Desta forma, movida por minhas reflexões, por minhas práticas acadêmicas e profissionais, pela defesa de um ensino fundamental em que a área de música esteja presente em seus currículos (formal e em ação) e por um forte interesse em continuar pesquisando o assunto, busquei o Mestrado como um aperfeiçoamento profissional.

Assim, a presente pesquisa aborda a temática da formação musical⁹ dos professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental¹⁰ (SIEF). Tais educadores são formados por “cursos de Pedagogia que preparam o pedagogo para atuar na educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental”, os quais agem “na escola como professor [es] de todas as áreas do conhecimento escolar” e são também chamados de professores ou regentes de classe, alfabetizadores, polivalentes, generalistas, unidocentes ou multidisciplinares. (Figueiredo, 2001a, p.1)

Porém, ao longo deste relatório de pesquisa tais docentes são denominados como ‘professoras’ ou ‘educadoras’, devido ao fato da grande presença de mulheres,

⁸ Dados em conformidade com Diniz (2003).

⁹ Entende-se por formação musical a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos da área de música. E é importante ressaltar que ao se pensar “numa formação musical para pedagogos não se pretende necessariamente formar músicos, mas oferecer a possibilidade deste profissional que atua nos anos iniciais da escola poder compreender este aspecto que faz parte da existência humana, que é a música, e dinamizar esta compreensão na sua atuação docente”. (Figueiredo, 2004a, p.3473)

¹⁰ Compreendemos como séries iniciais os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Nossa opção em adotar a nomenclatura SIEF deve-se a fato de que nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental esses são denominados 1º ciclo (1ª e 2ª séries) e 2º ciclo (3ª à 4ª séries).

desempenhando o ensino nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental em todo o Brasil.

Esta investigação justifica-se pela necessidade de estudos que verifiquem como tem sido a formação musical destes educadores que atuam – e que atuarão – nas séries iniciais do ensino fundamental, frente às mudanças educacionais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), sublinhando a extinção da Educação Artística polivalente e o surgimento do Ensino de Arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

Deste modo, o objetivo geral dessa pesquisa é discutir e caracterizar a formação musical de três professoras licenciadas em Pedagogia, destacando o papel da etapa inicial (curso de graduação) dentro deste percurso formativo profissional docente.

Acreditamos que os cursos de formação inicial em Pedagogia têm dado pouca ênfase ao desenvolvimento específico das habilidades musicais de seus alunos e que a concepção que ainda prevalece é a polivalente, na qual em apenas uma disciplina, um único professor trabalha o conteúdo de todas as quatro linguagens artísticas: Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Tal afirmação vai ao encontro das pesquisas de Figueiredo (2001b; 2003b; 2004a), as quais afirmam que “as artes continuam marginalizadas nos currículos” destes cursos (Figueiredo, 2004a, p. 3472) e que pouca coisa mudou com relação ao ensino delas nos cursos de FI após a aprovação dos documentos normativos vigentes a partir de 1996.

A proposta metodológica desta investigação caracterizou-se investigação situou-se no âmbito da Pesquisa Qualitativa, focalizando a pesquisa bibliográfica e a documental, priorizando a coleta de dados por intermédio de entrevistas semi-estruturadas e assumindo o método analítico descritivo para a apresentação e a discussão das informações coletadas.

A pesquisa bibliográfica e documental enfatizou duas temáticas.

Primeiramente, a formação inicial dos professores das séries iniciais do ensino fundamental como uma das etapas do processo formativo permanente (Mizukami *et. al.*, 2002; Marcelo Garcia, 1999) e o histórico da formação musical intrínseca aos cursos Normal e Pedagogia (Bellochio *et. al.*, 1998; Fuks, 1991).

E, em segundo lugar, a formação musical inicial das professoras a partir dos documentos normativos vigentes (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais; e Referencial Curricular Nacional) e de alguns estudos correlatos já realizados, com vistas a vislumbrar como tem se configurado o ensino das Artes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia em várias regiões brasileiras (Joly, 1998; Torres e Souza, 1999; Maffioletti, 2000; Bellochio, 2000a, 2004; Figueiredo, 2001a, 2003a e 2003b; Coelho de Souza, 2003, 2004; dentre outros).

Os dados da pesquisa de campo foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com três professoras licenciadas por um curso de Pedagogia que enfoca conteúdos da linguagem musical em sua grade curricular, as quais atuam no Laboratório de Musicalização de uma universidade no interior do estado de São Paulo e em escolas de ensino regular (educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos).

E para classificação, apresentação, interpretação e discussão das informações colhidas pela investigação, acerca da formação musical das três professoras, este estudo adotou o método analítico descritivo.

Sendo assim, com vistas a construir um conhecimento na área da formação musical dos professores das SIEF e atingir o objetivo proposto pela pesquisa, organizou-se esse relatório em quatro capítulos.

A *Allemande*¹¹, ‘A formação de professores na atualidade’, constitui-se de uma revisão bibliográfica sobre a temática da formação de professores, a qual é apresentada em três blocos: o contexto da formação de professores à luz do paradigma da racionalidade prática, destacando as diferentes etapas do percurso formativo dos educadores; o papel e a importância da formação inicial dentro do desenvolvimento profissional do magistério e os conteúdos enfatizados por ela; e, por fim, a linha histórica da formação dos professores

¹¹ Como descrito por Sadie (1994, p.22), *allemande* é uma dança popular barroca e um dos movimentos tradicionais da suíte barroca, geralmente o primeiro deles. Suíte, por sua vez, é um “conjunto de peças instrumentais, dispostas ordenadamente e destinadas a serem executadas em uma audição ininterrupta” (Sadie, 1994, p.915).

atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental e como esta se apresenta na atual legislação da educação brasileira.

A *Courante*¹², ‘Formação musical das professoras’, aborda em breves páginas como se deu a formação musical dos professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental ao longo dos anos, desde a criação das Escolas Normais no Brasil até os cursos de Pedagogia. Ao final deste, mencionamos alguns estudos e pesquisas correlatas realizados no âmbito da formação musical inicial das professoras, que visam mostrar como se configura tal formação na contemporaneidade.

‘Os caminhos metodológicos percorridos’ compõem a *Sarabanda*¹³ desta dissertação, explicitando a metodologia utilizada na busca por respostas à questão de pesquisa e mencionando com detalhes a função assumida por cada um dos instrumentos de coleta de dados utilizados. Apresenta, também, os sujeitos deste estudo e as categorias de análise criadas a partir das narrativas das professoras e do referencial teórico adotado por esta investigação.

A *Giga*¹⁴, ‘Apresentação e análise dos dados coletados’, descreve e interpreta as informações coletadas por meio das entrevistas semi-estruturadas, tendo por base cinco categorias analíticas ou focos organizativos: *Formação artístico-musical na fase do pré-treino*; *Formação musical específica*; *Formação musical inicial*; *Formação pedagógico-musical complementar*; e *Iniciação à docência*.

Por fim, a *Coda*¹⁵ sistematiza os resultados da pesquisa e apresenta algumas considerações finais a respeito do estudo realizado, o qual quis priorizar e caracterizar uma experiência de formação musical vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa - considerados participantes ativos do processo de investigação - e apontar avanços e futuros trabalhos a serem desdobrados a partir deste.

Destarte, esperamos que esta pesquisa contribua com o aprimoramento de princípios, conteúdos e possibilidades metodológicas de formação musical para as professoras,

¹² Courante é uma “Dança barroca e um dos movimentos padrão da suíte” (Sadie, 1994, p.231).

¹³ De acordo com Sadie (1994, p. 821) é uma “das danças instrumentais barrocas mais populares” e representa o terceiro movimento padrão da suíte alemã.

¹⁴ É, também, uma dança popular barroca e um dos movimentos padrão da suíte (Sadie, 1994, p.367).

¹⁵ Conforme a visão de Sadie (1994, p.205) *coda* é a “última parte de uma peça musical ou melodia; um acréscimo a um modelo ou forma padrão”.

considerando que estas são as responsáveis pelo desenvolvimento musical das crianças das séries iniciais do ensino fundamental e da Educação Infantil. Assim como desejamos que provoque outros estudos sobre a formação musical nos cursos de Pedagogia espalhados por todo o território brasileiro.

Allemande

A formação de professores na atualidade

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.

(António Nóvoa)

Atualmente a temática da formação musical das professoras das séries iniciais do ensino fundamental tem sido freqüente nos debates educacionais nacionais e preocupação constante na literatura especializada, precipuamente após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), de nº 9394/96, a qual instituiu o ensino de Arte obrigatório nos diversos níveis da educação básica¹⁶, nas quatro modalidades artísticas: Música, Dança¹⁷, Teatro e Artes Visuais¹⁸.

Depois de se presenciar mais de trinta anos de ausência do ensino formal de música na escola¹⁹, podemos dizer que esta LDB representa uma possibilidade de mudança e um passo significativo na inserção do ensino de Arte²⁰ na escola, após uma luta histórica travada por vários educadores. Ela ‘prenuncia’ uma oportunidade de resgate do papel das linguagens artísticas no desenvolvimento integral²¹ da criança e do jovem, porém não é, em momento algum, a garantia da inserção destas no currículo em ação das escolas, por isso pesquisas e

¹⁶ A educação básica é composta pela Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental (antigas 1ª à 8ª séries); Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; e Educação Profissional. (LDB nº. 9394, 1996)

¹⁷ Nesta legislação ampliou-se o universo do ensino das Artes, acrescentando pela primeira vez o ensino da Dança como área específica. (Penna, 1998)

¹⁸ Este termo engloba: pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, artes gráficas, televisão, vídeo, computação, performance e cinema. (PCN, 1997, p.61)

¹⁹ Dizemos trinta anos de ausência do ensino formal da música porque antes da lei 5692/71 havia, no currículo escolar proposto, as disciplinas Música e/ou Canto Orfeônico.

²⁰ Utilizou-se a palavra Arte com a letra inicial maiúscula para designá-la como área de conhecimento.

²¹ Entende-se por desenvolvimento integral do aluno (do ser humano) a formação deste nos âmbitos intelectual, físico e emocional, trabalhando suas capacidades de racionar, pensar, refletir e criticar, bem como seus valores humanos e seu senso de responsabilidade com o desenvolvimento social, político, econômico e cultural da sociedade, ou seja, sinônimo de desenvolvimento pleno do educando. (PCN, 1998)

estudos sobre o momento atual e as conseqüências desta legislação para o ensino de Arte fazem-se necessários e, assim, essa investigação torna-se relevante.

Antes de discutirmos propriamente a formação musical dentro dos cursos de Pedagogia e mostrar como este tema apresenta-se na atual legislação, entendemos ser essencial tecer alguns comentários sobre as concepções da formação de professores na atualidade, destacando, assim, o papel da formação inicial dentro do processo formativo permanente.

Dessa forma, estruturamos este capítulo primeiro em três partes.

Inicialmente, apresentamos o contexto da formação de professores à luz do paradigma da racionalidade técnica e prática, destacando as diferentes etapas do percurso formativo dos educadores. Em seguida, discorreremos sobre o papel e a importância da formação inicial (graduação) dentro do desenvolvimento profissional do magistério e os conteúdos enfatizados por esta formação escolarizada.

Abordamos, por fim, como tem se dado, historicamente, a formação dos professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental e como esta se apresenta na atual legislação brasileira.

1 – Formação de professores como um processo em construção

A formação de professores²² até algumas décadas atrás era embasada no modelo da *racionalidade técnica*, no qual o processo de formação apoiava-se na idéia de se acumular conhecimentos teóricos (conteúdos) e técnicos (pedagógicos), para uma aplicação futura na prática pedagógica sem questionamentos ou reflexões. Formava-se um professor para executar procedimentos de conteúdos e currículos predeterminados, considerando a carreira docente como ‘desprovida’ de subjetividade. (Mizukami *et. al.*, 2002)

²² Entendemos o termo formação de professores como “uma área de conhecimento e investigação (...) que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores” individualmente ou em equipes, “aprendem e desenvolvem sua competência profissional”. (Marcelo García, 1999, p.26)

Deste modo, a formação dos docentes era vista como momentos formais (escolarizados), tanto em nível médio quanto superior, e a prática pedagógica cotidiana pouco considerada como fonte de conhecimento, mas como um *locus* onde os princípios instrumentais aprendidos nas instituições formativas são aplicados na resolução de problemas educacionais.

Sendo assim, a formação inicial (FI) neste paradigma é vista como o momento por excelência do processo formativo, um guia de normas e técnicas científicas para a prática futura e a formação continuada (FC) entendida como ‘atualização, aperfeiçoamento, capacitação, formação em serviço ou reciclagem’. Ambas são consideradas desvinculadas da realidade singular e conflituosa do ambiente escolar, refletindo, por conseguinte, um descompasso entre a formação profissional acadêmica e o campo de trabalho.

Os cursos de FI apoiados neste modelo educacional organizam seus currículos com separação entre teoria – enfatizada no início dos cursos de formação de professores – e prática – presente no final dos cursos, quando a parte teórica já foi ‘apreendida’ pelos alunos –, sendo as aulas centradas na transmissão de conteúdos e conhecimentos científico-culturais, com aprendizagem passiva dos estudantes. Defendem, portanto, um ensino homogêneo numa escola imaginária com alunos idealizados, desconsiderando o contexto social, político, econômico e cultural dos futuros professores e das escolas e alunos a serem atendidos por esses profissionais.

Um dos mais conhecidos exemplos de formação de docentes inspirados neste paradigma é o chamado sistema “3+1”, o qual durante muitos anos embasou a elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, inclusive o de Pedagogia. Eram assim denominados porque os cursos se constituíam de três anos de conteúdos específicos à área de conhecimento – disciplinas do bacharelado – e mais um ano de didática e prática de ensino, como complementação pedagógica, sendo este último, muitas vezes, totalmente desarticulado dos anos anteriores. (Brzezinski, 2004; Kullok, 2000)

Segundo Bellochio (2000a), ainda existem algumas matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Pedagogia em universidades brasileiras que se encontram sob a égide desta concepção, sendo estruturadas com duração de quatro anos e em três partes: a primeira etapa traz as disciplinas da área de *Fundamentos da Educação* (teoria); a segunda dedica-se às

Metodologias de Ensino (métodos e técnicas de como ensinar); e, por fim, a fase das *Práticas de Ensino* (os estágios práticos da docência ao final dos cursos).

Outra ponta desta concepção dicotômica entre teoria e prática, reflete-se na

separação entre o domínio das áreas específicas do conhecimento que deverão ser objeto do processo de ensino-aprendizagem e sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes fases do percurso escolar. (Kullo, 2000, p.31)

Percebemos, então, que o modelo da racionalidade técnica não dá conta de explicar a realidade complexa da formação dos educadores, os quais atuam em ambientes permeados por conflitos de valores, incertezas e singularidades, onde a aplicação pura, mesmo que rigorosa, das teorias e técnicas científicas não é suficiente para enfrentar os problemas concretos do cotidiano escolar.

Porém, nas últimas décadas, como mostram Mizukami *et al.* (2002), este modelo da racionalidade técnica tem sido amplamente questionado – embora ainda não superado – e em seu lugar tem-se defendido o paradigma da **racionalidade prática**²³ na formação dos professores. Neste modelo a formação é vista como um *continuum* de aprendizagem, como um processo em longo prazo e permanente, o qual não começa com e nem se encerra ao término do curso de graduação, em que a teoria e a prática se entrelaçam e se complementam numa relação recíproca e dialógica, sendo o professor sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento profissional.

Os saberes advindos da prática e a experiência docente passam a ser considerados como conhecimentos importantes para a formação dos educadores, bem como as inúmeras relações inter-pessoais e profissionais estabelecidas, as experiências cotidianas e o ambiente familiar. Enfim, considera-se nesta formação os “saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola”. (Mizukami *et al.*, 2002, p.31)

²³ Este paradigma da racionalidade prática já vem sofrendo duras críticas por colocar ênfase excessiva na prática pedagógica, o que acaba por gerar certo desprezo pela teoria. Tem-se discutido no momento o modelo da racionalidade crítica, sobre o qual este trabalho não entrará em detalhes. Mas, para maiores considerações pode-se ler, por exemplo, Contreras (2002).

Comungando deste princípio – a formação de professores como um processo contínuo, reflexivo, prático e artístico²⁴ –, a literatura sobre a formação docente define algumas etapas ou níveis ao longo do exercício da docência, os quais se iniciam antes mesmo da FI e permeiam toda a vida profissional, pois se acredita que “o pensamento do professor começa a se configurar antes mesmo de seu ingresso na formação básica, apoiado em referências diversas ao longo da vida pessoal e escolar”. (Lima, 1996, p.63)

Estas diferentes etapas, segundo Feiman (*apud* Marcelo García, 1999, p.25) são: Fase do pré-treino; Fase da formação inicial; Fase de iniciação à docência; e Fase de formação permanente.

A *fase do pré-treino* é definida como o período em que estão presentes todas as experiências prévias ao ingresso do educador em seu curso de FI, geralmente adquiridas enquanto ainda era discente por meio de modelos adotados por seus ex-professores. São atitudes, disposições, sentimentos, concepções e crenças implícitas sobre o que se espera de um professor, qual o papel da escola, o que é ser um bom aluno e como se ensinar, os quais ficam arraigados e interiorizados inconscientemente e influenciam como esses professores ensinam.

A *formação inicial* (ou básica) é considerada como uma etapa realizada dentro de uma instituição formativa de ensino, uma preparação escolarizada, a qual é feita em cursos superiores (Pedagogia ou Normal Superior) ou curso Normal de nível médio²⁵. Nesta fase, adquirem-se conhecimentos psicológicos, pedagógicos, culturais e específicos, de acordo com a especialidade do curso de graduação. Estes conhecimentos transmitidos, de acordo com a racionalidade prática, devem ser encarados como mutáveis e construídos pelo ser humano a partir de sua interação com o ambiente e não como um conhecimento científico nocional e invariável.

O terceiro período - *iniciação à docência* - abrange os primeiros anos de vivência profissional, período este que pode contemplar, segundo autores como Veenman (1988) e

²⁴ Kullo (2000) trata deste componente artístico na formação dos docentes, associando-o a subjetividade, a intuição, a criatividade, a singularidade, ao aprender fazendo e a capacidade criadora, conceitos atribuídos anteriormente somente às atividades artísticas e que atualmente são conferidos, também, à ação de aprender a ensinar.

²⁵ Este curso Normal sofreu uma alteração com a LDB nº 9394/96 e a tendência atual é remeter a formação inicial dos docentes para cursos de níveis superiores.

Huberman (1995), até cinco anos de exercício da profissão. É um momento de consolidação do conhecimento apreendido na FI, marcado por intensas aprendizagens na prática (fase da descoberta) e por momentos traumáticos (fase da sobrevivência). O sentimento de sobrevivência está intimamente ligado ao denominado ‘choque da realidade’ da escola e o de descoberta significa o entusiasmo do começo de carreira e o orgulho de fazer parte de um corpo profissional.

E, finalmente, a etapa da *formação permanente*, a qual inclui todas as atividades planejadas – por instituições ou pelos professores – com vistas a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino. Ela não deve ser vista como um período de suprir as deficiências da formação inicial, nem meramente como cursos, seminários e *workshops* de curta duração. Mas, como momentos constantes de questionamento do conhecimento docente posto em prática, o qual é revisado, adaptado, interrogado, modificado, validado, combatido ou organizado a partir da reflexão, individual ou coletiva com docentes ‘experimentados’²⁶, sobre as teorias aprendidas e as experiências acumuladas no decorrer do desenvolvimento profissional docente. Por isso, essa fase tem por objetivo “remover o sentido pedagógico comum, a fim de recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa”. (Mizukami *et al.* 2002, p.15)

Dessa forma, neste processo de formação permanente, o professor, ao se defrontar com a realidade complexa e singular do espaço escolar, constrói novas formas de agir e de ensinar a partir da reflexão, as quais se somam aos conteúdos estudados em seu curso de FI. Assim, esse educador estabelece os seus próprios princípios pedagógicos, os seus próprios saberes e suas próprias teorias, logo, um conhecimento prático que induz um ensino reflexivo.

Portanto, entendemos que aprender a ensinar é um processo em construção, que se dá ao longo do exercício da docência em diversas etapas, sem um fim estabelecido *a priori* e tendo como nexos condutores a *reflexão* consciente e crítica. É por meio desta reflexão que o professor estabelece as conexões e o entrelaçamento dos conhecimentos e saberes adquiridos nas experiências vividas na fase do pré-treino, na formação inicial e na prática da docência, ou seja, durante todo o percurso formativo. (Lima, 2003)

²⁶ Conceito utilizado por Pérez Gómez (1998, p.363).

Na base desta epistemologia da prática profissional - prática reflexiva - a idéia de reflexão envolve três outros conceitos fundamentais: conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.²⁷

O *conhecimento na ação* é um saber fazer fruto das vivências práticas dos professores e orienta as ações desses profissionais no cotidiano do exercício da docência. E a *reflexão na ação* (ou durante a ação) ocorre quando o professor raciocina para saber qual a melhor maneira de agir em determinada situação pedagógica no exato momento em que se está a vivê-la, permitindo uma reorientação imediata, improvisada e criativa do ato pedagógico.

Depois de realizada a ação, sem uma conexão direta com ela, o professor reflete novamente sobre o momento vivenciado, em caráter retrospectivo, reavaliando seus procedimentos, compreendendo seus atos, ponderando suas ações e elaborando suas interpretações. Este processo reflexivo mais complexo denomina-se *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. É nesses dois últimos conceitos de reflexão “que o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática.” (Pérez Gómez, 1992, p.105)

Esses processos de reflexão se complementam e não podem ser dissociados, porque é por meio deles que o pensamento prático do profissional se configura e o professor se vê capaz de enfrentar a realidade única, problemática, incerta e conflituosa do ambiente escolar, a partir da articulação da prática com as teorias apreendidas na FI. (Beineke, 2000)

Deste modo, podemos concluir que este modelo da racionalidade prática propõe a construção de um perfil de formação profissional docente baseado na reflexão, na inquirição, no debate entre os pares e na concepção construtivista da realidade, visando a que o professor aprimore a sua prática em sala de aula e possibilite a construção das pontes entre teorias e práticas. Assim, o educador converte-se em participante ativo do seu processo de formação profissional permanente pautado no aprender fazendo, no qual as ponderações iniciais provocam novas reflexões, novos questionamentos e, enfim, novos saberes.

²⁷ Para maiores detalhes é interessante a leitura de Schön (1992).

Portanto, os saberes de um professor não se configuram apenas como um conjunto de conteúdos definidos em apenas uma das etapas da formação, mas são construídos no decorrer da vida e da carreira profissional e materializam-se “através de uma formação [inicial ou continuada], de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*” (Tardif, 2002, p.16 - grifo do autor).

Como caracteriza Tardif (2002), o saber docente²⁸ é composto por vários tipos de saberes adquiridos em diferentes momentos da vida e da carreira profissional de um educador, tais como: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; e saberes experienciais.

Os *saberes profissionais* são os conhecimentos científicos ou eruditos transmitidos pelas instituições de formação de professores, nos cursos de formação inicial e continuada, abordando teorias e métodos pedagógicos. Também os *saberes disciplinares* são advindos da formação docente inicial ou continuada e correspondem aos diversos campos de conhecimento, apresentando-se sob a forma de disciplinas: Matemática, Português, História, Música etc. Por sua vez, os *saberes curriculares* se referem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e apresentam-se em forma de programas escolares. Os *saberes experienciais* são construídos na experiência da prática docente, ou seja, correspondem aos saberes que os professores desenvolvem no exercício profissional, no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Nesses são incorporados os saberes das vivências individuais e coletivas, sob a forma de saber-fazer e de saber-ser.

Concluimos, então, que o paradigma da racionalidade prática é essencial para pensarmos a formação musical das professoras, no qual esta formação musical inicial é vista apenas como uma das etapas dentro do processo formativo permanente de aprender a ensinar música e tenha como fio condutor a reflexão crítica e o debate, particulares ou em grupos, sobre a prática musical escolar.

²⁸ O saber docente, na visão de Tardif (2002, p.60), “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber; de saber-fazer e de saber-ser”.

2 – A formação inicial de professores

Pelo exposto anteriormente, verificamos que o conceito de FI diferencia-se a partir da concepção de formação de professores adotada – racionalidade técnica ou prática. Na primeira visão ela é compreendida como um momento de excelência e supremacia na apropriação de conhecimentos técnicos e metodológicos derivados de pesquisas e investigações de outros.

Na segunda, como uma das etapas do processo de construção da docência, na qual as vivências, os valores, os ideais, os afetos, as crenças e os interesses dos docentes não podem ser ignorados.

Todavia, independente da orientação conceptual adotada, a FI é realizada ao longo da história da educação como um momento escolarizado, cumprido em instituições específicas de ensino²⁹, por profissionais especializados (formadores de professores) e por meio da adoção de uma grade curricular formal que estabeleça a seqüência e os conteúdos dos cursos. E nesses cursos de FI, os educadores aprendem conteúdos referentes ao desempenho exigido deles pela atuação nas escolas, isto é, conhecimentos psicopedagógicos; conhecimentos dos conteúdos a serem ensinados; conhecimentos didáticos desses conteúdos; e conhecimentos sobre o contexto escolar, necessários ao início da docência³⁰. (Marcelo García, 1999)

Os *conhecimentos psicopedagógicos* são relacionados com o ensino, a aprendizagem e os alunos, bem como com os princípios gerais de ensino: tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão de classes etc. Incluem, também, conhecimentos sobre as técnicas didáticas, as estruturas das classes, a planificação do ensino, as teorias do desenvolvimento humano, os processos de planejamento curricular, a avaliação, a cultura social e as influências do contexto no processo de ensino-aprendizagem, a

²⁹ Essas instituições formadoras de docentes cumprem três funções: a primeira é a formação e o treino de futuros professores; a segunda é controle de certificação necessária para o exercício da docência; e a terceira é ser concomitantemente agente de mudança, de socialização e reprodução da cultura dominante. (Marcelo García, 1999)

³⁰ Dizemos necessários ao início da docência porque, com a prática profissional e com a formação permanente, os professores adquirem outros conhecimentos, os quais os ajudam a desenvolver esquemas de ação, permitindo que ajam em situações complexas e singulares de ensino.

história e a filosofia da educação e os aspectos legais da educação. Enfim, referem-se a todo o conhecimento pedagógico geral. (Marcelo García, 1999, p.86)

Adjacente a esses conhecimentos psicopedagógicos, os docentes das SIEF devem possuir os *conhecimentos dos conteúdos* a serem transmitidos, ou seja, os saberes teóricos específicos das disciplinas que ensinam ou irão ensinar, tais como: Matemática, Português, Ciências, História etc.

A despeito do *conhecimento didático do conteúdo* podemos dizer que este é a conciliação entre o conhecimento do conteúdo das matérias a serem ensinadas e o conhecimento didático-pedagógico de como ensiná-las, a fim de que os alunos possam compreender de forma significativa os assuntos. Representa a transposição didática dos conteúdos ensinados, o contorno de como serão abordados esses conhecimentos e, assim, transformados em prática educativa. É, enfim, a tradução que os professores fazem dos conteúdos em formas de agir.

Tendo em vista que o ambiente profissional de um docente é diversificado cultural, social e economicamente, neste momento formal de aprendizagem os professores devem ser sensibilizados a conhecer os seus alunos, a escola e o bairro onde ensinam. São os chamados *conhecimentos do contexto*. Eles são importantes porque os educadores devem adaptar o conhecimento dos conteúdos às necessidades e condições particulares dos alunos e das escolas, além de terem que lidar com a diversidade cultural, racial, de gênero, lingüística, religiosa, social, econômica e intelectual dentro do ambiente escolar. (Marcelo García, 1999)

Contudo, mais do que ensinar conteúdos e procedimentos metodológicos, o curso de FI deve ajudar os futuros professores a desenvolverem competências, atitudes e habilidades, tanto de conduta como cognitivas, também imprescindíveis para a atuação deles nos ambientes escolares. Deve, ainda, “fomentar os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências”. (Lima, 2004, p.20)

Concluindo, podemos dizer que a FI dos educadores das SIEF é uma fase de suma importância no percurso de formação, pois fornece as bases e o suporte para a construção de um conhecimento pedagógico especializado e prepara estes professores para começar a ensinar, tendo em vista que o aprender a ensinar é um processo contínuo, que se dá ao longo da carreira docente. (Mizukami *et. al.*, 2002)

Mas, de acordo com Zeichner (1993), mesmo estes cursos sendo considerados essenciais e importantes dentro do processo formativo dos docentes, não se pode esperar que funcionem como panacéia para toda a carreira, porque a sociedade e os conhecimentos modificam-se com o tempo e, de tal modo, os espaços escolares onde os professores irão atuar também mudam. Desta maneira, a FI deve orientar os futuros docentes a estarem em permanente construção e reconstrução de suas concepções, em constante formação e mudança da sua prática, organizando, planejando e antecipando situações por meio da reflexão sobre a dimensão pedagógica, a prática em sala de aula e o contexto escolar.

Portanto, acreditamos que a formação musical das professoras nos cursos de Pedagogia deve abarcar os conhecimentos teóricos musicais a serem ensinados e os conhecimentos didáticos musicais, compondo, assim, o saber disciplinar necessário ao início da docência, bem como estimulando e incentivando a busca constante por novos conhecimentos e saberes desta linguagem artística, a partir do processo reflexivo e da formação permanente.

3 – A formação inicial de professores para as SIEF

Como nos mostra Brzezinski (2004), ao longo dos anos a formação inicial dos professores das SIEF tem sido deliberada e influenciada pelas necessidades sociais e pelos acontecimentos culturais, políticos e econômicos da sociedade brasileira. E, enfatiza que, historicamente, esses docentes vêm sendo formados por cursos de nível médio (Escola Normal e, posteriormente, o curso técnico Normal) e de Licenciatura em Pedagogia, para atuar nas escolas multidisciplinarmente, como docentes de várias áreas do conhecimento escolar.

A Escola Normal surgiu no Brasil em 1835³¹, porém essas escolas eram fechadas e reabertas constantemente e somente em 1880 passam a atuar definitivamente na sociedade brasileira, com a criação da Primeira Escola Normal no Município da Corte.

³¹ Existe uma controvérsia na literatura com relação à data de surgimento da primeira Escola Normal no Brasil. O texto de Marcílio (2005) nos diz que esse ano seria o de 1846, enquanto Fuks (1991) reporta a abertura da primeira Escola Normal para o ano de 1835. Porém, resolvemos considerar nesta pesquisa a data de 1835, tendo em vista que o estudo de Fuks refere-se especificamente às Escolas Normais brasileiras.

Nesse período a corte portuguesa havia se transferido para o Brasil devido ao bloqueio a Portugal proporcionado por Napoleão Bonaparte e, assim, houve a necessidade de desenvolver e expandir as escolas elementares no país para que houvesse um corpo de funcionários preparados para trabalhar no Império.

Desta forma, exigiu-se uma qualificação mais apurada para os professores e estas Escolas Normais surgem com o desígnio de garantir uma formação inicial aos educadores das escolas primárias, do ensino complementar – entre o primário e o normal – e da escola Normal, tornando-se “por quase um século, o *locus* formal e obrigatório como escola de formação de professores (...)” (Brzezinski, 2004, p.19).

Nestas escolas foram instalados no início do século XX os cursos pós-Normais, os quais representam a gênese dos cursos superiores de Pedagogia, como explicita Brzezinski (2004). Estes cursos tinham o caráter de aperfeiçoamento, preparando o professor para atuar no ensino secundário e no Normal.

A história do Brasil mostra que o início da década de 1930 trouxe consigo mudanças políticas e econômicas significativas com a ruptura da República Velha por meio da revolução tenentista, a qual apeou do poder as oligarquias paulista, mineira e suas sócias menores, entregando o poder presidencial a Getúlio Vargas. Acontecimento que inaugurou um novo momento no contexto brasileiro, o qual deitou raiz em uma sociedade e uma economia em fase de transição para a urbanização e a industrialização.

Este processo de modernização do país carregou, como um dos pilares, a necessidade de profissionais preparados para atuar no comércio e na indústria emergente, bem como a busca por parte da população de uma ascensão social por meio da educação. Desta forma, houve um crescimento do número de vagas nas escolas, o que, conseqüentemente, trouxe a expansão do quadro de docentes existentes e a discussão da formação dos professores atuantes nas primeiras séries da escolarização.

Deste modo, a partir de 1930 a educação passou a ter discussão específica com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com a inserção do sistema universitário em 1931. E, no bojo dessas transformações, o curso de Pedagogia no Brasil foi criado em abril de 1939, abrangendo em sua história, na visão de Lima (2004), três etapas ou fases.

A primeira constituiu-se da sua criação em 1939 até a Reforma Universitária ocorrida em 1968; a segunda fase compreendeu-se dessa época até a promulgação da LDB 9394/96; e a terceira vem dessa legislação até os dias atuais. (Lima, 2004, p.15)

Na etapa inicial, o curso de Pedagogia visava a formar bacharéis e licenciados para as várias áreas do setor educacional, configurado pelo modelo '3+1' e pelos princípios da racionalidade técnica. A matriz curricular do Curso de Pedagogia - bacharelado - abarcava, nos primeiros três anos, as disciplinas: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação. E para ser um licenciado, era necessário cumprir as disciplinas do bacharelado e mais um ano de complementação didático-pedagógica, a qual incluía as disciplinas de Didática Geral, Didáticas Especiais, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Fundamentos Sociológicos da Educação. (Furtado, s/d, p.5)

Os bacharéis deveriam ocupar os cargos técnicos do recém criado Ministério da Educação - eram chamados 'técnicos da educação' - e os licenciados ministrar disciplinas pedagógicas do Curso Normal, o qual formava educadores para as primeiras séries do sistema escolar (Silva, 2003). Percebemos, assim, que esta organização da matriz curricular do curso de Pedagogia, baseada na separação entre bacharelado e licenciatura, realçava, ainda mais, a dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método e formação e atuação.

Em 1956, o Brasil inicia a configuração de um novo panorama econômico, político e social com o governo de Juscelino Kubitschek e com a implantação do Plano de Metas, o qual trouxe para o país a indústria de bens de capital e de bens de consumo duráveis, fortalecendo o processo de industrialização iniciado na década de 1930. Portanto, tem-se a necessidade de uma maior oferta de mão-de-obra qualificada para as novas funções criadas pelo desenvolvimento econômico e industrial e, como consequência, há o estreitamento da relação entre o mercado de trabalho e a educação. Os investimentos deste plano contemplavam cinco áreas fundamentais: energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação. (Orenstein e Sochaczewski, 1992)

Nesse panorama, após treze anos de discussão, presencia-se em 1961 a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4024/61, organizando e padronizando a educação brasileira, e o Parecer 251/62, regulamentando os cursos de

Pedagogia do país. Este parecer indicava que os licenciados deveriam continuar trabalhando nos cursos Normais e ministrando as disciplinas pedagógicas e os bacharéis atuariam nas funções não docentes do setor educacional, sem fazer menção sobre quais seriam estas tarefas. (Silva, 2003)

Em 1964, presenciamos um novo cenário político: o Brasil sofre um golpe em que os militares tomam o poder e impõem uma ditadura por duas décadas. E assim, em plena vigência do governo militar, é destinada uma nova legislação aos cursos de Pedagogia, direcionada por forte viés tecnicista e, ainda, pelos princípios da racionalidade técnica: a Lei nº. 5540/68 (mais conhecida como Reforma Universitária) e o Parecer 252/69, marcando, assim, na opinião de Lima (2004), o início da segunda fase do curso de Pedagogia.

Este último documento (Parecer 252/69) fixou a duração e os conteúdos mínimos a serem ministrados nesse curso, destinando-o a formação de professores para o ensino da Escola Normal, para o ensino das escolas primárias e de especialistas para as atividades de planejamento, orientação, administração, supervisão e inspeção nas escolas e sistemas escolares, por meio do diploma único de licenciado com habilitação específica. (Martelli; Manchope, s/d)

O currículo formal ficou organizado de forma fragmentada, em duas partes: uma absorvendo disciplinas comuns a todos os pedagogos e a outra com conteúdos específicos de acordo com a habilitação escolhida pelo aluno, continuando presente a fragmentação entre teoria e prática e conteúdo e método na formação inicial dos pedagogos. Como percebemos mudou-se aqui o perfil do profissional formado pelos cursos de Pedagogia e este modelo ficou em vigor por mais de trinta anos, sendo modificado apenas pela última LDB, a nº. 9394/96 (Silva, 2003). Mas, como descrito por Bellochio (2000a, p.75), a partir do início dos anos 1980 os cursos de Pedagogia foram se redimensionando e “passaram a assumir-se como formadores de professor para as Séries Iniciais do 1º grau”, tornando-se esta mais uma das habilitações a serem selecionadas pelos alunos no decorrer da graduação.

Em 1971, ainda sob o regime militar, é promulgada a segunda LDB brasileira, nº. 5692/71, a qual organizou a educação escolar em três níveis: 1º grau (1ª à 8ª séries); 2º grau (1º ao 3º anos; ensino profissionalizante) e o 3º grau (ensino superior). E, a partir desta legislação, o curso Normal passou a se configurar com uma das habilitações dos cursos técnicos profissionalizantes de segundo grau e a ser chamado de Normal – Habilitação

Específica para o Magistério (HEM), no entanto, continuou formando professores para as SIEF e especialistas para as diversas atividades escolares. (Bellochio, 2000a)

A década de 1980 introduz novos rumos políticos, sociais, econômicos e culturais com o fim da ditadura militar em 1984, a implantação gradativa do regime democrático e a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988. Iniciam-se, deste modo, as discussões sobre as novas diretrizes da educação no Brasil, buscando amenizar os efeitos e os reflexos da visão tecnicista impostos pela legislação anterior. Presencia-se, também neste período, um Estado em crise, com sérios problemas financeiros, questionando seu papel e propondo reformas políticas, econômicas e sociais ao país, ancoradas por influências das organizações internacionais.

Assim, a década de 1990 inicia-se marcada por um conjunto de reformas introduzidas pelo modelo neoliberal implantado, as quais atingiram fortemente o perfil da educação brasileira, em que as políticas governamentais dirigidas, especialmente, ao campo da formação dos professores passam a ser orientadas pelos parâmetros do Banco Mundial.

E, conforme Lima (2004), todas essas transformações destacadas acima, ainda vêm acompanhadas pela mudança na concepção do conhecimento científico - antes visto como nocional e imutável e agora como possível de ser construído pela interação do ser humano com o ambiente - e na concepção de formação docente, dentre outras. Com relação à formação docente, foco deste trabalho, a principal mudança refere-se ao questionamento dos princípios da racionalidade técnica e a implementação gradativa dos preceitos da racionalidade prática, discutidos anteriormente.

Sendo assim, todas essas modificações na área educacional culminam com a promulgação da LDB vigente e de vários documentos normatizadores, mobilizando novas tendências curriculares, novas concepções e novas metodologias, como resultado de formulação e desenvolvimento de políticas públicas de cunho homogeneizador³².

Na LDB 9394/96, dando início à terceira e atual etapa da história do curso de Pedagogia no Brasil, o tema da formação dos docentes da educação básica é tratado sob o

³² Destacamos a exigência de formação básica comum dos professores, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional, dentre outros.

título “Dos Profissionais da Educação” (dos artigos 61 a 67), definindo os seus fundamentos, níveis e espaços de formação.

O artigo 62, em específico, aponta que a formação dos profissionais da “educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação”, admitindo como formação mínima a em nível médio, na modalidade Normal, para as séries iniciais do ensino fundamental e a educação infantil. Determina, ainda, em seu título IX, artigo 87, § 4º, que até o final da Década da Educação (1996-2006), todos os professores, para estarem em serviço, terão que ser habilitados em nível superior ou serem formados por treinamento em serviço. (Melo, 1999)

Assim sendo, enfatiza a necessidade de se elevar a qualificação dos docentes dedicados, principalmente, à EI e às SIEF, que tradicionalmente vinham sendo formados em cursos técnicos. Mas, também, sublinha que em algumas regiões do país, devido às suas especificidades, os professores terão dificuldades para obter essa formação superior exigida e garante como formação mínima para atuação nesses níveis de ensino a modalidade de nível médio – HEM.

Esta mesma Lei cria uma nova modalidade de curso, a qual é chamada de Normal Superior no artigo 63, destinado à formação dos professores da EI e das SIEF, em Institutos Superiores de Educação. E no artigo 64, destina o curso de Pedagogia à formação dos profissionais de educação para a administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional.

A resolução nº1/99 do Conselho Nacional de Educação, de 30 de setembro de 1999, regulamenta as diretrizes de funcionamento desses institutos superiores de ensino, referendando-lhes autonomia para ofertar o curso Normal Superior destinado à formação de docentes para EI e SIEF e os cursos de licenciatura para a formação de educadores dos anos finais do ensino fundamental e médio, de acordo com seu artigo 1º. Reforça-se, assim, o destino da formação dos docentes dos anos iniciais de escolarização para os Institutos Superiores de Educação e para o curso Normal Superior, desconsiderando o conhecimento construído até então, acerca da formação dos professores, nos cursos de Pedagogia e nas Universidades.

Esta nova modalidade de curso – Normal Superior – vem regulamentada, em seguida, pelo decreto nº 3276/99, de 6 de dezembro de 1999, o qual institui em seu artigo 3º, § 2º, que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores”.

Ademais, por consequência de uma luta política travada pelo corpo docente das universidades, o decreto 3.554/00, de 07 de agosto de 2000, alterou este artigo, instituindo que a “formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, *preferencialmente*”, e não mais obrigatoriamente “em cursos normais superiores”. Destarte, tem-se garantido, assim, o direito desses profissionais a terem suas formações superiores em cursos de Pedagogia.

Entretanto, segundo o Parecer CNE/CES nº 133/2001, estes cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores em nível superior para atuar na EI e nos anos iniciais do ensino fundamental, poderão ser oferecidos por Universidades e Centros Universitários. E as outras instituições de ensino superior, não universitárias, deverão criar Institutos Superiores de Educação e oferecer, somente, o Curso Normal Superior.

No entanto, a Resolução CNE/CEB 1/2003 de 20 de agosto de 2003 vem garantir aos profissionais da EI e SIEF, com formação em Normal, o direito de continuarem exercendo a função docente, tornando voluntária a sua adesão a programas de capacitação e formação em serviço. Todavia, para Prado (2003), o curso superior torna-se necessário aos professores desses níveis da educação básica, haja vista que o mercado de trabalho pressiona para que os profissionais sejam mais titulados e os próprios sistemas de ensino garantem, em alguns casos, estímulos financeiros e progressão funcional em consonância com o nível de formação dos docentes.

Enfim, percebemos, então, que a formação dos professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental poderá ocorrer, de acordo com a legislação vigente, em cursos de Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, em Universidades ou em Institutos Superiores de Educação. Contudo, esta investigação concorda com Bellochio (2000a), assumindo que

o *locus* para qualificar professores de SIEF deva ocorrer nos cursos superiores de Pedagogia, em Universidades, não dissociando ensino, pesquisa e extensão. Essa formação deve ser entendida e realçada a partir da docência, como prática educativa carregada de desafios e incertezas que conduzem a problematizações permanentes em torno das teorias e das práticas escolares localizadas em contextos sociais diversos. A formação e a ação dos professores de SIEF precisam ser refletidas constantemente, problematizando os acontecimentos cotidianos no âmbito sócio-educacional. Então, além da docência como base de identidade profissional, entende-se a competência profissional do pedagogo professor de SIEF como uma atividade investigativa, ativa e crítica. (Bellochio, 2000a, p.52)

E, tendo em vista todo o exposto até o momento, é que este estudo defende a inserção de uma formação musical ativa, crítica, investigativa e reflexiva nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades, os quais são destinados à formação das professoras das SIEF. É necessário que esta formação vise a construir e reconstruir caminhos pedagógicos musicais, por meio dos conhecimentos advindos da FI e da prática profissional e que estimule, ainda, estas docentes a estarem em contínuo processo de aprendizagem musical.

4 – Reflexões sobre os aspectos discutidos no capítulo

O presente capítulo teve por objetivo apresentar as concepções defendidas por este trabalho de pesquisa com relação à formação musical das professoras, atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Vimos, portanto, que existe na atualidade uma complexidade de fios que tecem a formação dos educadores. Muitas vezes os cursos de formação inicial estão voltados para o modelo da ‘racionalidade técnica’, deixando pouco espaço para as reflexões sobre a prática educativa. Outras vezes, enfatizando teoricamente uma formação ideal, mas que não dá conta das mudanças ocorridas nos contextos sociais e educacionais. Outras ainda, que não reconhecem a existência de uma relação entre a formação e a atuação dos professores e que ambas devem ser refletidas e construídas juntas, num reconhecimento da formação como um processo infundável.

Defendemos, então, que a formação das docentes das SIEF deva ser um processo permanente e que a formação inicial deva ser considerada como uma das etapas deste caminho formativo, a qual é cumprida dentro de uma instituição formal de ensino, oferecendo uma bagagem básica de conhecimentos científicos, culturais, contextuais e psicopedagógicos para os futuros educadores começarem a ensinar e sustentarem um diálogo com suas práticas. Acreditamos, ainda, que esta formação inicial deva ser realizada em Universidades e em cursos de Licenciatura em Pedagogia, por entender que uma formação qualificada não possa se dar sem o tripé básico: ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, entendemos que nesta fase formativa deva ocorrer a valorização da prática reflexiva, em que o professor é estimulado a ser um pesquisador por excelência, construtor da sua própria prática e, também, de suas próprias teorias e não apenas receptor de um somatório de disciplinas específicas e pedagógicas. Isto porque por atuar num contexto de ensino-aprendizagem singular e mutante, requer uma prática docente reflexiva e ativa e conhecimentos e habilidades que estão além dos referenciais teóricos e técnicos adquiridos em seus cursos de FI.

Deste modo, no capítulo seguinte apresentamos a contextualização histórica e os aspectos normativos da formação musical das professoras nos cursos de formação inicial – Normal, Habilitação Específica para o Magistério e Pedagogia -, bem como alguns dos estudos correlatos já realizados em diversos âmbitos sobre esta temática.

Courante

Formação musical das professoras

Encarar os alunos como seres humanos e não como números; dar-lhes o ensejo de receberem a música como se recebe um presente valioso, um brinquedo libertador, que se transforma aos poucos em amigo, em companheiro inseparável.

(Liddy Chiafarelli Mignone)

A música é uma “linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som” (Penna, 1999, p.17), sendo, ainda, comum e de amplo acesso nas várias situações cotidianas: as pessoas cantam no momento em que tomam banho; ouvem música enquanto dirigem seus carros; almoçam ou se divertem em um bar tendo músicas ao fundo; assistem a propagandas, a filmes e novelas permeados por música; e assim por diante.

Constante em todas as culturas nas mais diversas ocasiões, a música é uma das modalidades de expressão humana e uma das linguagens artísticas capaz de promover, por meio de experiências sonoras, o desenvolvimento afetivo, estético, social, físico e cognitivo do ser humano, isto é, o desenvolvimento pleno das pessoas.

Algumas pesquisas³³ indicam que a música é presença constante, também, na vida escolar. Porém, essa atua, com raras exceções, como instrumento pedagógico-metodológico de outras disciplinas, como música de comando³⁴, diversão, entretenimento, expressão de sentimentos, recreação, equilíbrio psíquico, relaxamento, expressão criativa e treino de habilidades, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções e “não como possibilidade do fazer artístico e forma de conhecimento”. (Fonterrada, 2001, p.317)

Esta é uma visão utilitarista e funcionalista da música na escola, a qual não propicia ao aluno uma aprendizagem musical significativa dos seus conteúdos próprios, mas apenas

³³ Ver: Borges e Ribeiro (2002), Jesus (2002), Souza *et. al.* (2002), Beaumont (2003) e Targas (2003).

³⁴ Músicas de comando, cujas letras sempre têm uma ordem, são entendidas como “músicas freqüentes na Educação Infantil que têm por objetivos criar rotinas e hábitos”. (Souza, 2000, p.145)

faz com que ele tenha esta linguagem como recreação e lazer, ou seja, tenha música na sala de aula e não aula de música. (Souza *et. al.*, 2002)

Todavia, do ponto de vista de Bellochio (2000a), esta realidade de não se ver a música como um campo do saber com conteúdos e objetivos específicos, também perpassa os “currículos que formam as professoras para as SIEF e que, em sua grande maioria, não oferecem tratamento adequado a essa área” (Bellochio, 2000a, p.62) e nem às outras modalidades artísticas.

Destarte, com vistas à superação desta “concepção romântica das artes”³⁵ e da utilização da música unicamente como um recurso pedagógico, faz-se necessário que as professoras tenham uma formação musical capaz de fazê-las compreender a finalidade da atuação com a música enquanto área do saber e a importância desta linguagem para o desenvolvimento integral do ser humano.

Atualmente, vários pesquisadores brasileiros³⁶ têm discutido essa possibilidade, mostrando o quão importante é investir na formação musical das professoras das SIEF, buscando estimulá-las a estarem em contínuo processo de formação, evitando, assim, o caráter puramente recreativo e festivo das aulas de música nos contextos das escolas e tendo em vista ser estas as docentes que respondem pela prática musical escolar das crianças nos anos iniciais da escolarização.

Deste modo, o presente capítulo tem por objetivo traçar um panorama da formação musical destas professoras no curso Normal, na Habilitação Específica para o Magistério e nos Cursos de Pedagogia, enfocando, sobretudo, o momento atual da vigência da LDB nº. 9394/96.

Para tanto, o mesmo foi organizado em três partes.

A primeira delinea uma reconstrução histórica da inserção da linguagem musical no curso Normal e na Habilitação Específica para o Magistério. A segunda parte aborda como a formação musical das professoras se apresenta nos documentos normativos em vigor. E, por

³⁵ Entendida como expressão de sentimentos e estimuladora de alegria. (Penna e Alves, 2001, p.61)

³⁶ Tais como: Joly (1998); Maria Cecília Torres (1998); Bellochio (2000a); Maffioletti (2000); Figueiredo (2003b); Coelho de Souza (2003b); Lemos (2005) e outros.

fim, são apontados os estudos correlatos estudados por esta investigação, os quais dão ênfase à formação musical nos cursos de Pedagogia.

1 – Formação musical das professoras no Normal e na HEM

Durante a fase da pesquisa bibliográfica encontramos poucas pesquisas acadêmicas conexas à formação musical inicial das professoras³⁷. Contrariamente, foi localizado um número bem maior de trabalhos³⁸ vinculados à formação musical continuada, os quais não serão comentados neste estudo por fugir da temática abordada.

Essa realidade demonstra que a formação inicial tem sido desprivilegiada pelas políticas públicas e pelos órgãos que financiam a educação na América Latina, em detrimento da formação continuada. Podemos afirmar, ainda, que a questão da formação inicial tem se diluído até mesmo nas pesquisas e nos estudos acadêmicos, pois os investimentos têm se concentrado na capacitação em serviço e na formação continuada.³⁹

Deste modo, especificamente sobre a formação musical no curso Normal e na Habilitação Específica para o Magistério, tivemos acesso a apenas duas pesquisas: Fuks (1991) e Bellochio *et. al.*, (1998).

Fuks (1991) realizou um estudo tendo por intuito refletir sobre a prática musical das professoras em seus cursos de formação inicial nas Escolas Normais públicas do Rio de Janeiro, de 1835 a 1990. A pesquisadora justifica este recorte temporal longo, devido ao fato de se ter encontrado um imenso ‘silêncio’ sobre esta temática da formação musical destas docentes nos cursos Normais, ou seja, escassas informações, livros e trabalhos acadêmicos.

³⁷ Esta pesquisa analisou teses, dissertações e periódicos de algumas entidades educacionais (ABEM, ENDIPE e ANPEd).

³⁸ Vários trabalhos foram encontrados vinculados à formação musical continuada de professores das SIEF, mas não serão comentados neste estudo por fugir da temática abordada. Para maiores detalhes, pode-se ler: Kater *et. al.* (1998); Moura *et. al.* (1998); Souza e Klüsener (1999); Jesus (2002); Targas (2003); Ribeiro e Scarambone (2005), dentre outros.

³⁹ Veja sobre este assunto no texto de Rosa Maria Torres (1998).

O trabalho ressalta de início que a música sempre foi “parte integrante da preparação do futuro professor primário” e que as professoras eram, habitualmente, responsáveis pela prática musical das crianças das séries iniciais. (Fuks, 1991, p.27)

A autora apresenta os dados de sua pesquisa dividindo-os em três momentos históricos: 1835-1930; 1930-1960 e 1960-1990, quando sua pesquisa foi concluída.

Ela realça que de **1835 a 1930**, a educação musical na Escola Normal pública brasileira era pautada no modelo europeu, baseando-se no ensino tradicional, técnico e teórico e com forte ênfase no canto coletivo, mas todo o repertório cantado era ‘importado’, não havendo espaço para as músicas nacionais (Fuks, 1991, p.98). Mostra, ainda, que essas aulas não eram de boa qualidade e sofriam várias críticas, porque inicialmente qualquer pessoa com algum conhecimento musical poderia ministrá-las.

Assim, percebemos pela leitura do trabalho que a formação musical das professoras permaneceu orientada pela aprendizagem mecânica dos signos da música (nomes de notas, figuras, claves, valores etc.) até o início do século XX, transformando-se apenas quando o movimento Modernista⁴⁰ e o Canto Orfeônico⁴¹ invadiram as Escolas Normais.

Desta forma, a autora mostra que de **1930 a 1960** a formação musical das professoras esteve embasada no ensino dos elementos da teoria musical e na metodologia do Canto Orfeônico. As aulas de música passaram a focar um repertório musical constituído por hinos patrióticos e cantos nacionalistas, com a criação do orfeão das normalistas. As músicas de comando tornaram-se presença constante nessas escolas e as educadoras eram instruídas “a ensinar comandando através do canto”, adotando a música como um veículo disciplinador e formador de hábitos, costumes e comportamentos (Fuks, 1991, p.70). Era

⁴⁰ Movimento artístico e literário surgido no final do século XIX e início do século XX. Esse movimento repudiava a arte clássica e defendia a incorporação dos elementos nacionais às diversas expressões artísticas. O marco inicial do movimento modernista brasileiro foi a realização da Semana da Arte Moderna, em 1922, na qual vários artistas plásticos e escritores apresentaram ao público novas formas de expressão. (Benemann e Cadore, 1980)

⁴¹ O Canto Orfeônico se instalou nos currículos formais das escolas regulares públicas brasileiras ao lado de desenho e trabalhos manuais por uma proposta de Villa-Lobos. Esta implantação, em caráter obrigatório, deu-se a partir do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, com fins de orientar e educar artisticamente todas as crianças e jovens deste país. Seu intuito não foi cunhar artistas profissionais, mas sim cultivar o gosto do povo pela cultura, formar uma consciência musical nacionalista e criar uma platéia sensível às diversas manifestações artísticas, assim como contribuir para uma impressão de sentimento moral e cívico, de solidariedade e de disciplina no povo brasileiro. (Villa-Lobos, 1946)

freqüente, ainda, a aprendizagem de canções relacionadas às comemorações escolares: dia das mães, dia dos pais, dia das crianças etc.

Tais atitudes eram condizentes com o período histórico brasileiro vivenciado, o qual é marcado pela instauração da era Vargas (1930-1945), cujo espírito foi de lançar as bases para a modernização do Estado Nacional e imprimir no povo os sentimentos de patriotismo, civismo e disciplina coletiva. É marcado, também, pelo movimento Modernista, que buscava a incorporação dos elementos nacionais às manifestações artísticas brasileiras e defendia que esta alcançasse todos os educandos do Brasil.

Por outro lado, percebemos que a prática das músicas de comando tão comum nas escolas de EI e nas SIEF até os dias atuais tem suas raízes na formação musical das professoras nos cursos Normais, pois estas eram educadas para ter a música como um instrumento de trabalho e um recurso metodológico-pedagógico.

Bellochio *et. al.* (1998), por sua vez, realizaram uma investigação no Instituto de Educação de Santa Maria-RS, buscando identificar a formação musical das professoras no curso Normal e na HEM nesta instituição, entre os anos de 1960 a 1996. Constataram, assim, que nos anos 1960 esta instituição tinha em seu currículo formal uma disciplina ligada à área de Educação Musical, a qual era denominada ‘Didática Especial da Música’. Esta disciplina “tinha como objetivo desenvolver um conjunto de conhecimentos que pudessem subsidiar as ações musicais que seriam desenvolvidas junto às crianças no momento da prática pedagógica do professor”. Tal matéria era embasada no ensino da teoria musical e no canto coletivo, ou seja, na aprendizagem das canções folclóricas e dos hinos, bem como “das notas, figuras e outros componentes musicais”. (Bellochio *et. al.*, 1998, p.58 e 60)

Contudo, como caracterizam Fuks (1991) e Bellochio *et. al.* (1998), o movimento pró-criatividade⁴² iniciou sua influência na formação musical das professoras nas Escolas Normais nessa época e o ensino artístico polivalente foi ganhando espaço. Os recursos plásticos e cênicos começaram a predominar nas aulas de música e esta foi se calando,

⁴² O movimento pró-criatividade artística “se constitui numa prática polivalente, geralmente caracterizada pelo ‘laissez-faire’ e que se realiza intercaladamente ou simultaneamente ao canto cívico-escolar” (Fuks, 1991, p. 160). Nele as crianças eram colocadas no centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor valorizava as formas de expressão, espontaneidade e a criação delas sem intervir no processo. As aulas de Educação Musical valorizavam “a improvisação, a busca de novos timbres, a liberdade do aluno em explorar ambientes com materiais sonoros diversos” e “a expressão criativa sem, porém, cuidar dos elementos básicos da música necessários ao desenvolvimento das habilidades musicais (...)” (Oliveira, 1993, p.32 e 42).

passando a ser “concebida como forma de desenvolver conteúdos didáticos, sob a alegação de uma integração entre as diversas áreas do saber contempladas pelo ensino formal”. (Bellochio *et. al.*, 1998, p.60)

E, a partir de 1970 esse movimento adquiriu uma maior abrangência e o trabalho com a Educação Musical foi progressivamente modificando-se, principalmente após a promulgação da Lei 5692/71⁴³, quando as disciplinas relacionadas à área da música nos currículos de formação inicial das professoras, foram convertidas em Educação Artística e o curso Normal tornou-se Magistério, uma habilitação ‘técnico-profissionalizante’ de segundo grau, específica para a atuação das professoras na EI e nas SIEF.

Na opinião de Coelho de Souza (2002), com a inserção desta legislação os trabalhos específicos da Educação Musical nas escolas de ensino regular e nos cursos de FI das professoras foram “substituídos pelo fazer à vontade das aulas de educação artística”, cujas atividades eram voltadas para “festas, desenhos livres, reforços para a aula de geometria e música como controle dos alunos”. (Coelho de Souza, 2002, p.64)

Assim, o saber musical dentro da HEM passou a ser visto como um recurso metodológico-pedagógico, visando à integração polivalente das diversas linguagens artísticas e à memorização e reprodução de canções folclóricas e de comando, causando, deste modo, um esvaziamento dos conteúdos musicais específicos. E, quando esses se viam enfocados, eram dissociados da “construção lógica, gradativa e reflexiva do conhecimento musical do professor”. (Bellochio *et. al.*, 1998, p.59)

Enfim, estas pesquisas indicam que a música sempre foi contemplada nas matrizes curriculares do curso Normal e Magistério e, continuamente, contou com um professor especialista em música para ministrá-la. Enfatizam, ainda, que o canto de comando e os cânticos destinados à comemoração das datas do calendário escolar eram as práticas musicais dominantes, bem como a aprendizagem teórica dos signos da linguagem musical. Dessa forma, a formação musical das professoras das séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de FI não se dava de forma consistente e sistemática ao ponto de elas inserirem em seu

⁴³ A Lei n°. 5692/71, dentre outras providências, substituiu a disciplina Educação Musical dos currículos das escolas brasileiras pela ‘atividade educativa’ Educação Artística. A EA possuía natureza opcional e abordagem integrada, em que um só professor deveria dominar e ensinar as quatro áreas de expressão artística: Música, Teatro, Artes Plásticas e Desenho, oficializando, assim, o ensino pedagógico artístico de caráter polivalente, resultado do movimento criatividade. (Penna, 1998 e Fonterrada, 2001)

cotidiano o ensino da música como campo do saber, o que se reflete até hoje na prática musical das escolas brasileiras.

Assim, podemos dizer que a polivalência na formação artística inicial das professoras permaneceu nas décadas de **1960 a 1990**, ou seja, até a promulgação da LDB vigente, quando esta modificou o perfil da HEM e destinou a formação das professoras para o ensino superior: cursos de Pedagogia e Normal Superior.

No entanto, como nos mostra Bellochio (2000a, p.76), o magistério das séries iniciais tornou-se uma das habilitações dos cursos de Pedagogia a partir dos anos 1980, contudo, em sua maioria, esses cursos não incluíram “disciplinas de ensino de Música como componente dos currículos (...), salvo exceções”. Isto é, a tradição da prática musical na formação das professoras no curso Normal e Magistério não foi repassada aos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

E ao estudarmos a literatura que aborda este assunto compreendemos tal afirmação, pois as pesquisas apontam um movimento de inserção, reflexão e discussão de disciplinas com conteúdos musicais específicos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia após 1996, ocasião em que esses iniciaram um processo de reformulação das grades curriculares formais, a partir dos vários documentos normativos sancionados após esta data.

2 - Formação musical das professoras e a legislação atual

Depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciaram-se as discussões sobre a elaboração de uma nova legislação para a educação que fizesse jus ao novo momento político, social e econômico que o Brasil vivenciava. Tais debates culminaram na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º. 9394, em 20 de dezembro de 1996.

Em seu artigo 26, §2º, esta trouxe a obrigatoriedade do ensino de Arte como componente curricular em todos os níveis da educação básica, nas quatro modalidades artísticas: Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Um outro documento importante são as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, que o Ministério da Educação, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, instituiu. Nesse é relevante destacar o aspecto da formação de professores para a área de Artes, o qual

pressupõe uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (...) e **diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro...)** que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma destas disciplinas ou linguagens. (MEC/CNE/CP 009/2001, maio de 2001, p.19-20; grifo nosso)

Em concordância com estas, a “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior” menciona, de forma mais esclarecedora, que a formação específica de todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental deve prepará-los para

selecionar e organizar conteúdos da Língua Portuguesa, da Matemática, de História, Geografia, Ciências Naturais, **Arte** e Educação Física, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos das **séries iniciais do ensino fundamental**, a partir de uma consistente formação nessas áreas, destacando seu papel na formação dos alunos, seus conteúdos, sua historicidade, seus métodos de investigação, bem como sua didática. (MEC/CNE, maio de 2000, p.72; grifo nosso)

E, recentemente, nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”, ficou estabelecido que os egressos do curso de Pedagogia, os quais irão atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, deverão estar aptos a

aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças (MEC/CNE/CP 005/2005, dezembro de 2005, p.9; grifo nosso)

Destarte, percebemos que a formação das professoras deve incluir habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do saber, buscando a integração de conteúdos e práticas. Deste modo, podemos concluir que, do ponto de vista legal, as professoras devem dominar e trabalhar com todas as áreas do conhecimento escolar, inclusive as Artes nas quatro modalidades.

Como desdobramentos da LDB 9394/96 foram elaborados, como proposições pedagógicas sem caráter obrigatório, o Referencial Curricular Nacional (RCN) destinado à Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio. Os PCN dedicados ao ensino fundamental são divididos em duas partes: séries iniciais e séries finais.

Segundo o RCN, as atividades lúdicas, de um modo geral, promovem o desenvolvimento do lado afetivo e cognitivo da criança, além dos lados social, físico e mental e permitem o aprimoramento da percepção, da imaginação e da criatividade. Comenta, além disso, que a aprendizagem da música é importante por esta ser uma linguagem não-verbal capaz de expressar conhecimentos, sentimentos, pensamentos, sensações e emoções, ou seja, é um modo diferente de conhecer, interpretar, explorar e se interagir com o mundo, bem como uma outra maneira de se comunicar, a qual é diferente da escrita, da verbal e da gestual utilizada cotidianamente pelas pessoas.

Esse documento reforça, também, que a música nas escolas de EI tem sido usada correntemente para a formação de hábitos, atitudes e comportamentos e ensinar boas maneiras: lavar as mãos, fazer filas, indicar a hora do lanche etc. Outras são usadas nas comemorações e festinhas escolares do dia das mães, dos pais, do índio, das crianças, do professor e festa junina. E outras, ainda, são paródias que ajudam as crianças a memorizarem conteúdos de outras áreas do conhecimento, tais como: números, letras do alfabeto, cores etc. Do mesmo modo, o uso de bandinhas rítmicas⁴⁴ é mais uma prática corrente, visando ao desenvolvimento motor, auditivo e o domínio rítmico.

Desta forma, a música tem sido usada pela escola como disciplinamento, recreação, hora de relaxamento e livre expressão, não deixando espaço para as atividades de criação, improvisação, interpretação, percepção e imaginação, reforçando apenas o aspecto mecânico e imitativo, propósitos “alheios às questões próprias dessa linguagem”. (RCN, 1998, p.47)

⁴⁴ A bandinha rítmica é um conjunto com instrumentos de percussão fáceis de manejar e é, de certa forma, a primeira etapa da prática de conjunto, pois permite que as crianças toquem com pouca técnica, músicas que somente tocarão em outros instrumentos, muito tempo mais tarde. A sua prática desenvolve e estimula, na opinião de Feres (1989, p.41-42), o ouvido musical, a coordenação motora, a atenção, a memória, a criatividade, a autoconfiança, a autodisciplina, a sensibilidade, o respeito pelos colegas e pelo professor, a satisfação da necessidade de atividade muscular e a expressão espontânea.

Contudo, o ‘Conhecimento de Mundo’ (volume 3 do RCN) sugere um trabalho com música que procure “garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos” (RCN, 1998, p.48), objetivando, assim, resgatar a música enquanto linguagem e área de conhecimento. Recomenda, ao mesmo tempo, que esta modalidade artística deva ser considerada enquanto: **Produção**: centrada na experimentação e imitação, tendo como produto a interpretação, a improvisação e a composição; **Apreciação**: percepção dos sons e silêncios, desenvolvendo capacidade de observação, análise e reconhecimento; e **Reflexão**: sobre questões inerentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

Além de todos esses aspectos, o RCN deixa claro que todo o trabalho musical tem que respeitar o nível de percepção e desenvolvimento da criança em cada fase e as diferenças socioculturais presentes nas salas de aula e nas escolas. Tanto é que as orientações didáticas estão divididas com relação a dois aspectos: primeiro quanto ao ‘fazer musical’ e a ‘apreciação musical’ e, em seguida, quanto à faixa etária, de ‘0 a 3 anos’ e de ‘4 a 6 anos’.

Acreditamos que essas orientações didáticas possuem uma centralidade na questão cultural e na idéia de que as crianças não se limitem a reproduzir as experiências alheias, criando momentos de re-elaboração e reinvenção das atividades musicais.

Para tanto, as professoras têm que receber uma formação musical inicial que as ajude a refletir sobre essa prática, adotando o RCN como encaminhamento e orientação da educação musical, abrindo discussões e socializações das práticas pedagógicas, não o considerando como um modelo pronto e acabado do ensino da música.

Todavia, no artigo “Formação de professores para a educação infantil”, Maffioletti (1998) explicita que as professoras deste nível de ensino não têm nenhuma formação musical em seus cursos para atuar em sala de aula de acordo com estas propostas. Observa, ainda, que alguns cursos superiores, ao tentarem se adequar à nova legislação, estão formando professoras apenas “para aplicarem os Referenciais Curriculares Nacionais e não para terem uma postura autônoma sobre os mesmos e construir a partir deles uma proposta para sua escola ou região”. (Maffioletti, 1998, p.77)

Deste modo, achamos necessária a adoção de pelo menos uma disciplina específica nos cursos de Licenciatura em Pedagogia que trabalhe a música de maneira teórica e prática, crítica e reflexiva, para que estas docentes tenham condições de trabalhar os conteúdos musicais, nas perspectivas da produção, reflexão e apreciação, propostas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

A respeito dos PCN, podemos dizer que esses têm por finalidade apresentar propostas norteadoras de ensino para cada área curricular, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Temas Transversais⁴⁵.

No contexto das SIEF, tem-se para cada uma destas áreas curriculares um volume dos PCN e mais um de caráter introdutório, sendo o de número seis (6) destinado ao ensino de Arte. Este documento delinea, em sua parte inicial, uma discussão sobre a caracterização do ensino de Arte nas escolas de ensino regular e traz uma proposta geral para este campo do conhecimento, sendo que depois apresenta orientações pedagógicas e de avaliação, objetivos e conteúdos para cada uma das quatro linguagens artísticas.

Na parte inicial deste (PCN/Arte) é enfatizada a importância dos alunos compreenderem o sentido das experiências artísticas não como atividades que têm por objetivo distraí-los da rigidez e do cansaço das outras disciplinas curriculares, mas sim como vivências que os ajudam a desenvolver potencialidades e habilidades importantes para sua vida e a adquirir conhecimentos específicos desta área do saber.

Nos PCN há uma seção específica destinada à música, na qual os conteúdos são propostos, também, com base nos três eixos norteadores expostos no RCN: **produção**, **apreciação** e **reflexão**. Estes eixos ficam explícitos pela leitura dos três objetivos gerais do ensino de música neste nível educativo, os quais são: Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição; Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; e A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo (reflexão).

⁴⁵ Ligados à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo. (PCN, 1998, p. 9)

E, intrínseco a esses objetivos, são explicitados os conteúdos a serem trabalhados, os quais são amplos, complexos e bastante detalhados, razão pela qual seria complicado imaginar uma professora, sem uma formação consistente e apurada, trabalhando todos eles. Isso porque não se pode exigir que os docentes realizem atividades e ensinem conteúdos em suas aulas que não foram contemplados em sua formação. (Mizukami *et. al.*, 2002)

Percebemos, além disso, no decorrer da leitura dos PCN, uma preocupação latente com a questão da diversidade cultural, pois o texto faz referência em diversas passagens às produções musicais de sociedades locais, regionais, nacionais e internacionais, apontando a importância de se abrir espaço nas aulas para que os alunos tragam músicas participantes de seu cotidiano e de eles terem contato com uma “grande profusão de ritmos do Brasil e do mundo”. (PCN, 1997, p.77)

Esta idéia embasa-se no fato dos diversos tipos de música serem parte do patrimônio cultural da humanidade, serem produções históricas dotadas de significado e de valor relativos à época e ao local em que foram produzidas (Almeida, 2001). E, de acordo com esse documento, essas precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, pois é nas culturas que as pessoas se constituem enquanto sujeitos humanos dentro de uma esfera sociocultural e histórica.

É interessante ressaltar que tanto esta perspectiva cultural quanto os três eixos norteadores do trabalho musical – produção, apreciação e reflexão – propostos pelo Referencial Curricular Nacional e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais baseiam-se nas tendências pedagógico-musicais de vários educadores do século XX, dentre eles: Villa-Lobos, Sá Pereira, Gazzi de Sá, Liddy Chiafarelli Mignone, Anita Guarnieri, Koellreutter, dentre outros⁴⁶. Esses educadores musicais ao pensarem o ensino das modalidades artísticas no mundo moderno - uma sociedade permeada pelo alto desenvolvimento tecnológico e industrial -, afirmam que não podemos mais deixar a aprendizagem musical restrita às classes sociais privilegiadas, mas devemos destiná-la a todas as pessoas, indistintamente, com o intuito de ‘humanizá-las’ e sensibilizá-las.

⁴⁶ Para maiores detalhes poderá consultar Paz (2000).

Então, a Educação Musical contemporânea deixa de ter como intuito único a formação de musicistas profissionais, para se preocupar também com a musicalização⁴⁷ de todos os seres humanos. Adota como objetivo cultivar nos indivíduos o gosto e o amor pela música e promover o desenvolvimento de habilidades e faculdades indispensáveis para a vida, tais como: memória, sensibilidade estética e artística, responsabilidade, percepção, atenção, concentração, autoconfiança, autonomia, comunicação, personalidade, caráter, criatividade, imaginação, senso crítico, valores humanos, ou seja, os aspectos social, afetivo, cognitivo e psicomotor.

Nessa perspectiva educacional propalada, a criação e a improvisação⁴⁸ de ritmos e melodias são ferramentas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, porque é a partir da pesquisa, da descoberta e da produção sonora que o aluno vivencia e se conscientiza das questões musicais, aprendendo os conteúdos específicos da linguagem e refletindo sobre a variedade musical nas e das sociedades.

Tais educadores musicais defendem, ainda, uma educação que priorize o diálogo, a vivência e a perspectiva do aluno, que respeite e observe a experiência musical, a diversidade cultural, as aprendizagens prévias, as necessidades e os interesses dos educandos, entendendo que os conhecimentos em música são construídos pelas pessoas a partir da sua interação consigo, com o outro e com o meio ambiente.

Assim, percebemos nas entrelinhas do RCN e dos PCN a presença de todos esses princípios pedagógico-musicais, os quais defendem um ensino de música que não se paute essencialmente na aquisição de técnicas e conhecimentos teóricos já cristalizados pelo tempo, mas que enfatize conteúdos atualizados e adequados ao contexto histórico, cultural, econômico e político, às mudanças sociais e ao avanço tecnológico do país.

Koellreutter (1997b, p.65) chamou este tipo de ensino de ‘pré-figurativo’, no qual “não se ‘educa’, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e ‘orienta’ os alunos

⁴⁷ Nesse sentido, musicalizar uma pessoa é muito mais do que ensinar noções de leitura e escrita musical, ou seja, uma “pessoa musicalizada é aquela que tem a sensibilidade mais desenvolvida para perceber os fenômenos musicais e que sabe expressar-se por meio da música, cantando, assobiando ou tocando um instrumento”. (Feres, 1989, p.3)

⁴⁸ Koellreutter ressalta que a atividade de improvisar tem que ser séria e requer preparação, roteiro, estudo, definição de objetivos, avaliação e críticas, porque do contrário torna-se ‘fazer qualquer coisa’ (Brito, 2001). E, deste modo, reforça a idéia, mais uma vez, da essencialidade da formação musical das professoras que atuam na EI e nas SIEF.

através do diálogo e do debate”. Segundo Brito (2001) esse ensino prepara os seres humanos para viverem em um mundo em que as transformações ocorrem num ritmo acelerado, em uma concepção de educação para o futuro, de formação permanente e de evolução tecnológica e científica acelerada.

Deste modo, acreditamos que é pautado nessa perspectiva que as professoras devam ser formadas e devam trabalhar nas SIEF, tendo como objetivo o desenvolvimento integral e humano dos seus alunos, priorizando o diálogo e o debate em sala de aula, adotando a improvisação como importante ferramenta do trabalho com a linguagem musical e orientando e conscientizando seus alunos por meio da produção, da apreciação e da reflexão musical.

O exercício do canto e da canção, reportando-os como uma importante tradição musical, também é enfatizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.76). Essa prática do uso da voz, de acordo com Penna (2001), tem relação com o fato de esta ser uma atividade rotineira e comum nas séries iniciais do ensino fundamental, realizada frequentemente pelas professoras sem grandes preocupações com os objetivos musicais.

A nosso ver, essa realidade tem ligação com dois acontecimentos. Primeiramente, com os problemas financeiros das escolas, principalmente públicas, as quais não possuem recursos materiais ou instrumentos musicais necessários à realização do trabalho com a música, tendo as professoras que contarem apenas com a voz e com as canções. O outro motivo relaciona-se ao fato de que, como vimos anteriormente, estas docentes sempre tiveram uma formação musical no curso Normal e na HEM pautada na aprendizagem dos cantos de comando e dos cânticos destinados à comemoração das datas do calendário escolar. Assim, tradicionalmente, utilizam-se da prática do uso da voz e das canções no ensino musical há bastante tempo.

A respeito de como distribuir os conteúdos das quatro modalidades artísticas nas SIEF, os PCN dão flexibilidade, liberdade e autonomia para que cada escola determine como irá conduzir o ensino de Arte. Porém, indicam que todas elas devem ser abordadas no decorrer dos quatro anos, ou seja,

(...) se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola

trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares. (PCN, 1997, p.109)

Na visão de Figueiredo (2004a), esta autonomia é positiva à medida que “estimula as instituições a observarem suas próprias vocações e fragilidades, adaptando-se mais concretamente à realidade”. Mas, por outro lado, é negativa ao deixar as escolas “livres para decidirem, por exemplo, que desejam apenas artes plásticas, ou que preferem as artes abordadas no mesmo esquema polivalente do passado”. O autor afirma ainda que, esse “impasse gerado pela legislação propicia a manutenção de várias práticas obsoletas que já se mostraram completamente insuficientes para a mudança de mentalidade sobre as artes no currículo escolar”. (Figueiredo, 2004a, p.3479)

Penna (2003), por sua vez, também acredita que esse livre-arbítrio na legislação fará com que “as escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável diante da carga horária de Arte (...) e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e os critérios financeiros”. (Penna, 2003, p.9)

Por outro lado, é importante frisar a ênfase dada neste trecho dos PCN à inserção no currículo em ação das SIEF de todas as quatro linguagens artísticas, sendo aquelas que não forem eleitas para um ensino sistemático naquele ano, trabalhadas por projetos ou estudos interdisciplinares.

Dessa forma, com vistas a desvendar como está se delineando o ensino de Arte, e especialmente o de música, nas escolas regulares a partir desses documentos normativos vigentes, considerando vivermos atualmente um momento ainda indefinido, várias investigações têm sido realizadas nos âmbitos dos contextos escolares e dos cursos de formação das professoras.

A pesquisa de Penna (2002), por exemplo, desenvolvida em escolas públicas da região metropolitana de João Pessoa – PB demonstra que apesar de o ensino de música estar estabelecido na legislação, ele nem sempre se consolida na prática da sala de aula, predominando muitas vezes, ainda, o ensino das Artes Plásticas, fazendo com que o aluno não tenha contato com as demais linguagens artísticas em sua vida escolar.

Da mesma forma, percebemos essa realidade pelos resultados do estudo realizado em Uberlândia-MG, por Borges e Ribeiro (2002), o qual buscou vislumbrar as mudanças ocorridas no ensino de Arte nas escolas de EI da cidade após a Lei 9394/96. Os dados indicaram “que as escolas pesquisadas ainda permanecem com a concepção da ‘livre expressão’ da Educação Artística, sem dar à área de música, (...) o significado de linguagem ou campo específico de conhecimento”, pois tratam as atividades artísticas como “suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos”. (Borges e Ribeiro, 2002, p.7)

Nesta perspectiva, a pesquisa realizada por Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), objetivando detectar a situação do ensino de Arte nas escolas de educação básica de Uberlândia-MG, concluiu que há a predominância das Artes Plásticas no espaço escolar e que a grande maioria das escolas ainda não realizou as atuais considerações para a inserção do ensino de Arte nas configurações dos documentos normativos vigentes. E afirma que “este fato tende a reduzir as viabilidades da presença da música, do teatro e dança nas escolas”. (Vitorino, Moraes e Ribeiro, 2003, p.7)

Um outro exemplo é a investigação realizada por Araújo (2002) com vistas a caracterizar o ensino de música nas SIEF das escolas da rede municipal na cidade de Curitiba-PR. As informações coletadas pela pesquisadora, por meio de questionários, explicitaram que na maioria das escolas as aulas de música continuam atreladas à disciplina de EA, sendo poucas as que apresentam um ensino da música sistematizado “e desenvolvido por meio de atividades que contemplem uma verdadeira educação musical (...)” (Araújo, 2002, p.8)

Deste modo, tais trabalhos demonstram, mais uma vez, que a legislação sozinha não dá conta de modificar a prática escolar, pois em muitos casos aquela nem se faz presente nas discussões das professoras e das escolas, demonstrando o não conhecimento dos documentos normativos por parte do corpo docente e administrativo dos contextos educacionais.

E, como mostram Diniz e Ribeiro (2004), essa realidade é visível também, por outro lado, na formação das professoras, pois a participação da linguagem musical como área de conhecimento nos cursos de formação inicial das educadoras para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental (Curso Normal e Magistério, Normal Superior e Pedagogia) é inexpressiva ou até mesmo inexistente em alguns casos.

Esses dados são corroborados pela pesquisa de Souza *et. al.* (2002), a qual entrevistou 37 professoras das SIEF nas cidades de Porto Alegre, Salvador e Florianópolis. Pelos depoimentos dessas professoras, as pesquisadoras concluíram que nos cursos de formação inicial freqüentados por estas docentes a música era tratada como mais um recurso pedagógico para a aula e que elas “parecem não ter estudado música como campo do conhecimento, com contornos próprios, mas como grupo de atividades a ser reproduzido em sua prática docente futura”. (Souza *et. al.*, 2002, p.51)

Outro caso é o estudo realizado por Spanavello e Bellochio (2005) na cidade de Santa Maria - RS, o qual investigou a formação musical de vinte e três (23) professoras atuantes nas SIEF. Este estudo constatou que essas docentes sentem-se inseguras em ministrarem conteúdos musicais em suas aulas, devido ao fato de elas não terem tido em seus cursos de formação inicial “disciplinas específicas de educação musical”, mas “experiências musicais diluídas em outras disciplinas, geralmente atreladas à idéia de adorno ou complementação metodológica (...)”. (Spanavello; Bellochio, 2005, p.97)

Assim, podemos dizer que presenciamos na atualidade um círculo vicioso e um descompasso entre a legislação propalada e a realidade vivenciada pelas escolas brasileiras. Isso porque apesar de os documentos oficiais, os quais enfocam a formação das professoras e o ensino de Arte na escola, “terem uma proposta que defende as especificidades das artes no currículo, tanto a realidade escolar como a formação educativa dos professores ainda refletem, de certa forma, a visão integradora e periférica do ensino da Arte”, e principalmente, da música. (Oliveira, 1999, p.29)

Pelo visto, ainda há muito por fazermos enquanto educadores em Arte, já que vivenciamos um momento em construção de uma nova realidade: a busca do resgate dos conteúdos específicos de cada linguagem artística, o qual é cheio de indefinições e riscos (Penna, 1998).

Ainda não sabemos como se materializará o ensino de Arte nas escolas de ensino regular, uma vez que somente a sua presença como disciplina nos documentos normativos oficiais há quase dez anos não tem garantido sua realização no cotidiano escolar e, também, porque a sua constância nos currículos escolares - enquanto área do saber - é uma decisão que depende das ações das escolas. Nem sabemos, além disso, como se configurará a formação

musical das professoras nos cursos de Pedagogia, pois pelas pesquisas apresentadas acima vimos que essa ainda permanece pautada - nos cursos que apresentam essa formação - nas concepções da lei anterior à 9394/96, ou seja, na formação artística polivalente e integrada.

3 - Formação musical das professoras em cursos de Pedagogia

Durante a fase da revisão de literatura fizemos um levantamento bibliográfico sobre o que já havia sido estudado e investigado sobre o objeto desta pesquisa. Analisamos teses, dissertações, Anais de congressos e encontros de entidades educacionais (ABEM, ANPED e ENDIPE) e artigos de revista científica.

Selecionamos os estudos realizados entre os anos de 1996 a 2005 e elaborados por estudiosos brasileiros, tendo em vista, como mencionado anteriormente, que a formação musical das professoras sofreu alteração a partir da LDB 9394/96 e ser esse o foco da nossa pesquisa. Escolhemo-los independente do referencial teórico e metodológico adotado, pois o intuito foi o de nos inteirarmos da produção teórica sobre a temática e conhecer quais âmbitos do assunto foram pesquisados.

Desta forma, localizamos textos enfocando dois perfis da formação musical das professoras, como comentamos dantes: formação inicial e formação continuada. Intrínseco à perspectiva da formação inicial, faceta deste estudo, encontramos trabalhos em duas esferas: relatos de experiências com disciplinas da área de Educação Musical em cursos de Licenciatura em Pedagogia e pesquisas acadêmicas sobre a inserção da música nesses cursos.

No primeiro aspecto - relatos de experiências - localizamos os textos de: Joly (1998); Maria Cecília Torres (1998); Torres e Souza (1999); Coelho de Souza e Mello (1999); Maffioletti (2000); Bellochio (2000c, 2004) e Lemos (2005).

Joly (1998) relata a existência de um curso de educação musical aplicado aos professores em formação na graduação em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio da disciplina optativa “Musicalização aplicada à Educação”. O intuito desta é “colocar o conhecimento sobre Educação Musical disponível a serviço do professor

em formação de maneira que ele possa ser inserido nas escolas públicas e particulares, buscando o desenvolvimento geral da criança” (Joly, 1998, p.158) e resgatando, assim, o prazer do contato com a arte, a cultura, o prazer e a alegria da aprendizagem por meio do jogo e da brincadeira.

Por sua vez, Maria Cecília Torres (1998) expõe a experiência da matéria “Educação Artística e sua respectiva metodologia” no curso de Pedagogia da Fates/Univates, na cidade de Lajeado-RS. Essa disciplina foi oferecida em dois semestres, em caráter eletivo. O primeiro semestre destinou-se às áreas de Artes Visuais e Cênicas e o segundo à área de Música, tendo como carga horária quatro horas semanais. Conta, ainda, que suas aulas eram calcadas na ação e na reflexão, ou seja, composta por leitura de textos, discussões, seminários, reflexões conjuntas entre os alunos e professora, relatos de experiências e atividades práticas, sendo estas últimas embasadas na audição, execução e composição musical.

Do mesmo modo, abordando a questão da formação musical em cursos de Pedagogia, Torres e Souza (1999) comentam sobre uma vivência realizada também no curso de Pedagogia da Univates, em Lajeado-RS, com a disciplina acadêmica “Fundamentos e Metodologia do Ensino Fundamental – Educação Artística II”, na qual se enfatiza conteúdos específicos da Educação Musical. As aulas partiram das experiências e aprendizagens musicais dos alunos para, posteriormente, ocorrer uma ampliação do universo cultural dos mesmos com o ensino-aprendizagem de conteúdos específicos da linguagem musical e apresentação de músicas das diversas culturas.

Um outro exemplo está presente no artigo de Coelho de Souza e Mello (1999). Nesse texto, essas pesquisadoras relatam a experiência de uma disciplina, chamada “Arte e Educação I”, em um curso de Pedagogia na cidade de Primavera do Leste - MT, na modalidade formação em serviço. Essa matéria objetivou oportunizar às alunas-professoras conteúdos teóricos, práticos e reflexivos sobre a Arte na educação escolar, a partir da linguagem sonora e/ou musical, buscando sensibilizá-las para a importância da educação musical na formação integral dos alunos das escolas de ensino fundamental.

No artigo “Musicalizando estudantes de Pedagogia”, Maffioletti (2000) narra uma vivência com dez estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre-RS. A pesquisadora planejou e ministrou um curso de alfabetização musical, em caráter optativo, com o objetivo de acompanhar o processo de desenvolvimento

musical desses estudantes, procurando identificar os conhecimentos que eles são capazes de construir e suas concepções a respeito dessas aprendizagens. Os resultados desta experiência mostraram que os ‘pedagogos’ são capazes de utilizar instrumentos sonoros para execução de peças musicais, de realizarem composições, de perceberem detalhes sonoros e criticar peças musicais, bem como de ler e escrever músicas, desde que sejam incentivados e preparados para tais atividades.

Bellochio (2000c, 2004), por sua vez, relata em dois textos sua experiência como docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria-RS na disciplina “Metodologia do Ensino da Música”, a qual ministra desde 1991. Esta matéria está situada no quinto semestre do curso, possuindo uma carga horária de 90h/aula: 60h/aula destinadas a atividades teóricas e 30h/aula a atividades práticas. Conjuntamente a esta, são ofertadas também outras disciplinas ligadas às áreas de Artes Plásticas e Cênicas. A professora relata enfatizar em suas aulas conhecimentos de formação musical técnica (teoria) e pedagógica, tendo por objetivo central situar o campo da educação musical no contexto geral e no das práticas educativas das professoras, não dissociando a prática educacional da formação teórica. A disciplina busca, ainda, desenvolver habilidades musicais de execução, composição/improvisação e apreciação musical e de construção de planejamentos em educação musical para o contexto da escola de ensino regular.

Por sua vez, Lemos (2005) refere-se à prática da disciplina ‘Fundamentos da Linguagem Musical na Educação’, inserida em 2002, com 60h/aula, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Esta matéria tem por objetivos desenvolver habilidades rítmicas, melódicas e harmônicas, realizar improvisações rítmico-melódicas e conhecer a história do ensino de música no Brasil, contextualizando-a com as tendências pedagógicas. Visa, também, conhecer e analisar criticamente a proposta do RCN e dos PCN para o ensino de música e aprender sobre o desenvolvimento musical das crianças em fase pré-escolar e séries iniciais do ensino fundamental. Ressalta, ainda, que os conteúdos musicais trabalhados sempre são embasados no tripé: executar, apreciar e criar e que os alunos são estimulados a construir um diário reflexivo pessoal, no qual registram o processo vivenciado por eles nas aulas e uma análise reflexiva sobre a prática musical.

Sendo assim, percebemos que vários cursos de Pedagogia têm investido na inserção de disciplinas específicas de Educação Musical em seus currículos formais e em ação após

1996, transpondo a prática da educação artística polivalente. E, também, que essas matérias têm refletido sobre a necessidade da inserção da linguagem musical na formação inicial das professoras e sobre as questões relevantes a esta área de conhecimento, buscando dar condições para essas docentes construïrem sua prática musical nas SIEF de forma criativa, reflexiva, contextualizada e articulada com os demais conteúdos curriculares do ensino fundamental.

Como pesquisas acadêmicas, encontramos três estudiosos da área que realizaram suas teses de doutorado sobre a temática em questão, mas em perspectivas distintas: Bellochio, Figueiredo e Coelho de Souza.

A professora Cláudia Ribeiro Bellochio, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), liderou nos últimos anos uma seqüência de estudos e pesquisas, enfocando, especificamente, a formação musical inicial das professoras e a prática destas nos contextos escolares.

Em sua tese de doutorado Bellochio (2000a) realizou uma investigação-ação na qual participaram três alunas estagiárias da Prática de Ensino II do curso de Pedagogia da UFSM, ela - enquanto pesquisadora e docente - e três professoras já atuantes em turmas de segunda série de uma escola municipal de Santa Maria-RS, sendo que duas dessas professoras desistiram de participar da pesquisa no meio do percurso.

Foi um trabalho em conjunto entre universidade e escola, buscando entender as possibilidades e os limites de práticas educativas em Educação Musical, que decorrem de uma ação educativa, ativa e crítica das professoras das SIEF. A autora defende em sua tese o trabalho compartilhado entre as professoras já atuantes e as em formação inicial, trocando saberes e experiências em educação e educação musical, bem como atuação conjunta e colaborativa entre professores especialistas em música e as professoras.

Os resultados da investigação destacaram que realmente a ação educativa musical das professoras das SIEF é permeada por possibilidades e limites. Os limites se dão porque a professora não terá todo o conhecimento específico da música como um professor especialista na área e, sendo assim, acha necessária a realização de um “trabalho colaborativo” dos professores das SIEF com os professores especialistas no ensino musical. E as possibilidades dizem respeito ao trabalho de entrelaçamento e diálogo da música com as diferentes áreas de

conhecimento, com as quais estas professoras elaboram, realizam e avaliam a prática educacional.

Em sua tese de doutorado, o professor Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (2003b), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pesquisou dezenove (19) universidades e centros universitários das regiões Sul e Sudeste do Brasil, buscando identificar a formação musical das professoras nos cursos de Pedagogia dessas instituições de ensino superior, os quais preparam a professora para atuar nas SIEF, ou seja, com habilitação para as séries iniciais.

Dessas universidades, treze (13) pertencem ao estado de Santa Catarina e seis (6) aos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo. Foram realizadas entrevistas com trinta e oito (38) pessoas, entre elas coordenadores dos cursos de Pedagogia e professores das disciplinas de formação artística destes cursos. Além das entrevistas, foram avaliados os planos de ensino das disciplinas, os prospectos dos cursos e as informações disponíveis nas páginas eletrônicas das universidades estudadas.

Os dados permitiram concluir que todos os cursos investigados ofereciam, em suas matrizes curriculares, pelo menos uma disciplina de formação artística e que apenas em três instituições de ensino superior essa matéria era ministrada por especialistas em música. Em sua maioria, os cursos de Pedagogia possuíam apenas uma matéria de 60h/aula, de caráter polivalente, ministrada por um único professor que, geralmente, dirigia as atividades em sala de aula para uma única linguagem artística, a qual muitas vezes relacionava-se com sua formação inicial.

Na maior parte dos casos, esse professor era formado em Artes Plásticas ou nem possuía formação acadêmica em artes e sim em Pedagogia, História e Geografia, por exemplo, tendo desenvolvido habilidades artísticas em cursos paralelos à formação acadêmica inicial. Destarte, esse panorama indica que “pouco ou nada mudou” com relação ao ensino em Artes nessas graduações depois da nova legislação e que estas “continuam marginalizadas nos currículos” destes cursos ou, ainda, que em muitos sistemas educacionais simplesmente trocaram-se os nomes das disciplinas, isto é, “*educação artística virou arte*”. (Figueiredo, 2004, p.3472 e p.3479; grifo do autor)

As informações da pesquisa mostram, ainda, que a formação musical oferecida por estas universidades é muito reduzida, frágil ou até mesmo inexistente, impossibilitando a inserção dos conteúdos musicais nas práticas pedagógicas das professoras. Porém, os entrevistados ressaltaram que os alunos destes cursos gostam muito das disciplinas ligadas à área de Artes e que sempre solicitam mais formação no âmbito das linguagens artísticas. Mas os coordenadores dos cursos estudados “consideram que não há tempo suficiente na disciplina e no curso como um todo para desenvolver uma formação consistente em arte”. (Figueiredo, 2001b, p.4)

Por fim, o pesquisador defende o aumento da carga horária das disciplinas ligadas à área de Arte na formação do pedagogo, assim como a presença de profissionais de cada uma das linguagens artísticas. Também sugere uma proposta de organização curricular para a formação das professoras embasada nos aspectos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos e musicais, com vistas a garantir uma formação mais consistente e consciente às docentes que atuam ou irão atuar nas SIEF.

A professora da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cássia Virgínia Coelho de Souza, pesquisa a temática da formação musical inicial das professoras por uma outra vertente, ainda inovadora no campo da educação e de grande repercussão atualmente: a Educação Musical a Distância.

Por meio de estudos e investigações, a autora constatou que os professores das SIEF necessitam de formação musical sistemática para trabalhar a música, enquanto área de conhecimento, com as crianças (Coelho de Souza, 1998). Deste modo, ao obter informações do projeto do Curso de Licenciatura em Educação Básica (1ª à 4ª séries) a distância da Universidade Federal do Mato Grosso para professores em serviço, tomou para si o desafio de elaborar, aplicar e avaliar um programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental (EMUSAD), o que resultou em sua tese de doutorado (Coelho de Souza, 2003b). A pesquisadora adotou como base teórica os conceitos de prática reflexiva, autonomia, colaboração, motivação e diversidade no campo da formação de professores para a elaboração do curso.

Com o objetivo de realizar atendimentos presenciais nos vinte e dois municípios participantes do programa, todos oriundos do norte do Estado do Mato Grosso, foram

preparados, por meio de cursos e estudos, seis monitores-tutores, os quais eram alunos e egressos do curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em música, da UFMT.

O EMUSAD foi oferecido como um curso de extensão denominado “Música”, atendendo cerca de seiscentos (600) alunos e sendo que desses, duzentos e setenta e nove (279) concluíram todas as atividades de avaliação exigidas durante a realização do programa. Os estudos foram realizados a distância, individualmente e em grupo, tendo como materiais um texto escrito e um CD de áudio confeccionados especialmente para este curso.

Enfim, Coelho de Souza (2003a) chama a atenção para a validade da Educação Musical a distância na formação das professoras, pois acredita ser uma possibilidade viável para transformar a prática musical delas, expandindo a vivência das docentes com a música e possibilitando uma maior capacitação para elaborar propostas com esta modalidade artística.

A autora conclui, então, que o EMUSAD foi experimentado e teve sua validade comprovada do ponto de vista pedagógico, sendo uma proposta “adequada e sustentável para a formação de professores”. Todavia, enfatiza que “na educação a distância é importante uma disciplina de estudo que faça com que a pessoa não simplesmente reproduza informações, mas organize-se na busca de competência, sobretudo, com a qualidade reflexiva sobre o fazer”. (Coelho de Souza, 2003a, p.57)

Logo, pelos relatos lidos anteriormente, entendemos que muitas frentes de trabalho têm sido levantadas para se pensar uma formação musical mais sólida e consciente das professoras. E que estas são perfeitamente capazes de trabalharem com a música enquanto campo do conhecimento, desde que sejam devidamente formadas e orientadas para tal e realizem um trabalho colaborativo com os professores especialistas na linguagem musical.

Tais pesquisas sugerem, ainda, uma dicotomia entre as propostas dos documentos normativos sobre a formação inicial das professoras e a inserção do ensino de Arte nos contextos escolares e a realidade de como tem se efetivado tais propostas. Por isso, percebemos a necessidade de muitos estudos no âmbito da formação musical inicial das professoras nos cursos de Licenciatura em Pedagogia de todo o país e, deste modo, a presente pesquisa é relevante.

4 – Reflexões sobre os aspectos discutidos no capítulo

O objetivo do presente capítulo foi o de resgatar historicamente a formação musical das professoras em seus cursos de FI, bem como apresentar os diversos trabalhos correlatos realizados sobre tal temática após 1996.

Percebemos, então, pelo exposto, que a música sempre se constituiu como parte integrante do processo formativo das professoras e estas, historicamente, foram responsáveis pela prática musical formal dos alunos dos anos iniciais de escolarização e continuam sendo até hoje, tomando por base os documentos oficiais vigentes e os estudos apresentados.

Vimos, também, que o ensino da música - e também das outras modalidades artísticas - tornou-se obrigatório em todos os níveis da Educação Básica a partir da promulgação da LDB 9394/96. E, deste modo, observamos que isto só se tornará realidade com a atuação dos professores especialistas em Música, Artes Visuais, Teatro e Dança nas séries finais do ensino fundamental e no Ensino Médio e a das professoras na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Assim sendo, é essencial pensar em como orientar tais professoras para o trabalho musical, tendo em vista que elas não serão especialistas em música, mas necessitam ter conhecimento artístico-musical para compartilhá-lo com as crianças e inseri-lo em suas aulas. Sabemos, também, que elas atuam multidisciplinarmente e que, por isso, precisam de uma formação musical que as possibilite “compreender minimamente a área de educação musical, valorizá-la no contexto escolar e reconhecer a importância do trabalho de educadores musicais no contexto de escolarização”, estabelecendo relações entre a música e os outros conhecimentos desenvolvidos nas SIEF. (Bellochio, 2003, p.131)

Precisa-se, desta forma, de uma formação musical embasada nos princípios da racionalidade prática, em que um docente é “formado para observar, reconhecer, identificar e analisar os comportamentos dos alunos e sua vivência cultural para poderem desenhar, criar ou adaptar estruturas de ensino que sejam apropriadas ao ensino dos conteúdos musicais”, a partir de sua reflexão individual e coletiva sobre a prática pedagógica. (Oliveira 1993, p. 29)

Deste modo, acreditamos que as matérias de formação musical dentro dos cursos de Licenciatura em Pedagogia devem se pautar crítica e reflexivamente nos princípios e nas orientações pedagógicas propostas pelo RCN e pelo PCN/Arte das SIEF, ou seja, nos princípios da produção, apreciação e reflexão musical, buscando a formação integral e humana dos alunos e a valorização da diversidade cultural dos mesmos.

Entendemos, ainda, que esta formação não pode mais ser polivalente, pois esta não traria o domínio dos conteúdos musicais teóricos e metodológicos necessários a estas docentes, para que elas reflitam, reformulem, alterem e critiquem a prática musical nos contextos de ensino regular.

Mas, é necessário ressaltar que investir na formação musical das professoras não exclui a presença do especialista em música da escola. São conhecimentos e atuações diferenciadas, os quais podem proporcionar trabalhos em conjunto de maneira integrada e colaborativa, com vistas a inserir a música no ambiente escolar de forma expressiva e como campo do conhecimento, promovendo um ensino musical significativo e contextualizado aos educandos.

Observamos, ainda, pelos relatos das pesquisas e das experiências com formação musical nos cursos de Licenciatura em Pedagogia apresentadas acima, que muito tem sido feito, mas que muito ainda precisa se fazer para que a Música seja inserida enquanto área do conhecimento nos cursos de formação inicial. Isso nos remete ao quanto é importante pesquisar e discutir a formação artística das professoras nas universidades e em seus cursos de graduação, ajudando na implantação e desenvolvimento de currículos, assim como, oferecendo propostas, também, de formação permanente para estas profissionais, considerando que elas são responsáveis pelo desenvolvimento musical das crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental na maioria das escolas brasileiras.

Assim, tendo em vista toda essa problemática apresentada nos dois primeiros capítulos deste trabalho, esta pesquisa se propõe a discutir e a responder à seguinte questão:

Qual o papel da formação musical inicial (nos cursos de Pedagogia) dentro do percurso formativo profissional de docentes das séries iniciais do ensino fundamental?

Deste modo, com vistas a responder tal questão e explicitar os dados coletados e analisados por este estudo, no próximo capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta investigação, bem como as fases desta pesquisa e os sujeitos participantes.

Sarabanda

Os caminhos metodológicos percorridos

Nas pesquisas de campo ou nas atividades de formação em parceria, quando fazemos perguntas aos professores sobre seus saberes, isso equivale, de certa maneira, a levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal.

(Tardif e Raymond)

Como dito anteriormente, o objetivo geral dessa investigação é caracterizar a formação musical de três professoras licenciadas por um curso de Pedagogia, destacando o papel da etapa inicial dentro deste percurso formativo profissional docente e colocando em evidência as particularidades e as peculiaridades deste processo de formação.

Deste modo, para se atingir tal propósito, esta investigação fundamentou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, focalizando a pesquisa bibliográfica e a documental, priorizando a coleta de dados por intermédio de entrevistas semi-estruturadas e assumindo o método analítico descritivo para a apresentação e discussão das informações coletadas.

Para Pádua (1996), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com o significado dos fenômenos e processos sociais e tem como objetivo esclarecer situações, trazer uma conscientização dos problemas e proporcionar meios e estratégias de solução” (Pádua, 1996, p.31). Ela “não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural” e é assim denominada porque defende o estudo da unidade de análise numa visão holística, levando-se “em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. (André, 2003, p.17)

A pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 1996, p.48), cujo intuito é a leitura e a análise dos estudos já realizados sobre a temática investigada.

E a pesquisa documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. (Lüdke e André, 1986, p.38)

A entrevista semi-estruturada⁴⁹ representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e é considerada uma das principais técnicas de trabalho na pesquisa em educação, pois “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke e André, 1986, p.34). Na visão de Alves-Mazzotti e Gewandznajder (2002), estas entrevistas assemelham-se muito a uma conversa intencional, na qual o entrevistador está interessado em compreender as impressões, opiniões, idéias e experiências dos sujeitos sobre os eventos ou os processos investigados.

Com relação ao método analítico descritivo deste estudo, podemos dizer que este se fundamentou nas observações de Gil (1996), sobre o qual o autor registra que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição” de determinadas características ou dos dados coletados, sem que o pesquisador interfira neles.

Para Gil (1996) “são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (...)” (Gil, 1996, p.46). Deste modo, podemos dizer que as informações colhidas nas narrativas das professoras foram registradas, classificadas, interpretadas e analisadas e, por fim, descritas no capítulo quatro deste trabalho.

1 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa

Embora sejam faces e interfaces de um mesmo processo e, em determinados momentos, elas se entrelaçaram e ocorreram simultaneamente, podemos destacar três fases de construção desta pesquisa.

Na primeira etapa demos ênfase à Pesquisa Bibliográfica, com estudo e consulta à literatura especializada sobre a temática da formação de professores relacionada a quatro

⁴⁹ Também chamada de focalizada por Alves-Mazzotti e Gewandznajder (2002).

aspectos: as concepções da formação de professores na atualidade e as diferentes etapas do percurso formativo dos educadores; o papel e a importância da formação inicial dentro do desenvolvimento profissional do magistério; a formação inicial das professoras para as séries iniciais do ensino fundamental; e a formação musical inicial destas professoras.

Abordamos, ainda, nesse período, a Pesquisa Documental, enfocando a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº.9394/96); das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior; das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (volume ‘Conhecimento de Mundo’); e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Artes (volume 6), destinado aos primeiros anos do Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries).

A etapa seguinte foi dedicada à pesquisa de campo, com seleção dos sujeitos da pesquisa, elaboração do roteiro de entrevistas⁵⁰ e realização destas, tendo por propósito compreender e levantar dados sobre a formação musical dos sujeitos.

Por fim, na terceira e última etapa, dedicamo-nos à organização, classificação, interpretação e análise descritiva das informações recolhidas nas conversas com as professoras, bem como à identificação dos temas abordados nas narrativas e suas relações e à construção das categorias de análise⁵¹. Nessa fase trabalhamos, também, na escrita deste relatório de pesquisa.

2 – Seleção dos sujeitos e coleta de dados

Os critérios que nortearam a escolha das professoras entrevistadas foram os seguintes: terem cursado Licenciatura em Pedagogia em um curso que oferecesse conteúdos da linguagem musical em sua grade curricular; terem cumprido pelo menos a disciplina obrigatória de formação artística e musical presente no currículo formal deste curso; atuarem,

⁵⁰ Tal roteiro encontra-se no apêndice deste trabalho.

⁵¹ Segundo Isaia (*apud* Spanavello e Bellochio, 2005, p.91) “as categorias representam as unidades básicas a partir das quais desenvolvemos todo o processo de coleta, análise e interpretação dos dados”, as quais são entrelaçadas também com o referencial teórico.

na época da realização da entrevista, como professora do ensino regular (educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos etc.); e utilizarem procedimentos musicais como forte componente do planejamento de ensino.

Assim, durante a fase exploratória⁵² desta pesquisa detectamos que havia três professoras com este perfil, que além de trabalharem no ensino regular também atuavam no Laboratório de Musicalização de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo⁵³, no semestre da realização do estudo de campo (2005/1): uma como professora contratada e outras duas trabalhando como monitoras pedagógicas voluntárias do programa de iniciação musical.

Deste modo, escolhemo-las como sujeitos desta pesquisa e partimos para a elaboração do roteiro, pois como nos afirma Mendonça *et. al.* (2003, p.78) “é preciso planejar cuidadosamente todo o processo, (...) além de proporcionar o devido espaço à manifestação e expressão original e autêntica do seu interlocutor”. Tal plano de entrevista abrangeu questões abertas, enfocando, fundamentalmente, três aspectos: dados pessoais; dados sobre a formação profissional (cursos de FI e cursos adicionais); e sobre a formação musical inicial das professoras.

O acesso ao campo foi intermediado pela coordenadora do Laboratório de Musicalização, a qual conversou com as educadoras, obtendo o consentimento para as entrevistas. Os contatos posteriores foram feitos no próprio laboratório, onde a pesquisadora foi conversar pessoalmente com cada uma das docentes, explicitando a temática, os objetivos e o problema da pesquisa, os procedimentos metodológicos a serem realizados durante a coleta dos dados, bem como para agendar as datas e os horários dos encontros.

Assim, em sessão de aproximadamente duas (2) horas de duração, os ‘diálogos’ foram realizados individualmente com cada professora, seguindo o roteiro elaborado com leitura prévia das perguntas, explanação de dúvidas com relação às questões e à pesquisa e indagação sobre a possibilidade de gravar as falas⁵⁴.

As entrevistas realizaram-se tranquilamente com poucas intervenções da pesquisadora na narrativa das docentes, sendo estas realizadas apenas no sentido de

⁵² Fase de negociação para obter acesso ao campo.

⁵³ Fizemos a opção por não divulgar o nome da universidade e do programa de Musicalização para resguardar a identidade dos participantes deste e das professoras entrevistadas pela pesquisa.

⁵⁴ Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete, transcritas e digitadas, posteriormente, pela pesquisadora.

encaminhar a fala para os pontos propostos pelo esquema, permitindo que elas falassem o máximo possível livremente sobre o que a memória lhes suscitasse, com seus próprios termos e palavras.

Nesses encontros, que ocorreram no mês de junho de 2005 no espaço físico da universidade, firmamos o compromisso de que em nenhum momento da investigação divulgaríamos os dados pessoais dos sujeitos envolvidos e que todos os dados coletados durante a pesquisa seriam usados para fins essencialmente acadêmicos. Estabelecemos também que, na divulgação dos resultados, os nomes das professoras entrevistadas seriam omitidos e/ou substituídos por nomes fictícios, bem como o nome das instituições de ensino onde atuavam.

3 – Análise dos dados

Como vimos no item anterior, os dados da presente pesquisa foram colhidos a partir da realização de entrevistas focalizadas com as três professoras atuantes no ensino regular e no Laboratório de Musicalização de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo. Tais narrativas foram gravadas, transcritas e, em seguida, lidas diversas vezes pela pesquisadora, na busca da identificação das temáticas abordadas pelas docentes durante os nossos diálogos e das relações daquelas com o referencial teórico adotado sobre a formação dos professores.

Assim, durante a classificação, a organização e a interpretação dos dados, percebemos que as professoras relataram praticamente todo o processo de construção do conhecimento musical percorrido por elas, desde a fase do pré-treino até a etapa da iniciação à docência, passando, também, pelas experiências familiares e em escolas e cursos específicos da linguagem musical.

Deste modo, classificamos e organizamos os relatos dos sujeitos em cinco focos de análise construídos por nós a partir do referencial teórico adotado e os assuntos abordados pelas professoras no decorrer das narrativas.

Tais categorias ou focos analíticos são as seguintes:

1. **Formação artístico-musical na fase do pré-treino:** ressaltamos aqui os conhecimentos artístico-musicais adquiridos pelas professoras nas aulas de educação artística nos ensinos fundamental e médio e, também, nas relações familiares e sociais, ou seja, toda a aprendizagem musical anterior ao curso de formação inicial não realizada em escolas de música;
2. **Formação musical específica:** na qual agregamos todos os dados relativos à formação musical das professoras realizada em escolas, grupos musicais e cursos que abordavam, especificamente, o ensino de um instrumento ou de conteúdos teóricos da música;
3. **Formação musical inicial:** neste item reunimos as informações sobre os conhecimentos musicais abordados nos cursos de formação inicial que as professoras fizeram: na habilitação específica para o Magistério e no curso de Pedagogia;
4. **Formação pedagógico-musical complementar:** nesta categoria integramos todas as aprendizagens adquiridas no trabalho realizado no Laboratório de Musicalização;
5. **Iniciação à docência:** nesta categoria abordamos os conhecimentos e os saberes das professoras a partir da prática docente que elas realizam, tendo em vista que todas elas se encontram nos primeiros anos de vivência profissional. Comentamos, também, as práticas musicais que elas realizam no âmbito das salas de aula.

Assim, logo após a definição dessas categorias, as entrevistas - já transcritas e digitadas - foram impressas. Em seguida, a pesquisadora recortou as falas, literalmente, e realizou a colagem dos excertos em folhas de papel sulfite, dividindo-os pelas categorias, para, posteriormente, analisá-las e descrevê-las no capítulo seguinte.

Porém, vale destacar que das narrativas das entrevistadas foram priorizados os trechos mais significativos e importantes para a discussão da temática deste estudo, pois o material como um todo é bastante volumoso e, em algumas passagens, escapa do foco específico do trabalho. E, também, que a análise descritiva das informações recolhidas nas conversas com as professoras teve por intuito traduzir os dados, fundamentando-os na

literatura estudada durante a primeira fase sobre a formação musical das professoras das séries iniciais do ensino fundamental.

4 – O perfil das participantes da pesquisa⁵⁵

A professora **Sônia**, com 24 anos na época da coleta de dados, é natural da cidade de São Paulo/SP. Fez o magistério de nível médio, o qual terminou em 1998, e graduou-se em Pedagogia por uma universidade pública no interior do estado de São Paulo no ano de 2004, com habilitação para as SIEF. No momento, está cursando a complementação em Orientação Educacional, uma outra ênfase dentro do curso de Pedagogia, e o Mestrado em Educação, na área de Metodologia de Ensino nesta mesma instituição de ensino superior. É formada em curso técnico de piano pelo Colégio Metodista de Ribeirão Preto/SP, mas também sabe tocar flauta-doce, violão, contrabaixo elétrico e clarinete. É professora de música em duas escolas de Educação Infantil e professora alfabetizadora no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), especificamente no projeto de alfabetização e inclusão digital de jovens e adultos, em uma cidade do interior de São Paulo. Escolheu a carreira de docente, porque já havia dado aulas de piano ao terminar o curso técnico e gostou muito da experiência vivenciada, assim resolveu cursar Pedagogia. Atuava, no momento da entrevista, no Laboratório de Musicalização desde o ano de 2001: inicialmente com bolsa atividade, posteriormente cursando uma ACIEPE sobre musicalização infantil e, por fim, realizando estágio voluntário nesse laboratório.

A professora **Elisângela**, que tinha 24 anos na data da entrevista, é natural da cidade de Porto Ferreira/SP. Graduiu-se em Pedagogia no ano de 2004, com habilitação para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, no momento, cursa ‘Especialização em Educação Infantil: pesquisa e gestão escolar’, pela mesma instituição de ensino superior. Comenta ter cursado um ano de Enfermagem em Ribeirão Preto/SP, em uma universidade particular e que

⁵⁵ Os nomes dos sujeitos foram trocados por fictícios a fim de resguardar as identidades dos entrevistados. Tal ação é resultado de um compromisso assumido por nós durante o trabalho de campo e fruto, também, de nossas preocupações éticas. (Resolução CNS 196/96)

nesse ínterim, por conviver muito com algumas meninas de sua república que cursavam Pedagogia, começou se encantar pelo que elas aprendiam e, assim, resolveu prestar vestibular para este curso numa universidade pública do interior de São Paulo. Afirma ter sido essa a influência de sua decisão pela carreira docente. Conta que tem contato com a linguagem musical desde criança: aprendeu a cantar e a tocar violão aos quatro anos de idade com seu pai e seu padrinho que formavam uma dupla sertaneja de música raiz e, mais tarde, estudou canto por cinco anos em uma escola específica de música e cantou por dezessete anos num coral da igreja que freqüentava. Na ocasião da entrevista, ela trabalhava como professora em uma primeira série do ensino fundamental, em uma escola particular. Quando conversamos, esta professora atuava no Laboratório de Musicalização há dois anos: no começo cursando uma ACIEPE, depois como monitora pedagógica e, no momento da entrevista, como cantora voluntária da Orquestra Infanto-juvenil coordenada pelo laboratório.

A professora **Jussara**, com 24 anos completos na época da realização da nossa pesquisa de campo, é natural da cidade de Piracicaba/SP. Terminou o curso Normal (HEM) em 1999, no qual fez habilitação para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Gradou-se em Pedagogia no ano de 2003, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Administração Escolar e, atualmente, cursa o Mestrado em Educação na mesma universidade, área de Metodologia de Ensino. Estudou violão num projeto extracurricular na escola que cumpriu as séries finais do ensino fundamental; fez curso de Musicalização Infantil e Flauta-doce na Oficina Cultural da cidade onde mora, paralelo ao curso de Magistério de nível médio; e participou de uma banda marcial aprendendo e tocando trombone por nove anos. Relata, ainda, que aprendeu muito sobre a linguagem musical e a técnica do instrumento trombone com seu namorado, o qual cursa graduação em música - Bacharelado em trombone -, na Universidade de Campinas (UNICAMP). Diz que escolheu a carreira docente pelo fato de sua mãe ser professora e dona de uma escola de Educação Infantil e ter em sua casa ‘diversas coisas’ sobre educação. No momento da realização do nosso diálogo, atuava como professora alfabetizadora e de Arte na escola de Educação Infantil da mãe e como professora contratada do Laboratório de Musicalização há três anos, sendo que, anteriormente, tinha cumprido estágio com bolsa de iniciação científica e tinha atuado como monitora pedagógica deste mesmo programa de iniciação musical.

No próximo capítulo temos a apresentação e a análise das informações colhidas nas entrevistas realizadas, as quais foram classificadas, organizadas, interpretadas e descritas de acordo com os cinco critérios mostrados acima, buscando traduzir o processo de formação musical efetuado pelas três professoras escolhidas como sujeitos desta investigação.

Giga

Apresentação e análise dos dados coletados

Somente um tipo de educação e ensino musical é capaz de fazer justiça a essa situação: aquele que aceita como função a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas numa nova realidade resultante de mudanças sociais. Surgirá um tipo de ensino musical para o treinamento de musicistas que, futuramente, deverão estar capacitados a encarar sua arte como arte aplicada, isto é, como um complemento estético aos vários setores da vida e da atividade do homem moderno. Acima de tudo, musicistas que deverão estar preparados para colocar suas atividades a serviço da sociedade.

(Hans Joachim Koellreutter)

O presente capítulo tem como propósito apresentar e discutir os dados acerca da formação musical das três professoras escolhidas como sujeitos desta pesquisa, os quais foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Deste modo, durante as entrevistas buscamos dados sobre todo o processo de formação musical, ou seja, as experiências escolares, profissionais e familiares realizadas ao longo da vida das professoras, por acreditarmos que tudo isso influencia a forma como o professor trabalha e constrói o seu saber docente. (Mizukami *et al.*, 2002)

Como vimos anteriormente, as três educadoras são licenciadas por um curso de Pedagogia em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, no qual elas tiveram oportunidade de contato com a música em uma das disciplinas obrigatórias da grade curricular e em projetos de extensão no Laboratório de Musicalização da mesma instituição de ensino superior.

O Curso de Pedagogia⁵⁶ que elas cumpriram iniciou suas atividades em 1971, tendo como habilitação a Orientação Educacional. As outras habilitações foram implantadas

⁵⁶ Todas as informações sobre este curso foram retiradas do Catálogo do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2003).

posteriormente: em 1972, Administração Escolar; em 1988, Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau; e em 1989, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, considerada como “habilitação central”. A partir de 2002, as habilitações Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cabendo ao aluno realizar opção por uma delas a partir do quarto período do curso. Assim, as demais habilitações passaram a ser oferecidas em caráter opcional e complementar.

Deste modo, o intuito deste curso de licenciatura em Pedagogia é formar seu aluno para atuar na docência da EI, das SIEF e do Curso Normal, na orientação e na administração do trabalho escolar, de acordo com a escolha entre as quatro habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Orientação Educacional (OE) e Administração Escolar (AE), sendo as duas primeiras habilitações centrais e as demais em caráter opcional e complementar.

O Laboratório de Musicalização, no qual as educadoras atuam, faz parte de um programa de pesquisa e extensão da universidade e é coordenado por um grupo de professores e alunos do Departamento de Artes desta instituição, desde o ano de 1989. Esse laboratório é aberto às pessoas da comunidade e oferece oportunidade de contato com procedimentos de musicalização, práticas de conjunto e domínio de instrumentos musicais. Ligadas a ele existem várias turmas de iniciação musical, com aulas de música dirigidas a bebês, crianças, jovens e adultos, duas (2) orquestras: a Pequena Orquestra (uma orquestra infanto-juvenil) e a Orquestra Experimental (com 120 participantes com idades variando entre 12 e 68 anos) e, também, um projeto de ensino musical nas escolas regulares, conveniado com a prefeitura da cidade, o qual é denominado ‘Ninhos de Formação Musical’.

Além disso, este laboratório tem o intuito de oportunizar estágios e formação continuada às alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia, que por meio de bolsa atividade⁵⁷, iniciação científica, ACIEPE ou estágios voluntários adquirem novos conhecimentos e novos saberes com relação à linguagem musical (elementos teóricos) e seu processo de ensino-aprendizagem (pedagogia musical).

⁵⁷ A bolsa-atividade é uma ajuda de custo destinada aos alunos, que em contrapartida prestam serviços em projetos de diferentes departamentos e atividades acadêmicas da Universidade. A duração é de quatro meses e a jornada é de oito horas semanais.

Outro dado importante, que merece ser ressaltado, é que as três professoras entrevistadas, além da formação musical no curso de Licenciatura em Pedagogia e no Laboratório de Musicalização, estudaram em escolas específicas de música ou em cursos livres de instrumentos e canto, ou tiveram, ainda, uma aprendizagem sistemática em banda marcial e prática de orquestra.

Deste modo, com vistas a cumprir o objetivo desta pesquisa, todas as informações sobre a formação musical das três professoras, obtidas durante as entrevistas, foram classificadas, organizadas, analisadas e apresentadas a partir das cinco aspectos analisados no decorrer deste estudo: Formação artístico-musical na fase do pré-treino; Formação musical específica; Formação musical inicial; Formação pedagógico-musical complementar; e Iniciação à docência.

1 – Formação artístico-musical na fase do pré-treino

Como vimos no primeiro capítulo deste relatório de pesquisa, a formação profissional de um docente não se inicia e nem se encerra com o curso de graduação, mas é um processo contínuo e permanente que começa quando as professoras ainda são alunas da educação básica e se estende por toda a carreira. E, assim sendo, consideramos que a fase do pré-treino é definida como o período em que estão presentes todas as experiências prévias ao ingresso do educador no curso de FI.

Destarte, podemos dizer que a influência e os saberes adquiridos na vida familiar, religiosa, estudantil e social durante essa etapa também são relevantes para a formação e a atuação como professora, pois, como nos afirma Tardif (2002, p.11), o saber docente está relacionado com a pessoa e a identidade, com a história de vida, com as experiências profissionais e com as relações dos professores com seus alunos e com os outros atores escolares.

Portanto, questionamos as professoras sobre vários âmbitos do caminho formativo profissional - da fase do pré-treino ao início da docência -, pois mesmo que o nosso foco

principal seja a formação musical inicial, realizada no curso de Pedagogia, não poderíamos ignorar os outros aspectos da formação se a consideramos como um processo contínuo e permanente, que se dá ao longo do exercício da docência.

Entretanto, nesse item, organizamos os conhecimentos artístico-musicais adquiridos pelas professoras nas aulas de Educação Artística, no ensino fundamental e médio (Colegial cursado por duas professoras: Elisângela e Jussara⁵⁸), bem como nas diversas experiências familiares, religiosas e sociais.

Assim, todas as três professoras afirmam que durante todo o período escolar anterior ao curso de formação inicial docente - HEM ou universitária - as aulas de Educação Artística que freqüentaram davam destaque aos desenhos, dobraduras, pinturas etc., ou seja, essas eram embasadas no movimento pró-criatividade e nos conteúdos das Artes Plásticas. Segundo as narrativas, durante essas aulas eram desenvolvidas atividades com temas livres e sem qualquer orientação teórica, realizadas como livre-expressão de sentimentos, lazer, entretenimento e expressão criativa ou eram executados, ainda, exercícios de reprodução de modelos prontos e acabados, sem qualquer reflexão ou contextualização, como vimos na discussão dos capítulos anteriores.

a educação artística (...) era sentar e fazer um desenho, mais com esse enfoque do desenho. (Sônia)

a minha professora dava o tema e exigia que usássemos as cores que ela pedia e fizéssemos o quê ela estava falando ali, daquele jeitinho. E nessa aula a gente trabalhava basicamente com pintura. [...] Então, eu me recordo, assim, das aulas de educação artística como momentos mecânicos em que a gente ia pintar e desenhar algum tema. (Elisângela)

a minha professora de educação artística chegava à sala e falava: 'hoje vocês vão fazer esse desenho' e só. (...) E no colegial a gente trabalhava plásticas e também dobradura... (Jussara)

Todavia, a professora Jussara afirma que no decorrer da 5ª à 8ª séries ela freqüentou um curso coletivo de violão, em caráter de extensão, na escola onde estudava. Este curso era oferecido por uma professora aos estudantes que tinham interesse e vontade de aprender um instrumento musical, no horário contrário ao que eles iam às aulas de ensino regular, tendo

⁵⁸ A professora Jussara afirma ter cursado o Colegial e a Habilitação Específica para o Magistério, um no período noturno e o outro no diurno. Porém, os dados sobre a formação artístico-musical da HEM serão discutidos no próximo item, o qual aborda a formação musical inicial.

como objetivo prepará-los para as apresentações nas datas comemorativas escolares. Ela comenta, também, que foi o único contato de forma sistematizada com a linguagem musical durante sua vida escolar nos ensinamentos fundamental e médio (colegial).

eu tive aula de violão na escola, eu fiz da 5ª à 8ª série mais ou menos. (...) Mas, também era assim, ela dava violão, mas no dia da apresentação a gente tinha que apresentar direito. (Jussara)

Ainda nesse período da fase do pré-treino esta educadora afirma que a influência e a presença de sua mãe foram essenciais, tanto para a escolha da carreira do magistério quanto por ela ser sua ‘professora modelo’ no ensino artístico escolar. Sua mãe é dona de uma escola de Educação Infantil há quinze anos e, desde então, Jussara começou a ajudá-la, aprendendo, ao mesmo tempo, a trabalhar as linguagens artísticas de forma integrada: “eu aprendi isso com minha mãe (...), bolar cartaz, fazer dobradura, compor musiquinha, dança e aplicar isso em sala de aula...” (Jussara).

Com relação à professora Elisângela podemos dizer que a influência artístico-musical familiar fez parte de sua vida e muito contribuiu para a sua busca pessoal por conhecimentos musicais durante o processo formativo profissional. Esta professora relata que leu muito a respeito da música na escola e da arte na educação durante a FI e que busca constantemente conhecimentos sobre tal assunto. Afirma acreditar que essa preocupação e interesse pela temática vieram de sua vivência musical em casa, com seu pai e seu padrinho que cantavam juntos música raiz, formando uma dupla sertaneja, e da sua experiência no coral da igreja, no qual participou por dezessete anos.

E eu canto com meu pai desde pequenininha aquelas músicas que ele cantava com meu padrinho (...). Então, meu interesse pela música e pelo estudo musical, começou aí. Também aprendi muito cantando na igreja que eu freqüentava, porque tinham pessoas que estudavam música ali e estavam sempre passando alguma coisa para a gente na parte de canto e partitura. (Elisângela)

Ressalta, além disso, que quando foi estudar canto e violão em uma escola municipal especializada em música, na cidade de Porto Ferreira/SP, fazia as aulas em dupla com uma amiga de infância, a qual cantava em seu ouvido, ensinando-lhe como fazer a segunda voz de um dueto.

sempre fiz aula de canto com uma amiga de infância chamada Camila, uma amiga que sempre me ajudou muito porque a segunda voz... Ela sempre me ensinou no cantinho do ouvido assim, ela vinha sempre cantar no meu ouvido para que eu aprendesse. (Elisângela)

Deste modo, percebemos que as inúmeras relações inter-pessoais travadas nos diversos âmbitos sociais durante a vida, as experiências cotidianas e o ambiente familiar vivenciados antes mesmo da formação inicial, influenciam sobremaneira a busca por conhecimentos e saberes, como nos mostram Mizukami (*et. al.*, 2002). Assim, acreditamos que todas essas práticas artístico-musicais da fase do pré-treino das professoras (em casa, na igreja, na escola, na vida social etc.) serviram de incentivo para que elas buscassem uma aprendizagem musical sistematizada e contínua em cursos e grupos específicos e, posteriormente, no Laboratório de Musicalização.

Concluindo este item, podemos dizer que nenhuma das professoras entrevistadas vivenciou conteúdos da linguagem musical e teatral ou de dança e expressão corporal nas aulas de Educação Artística no ensino fundamental e médio (Colegial), tendo travado contato apenas com a linguagem plástica, com enfoque no desenho, na pintura e nas dobraduras. Todavia, vimos que elas tiveram, nessa fase do pré-treino, experiências musicais formativas intrínsecas a outros ambientes não-escolares, tais como: no relacionamento familiar, na prática religiosa, no convívio social e, também, em cursos de extensão.

2 – Formação musical específica

Consideramos como formação musical específica todo o conhecimento em música apreendido pelas professoras em escolas, grupos musicais (orquestra e banda marcial) e cursos que abordavam, especificamente, o ensino de um instrumento ou de conteúdos teóricos da música.

A professora Sônia fez o curso técnico em piano no conservatório do Colégio Metodista de Ribeirão Preto/SP numa concepção tradicional. Penna (1998) explicita que esta concepção é voltada para o domínio técnico de um instrumento musical e para a formação profissional, ou seja, um ensino conservatorial que toma a música erudita como padrão e a técnica instrumental com finalidade em si mesma. Neste modelo, os elementos teóricos da música geralmente são estudados numa disciplina específica, reforçando uma dicotomia entre a prática instrumental e a teoria musical. Posteriormente, esta educadora aprendeu violão,

flauta-doce e contrabaixo elétrico como instrumentos complementares, também no conservatório.

fiz o curso técnico de piano, o principal instrumento que eu aprendi. E Eu fiz o conservatório no ensino tradicional de música. Mas, também aprendi violão, flauta doce e contra baixo elétrico, isso na época do conservatório. Depois que eu vim pra cá [Laboratório de Musicalização], eu aprendi a lidar com o Xilofone na Musicalização e comecei a aprender clarinete. (Sônia)

Por sua vez, a professora Elisângela começou a aprender as primeiras noções musicais com o pai e o padrinho, como vimos anteriormente, de forma prática e intuitiva. E seu pai, vendo o interesse dela pela música colocou-a para estudar canto numa escola de música particular na cidade de Porto Ferreira/SP. Mas, ao ver a situação financeira complicar-se, seu pai a transferiu para uma escola municipal, na qual ela continuou estudando canto por cinco anos e iniciou a aprendizagem do violão, instrumento que toca apenas para acompanhar as canções que entoa e as atividades musicais que desenvolve em sala de aula.

E eu canto com meu pai desde pequenininha aquelas músicas que ele cantava com meu padrinho: meu padrinho na viola, meu pai com ele e um outro tio meu no violão e eu sempre cantando junto. Só que ele [pai] viu que o meu interesse era muito grande a gente estava na cidade já, aí eu entrei numa escola de música lá e comecei a fazer canto. E fiz canto uns 5 anos assim. (...) Fiz um pouquinho de violão, toco para mim, pra acompanhar meu canto e também na sala de aula com meus alunos. (Elisângela)

Uma formação musical específica diversificada marcou a vida da educadora Jussara. Inicialmente, ela aprendeu violão, como descrevemos no item antecedente, num curso de extensão da escola de ensino fundamental que frequentou. Depois, no período em que estava cursando a HEM fez, paralelamente, dois cursos que enfocavam a linguagem musical na Oficina Cultural da cidade onde mora: Musicalização Infantil e uma semana de curso intensivo em Flauta-doce. E nessa mesma época, já com 18 anos completos, começou a tocar Flauta-doce Soprano na Orquestra Experimental da universidade e a frequentar as aulas de teoria musical e, especificamente, de leitura rítmica do Laboratório de Musicalização, ministradas pela regente da orquestra e seu assistente. Ressalta, além disso, que quando foi tocar nesta orquestra sentava-se ao lado de um colega chamado Bruno, o qual lhe ensinava os aspectos técnicos do instrumento e teóricos das partituras.

Nesse ínterim, Jussara iniciou o curso de Pedagogia e foi convidada pelo maestro da banda marcial⁵⁹ de um colégio da cidade para aprender trombone e tocá-lo no grupo (o próprio maestro ensinava coletivamente a técnica do instrumento). Destaca, ainda, que após três anos de inserção na banda, iniciou um namoro com o primeiro trombonista do conjunto, com o qual aprendeu ‘muito’ sobre a teoria musical e o instrumento, o que possibilitou, também, sua troca de naipe na Orquestra Experimental da universidade: deixou de tocar flauta-doce e passou a tocar trombone.

Dessa forma, compreendemos pelas narrativas das professoras dois aspectos diferenciados na formação musical específica delas. Primeiramente um processo de instrução focado no modelo tradicional: aulas individuais ou no máximo em duplas, preocupadas com o ensino da técnica instrumental e da teoria musical, as quais foram vivenciadas por Elisângela e Sônia. Em seguida, percebemos que a experiência da professora Jussara teve um enfoque na educação musical em grupo e na troca de experiências e conhecimentos entre os alunos - e namorados -, em que aqueles com ‘mais’ conhecimentos musicais ajudavam e auxiliavam os estudantes com um conhecimento ‘mais limitado’ (Orquestra do Sesc, 1981).

De acordo com Barbosa (1998), essa metodologia da aula de música coletiva tem sido bastante utilizada recentemente no Brasil no ensino específico de diversos instrumentos musicais, principalmente, os de Banda Marcial e os de Orquestra Sinfônica. Assim, os conteúdos teóricos desta linguagem são ensinados por meio da aprendizagem do instrumento e de um repertório e não fragmentados em uma disciplina separada, como acontece no ensino conservatorial (Moraes, 1997).

Por fim, podemos dizer que todas as três professoras tiveram uma formação musical específica pautada na aprendizagem dos elementos teóricos da música, de instrumentos musicais e de um repertório diversificado (música sacra, erudita, choro, marchas etc.), mas mesmo questionadas durante as entrevistas, elas não descrevem a aprendizagem de conteúdos pedagógicos e metodológicos desta linguagem artística⁶⁰.

⁵⁹ Uma banda marcial é um conjunto de instrumentos de sopro (madeiras e metais) e de percussão.

⁶⁰ Alguns cursos técnicos em instrumento abarcam conteúdos pedagógicos e disciplinas de práticas de ensino, como, por exemplo, os do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia/MG, mas de acordo com os relatos das professoras, percebemos que esse não foi o caso de nenhuma delas.

3 – Formação musical inicial

Entendemos, pela discussão realizada no primeiro capítulo deste trabalho, que a formação inicial é uma das etapas do processo de formação profissional do docente, a qual se realiza dentro de uma instituição de ensino como uma preparação escolarizada (Marcelo García, 1999). É uma fase em que o professor adquire os saberes profissionais e disciplinares necessários e essenciais para que ele comece a ensinar. (Tardif, 2002)

Dessa feita, apresentamos neste item todas as informações sobre o conhecimento musical adquirido pelas três professoras em seus cursos de FI, dados esses que organizamos em dois subitens: formação musical na Habilitação Específica para o Magistério (realizada pelas professoras Sônia e Jussara) e no curso de Licenciatura em Pedagogia (cumprido por todas as educadoras entrevistadas).

3.1 – Formação musical na HEM

As professoras Sônia e Jussara fizeram a Habilitação Específica para o Magistério de nível médio e afirmam que nesta as aulas de Educação Artística davam ênfase, principalmente, aos desenhos e dobraduras e enfocavam, também, atividades de coordenação motora das letras do alfabeto, dos numerais, realização de exercícios gráficos em folhas, cartazes etc.

cursei também o magistério, mas mesmo nele as aulas de educação artística eram voltadas para dobraduras, desenhos, só... (Sônia)

música, artes em geral eu não vi no magistério, a gente ficava vendo só atividade de coordenação motora o dia inteiro no papel... Então, eu não tive muita vivência artística no magistério, o que achei insatisfatório. (Jussara)

Deste modo, apreendemos dessas falas que nas aulas de Educação Artística, freqüentadas por essas duas professoras na HEM, havia a predominância dos conteúdos plásticos, como no ensino fundamental e médio (Colegial) vivenciados por elas. Entretanto, Jussara ressalta que no 4º ano do Magistério ela teve uma professora que enfocou a

linguagem musical num curto período de tempo: ‘tocando piano e ensinando os alunos a cantarem’. Porém, ela indica em seu relato que a aprendizagem das canções era voltada, essencialmente, para a comemoração das datas do calendário escolar:

Aprendi também músicas para comemorar datas. Por exemplo, quando era festa junina, fazíamos o balãozinho, falávamos sobre festa junina e cantávamos ‘Cai, cai balão’. (Jussara)

Deste modo, percebemos que esta realidade vai ao encontro das pesquisas de Fuks (1991) e Bellochio *et. al.* (1998) comentadas no segundo capítulo. Tais estudos mostraram que as aulas de Educação Artística na Habilitação Específica para o Magistério tinham forte ênfase nos recursos da linguagem plástica e as atividades eram voltadas, basicamente, para os desenhos livres e pinturas. E ainda que, quando enfocavam a modalidade musical, destacavam o ensino-aprendizagem de canções ligadas à impressão de hábitos, atitudes, costumes e comportamentos nos alunos e às comemorações de datas escolares festivas.

Todavia, sabemos que as professoras Sônia e Jussara terminaram a HEM em 1998 e 1999, respectivamente, quando a LDB 9394/96 já havia sido instituída e encontrava-se vigente, mas, mesmo assim, as aulas de ‘Educação Artística’ continuavam embasadas pela lei anterior e não enfocavam os conteúdos das quatro linguagens artísticas. Mais uma vez, fica evidente o descompasso entre a legislação proposta e a realidade do ensino artístico nos diversos contextos escolares.

3.2 – Formação musical no curso de Pedagogia

Para o entendimento dos relatos das professoras com relação à formação musical na graduação, fez-se necessário analisar a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia frequentado, no período de 2000 a 2004, pelas três professoras entrevistadas. Deste modo, detectamos que há nesse currículo formal apenas uma disciplina obrigatória com finalidade específica de propiciar uma formação artística, e também musical, para as educadoras.

Esta matéria é denominada ‘Metodologia do Ensino de Educação Artística’ (MEEA), a qual compõe o quinto período da grade com uma carga horária de 60h/aula, sendo obrigatória apenas para quem realiza a Habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Tal disciplina tem caráter polivalente, em que seu tempo e conteúdo são divididos entre a formação integrada em Música, Artes Plásticas⁶¹, Teatro e Dança. Isso pode ser confirmado pelo relato das professoras quando questionadas sobre a natureza dos conteúdos abordados:

a arte como um todo: a música, o desenho, a expressão corporal e representação, o teatro. Mas, eu lembro que nas aulas sempre tinha a música. (Sônia)

Com relação às modalidades artísticas eu lembro que música, expressão corporal, pintura, desenho, dança, nós fizemos de tudo assim. (Elisângela)

a gente trabalhava uma música, em cima dessa música a gente trabalhava uma dança, depois em cima dessa dança a gente trabalhava a parte plástica e a partir da parte plástica, a gente dramatizava essa música [...]. Então, a gente trabalhava a dança, o teatro, a música e as artes plásticas, tudo numa única música. (Jussara)

Essas narrativas acima nos remetem a duas observações.

Primeiramente, à questão já abordada da polivalência do ensino artístico, baseada na Lei 5692/71 e discutida por este trabalho no segundo capítulo. E, posteriormente, ao fato de a linguagem musical ser o nexos condutor das aulas de MEEA, ou seja, todas as atividades eram desenvolvidas a partir de uma ‘única música’: da audição, do cantar, da percepção e do tocar. Tal fato justifica-se por ser esta a formação acadêmica específica da docente da disciplina.

Esse fato vai ao encontro das observações de Figueiredo (2004a) de que mesmo depois de três décadas de discussões e estudos sobre a polivalência em Arte e sua ineficiência e de quase dez anos de vigência da legislação atual, muitos cursos de Pedagogia ainda não incorporaram tais discussões, permanecendo um único professor responsável pela formação polivalente das professoras em todas as Artes, em uma ou duas disciplinas, o qual dá ênfase à linguagem de sua formação acadêmico-profissional.

⁶¹ Durante o ‘diálogo’ entre a pesquisadora e as professoras, ficou explícito que alguns recursos das Artes Visuais não foram incorporados à disciplina, tais como: arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, artes gráficas, televisão, vídeo, computação, performance e cinema. O que também foi percebido pela análise do Plano de Ensino da disciplina. Deste modo, optamos por adotar aqui o termo Artes Plásticas.

Deste modo, esse dado representa um descompasso entre a legislação propalada e a realidade brasileira de alguns cursos de Licenciatura em Pedagogia, pois como abordamos anteriormente, de acordo com os documentos curriculares oficiais promulgados a partir de 1996⁶², o conhecimento artístico teórico e pedagógico faz-se necessário dentro dos cursos de FI das professoras não mais com esse enfoque integrado, mas em uma abordagem específica nas quatro modalidades artísticas. Contudo, não podemos deixar de comentar que esta experiência descrita pelas professoras parece representar um avanço em relação às aulas freqüentadas por elas na HEM, as quais focalizavam essencialmente a linguagem plástica, sobretudo o desenho e a pintura.

Há na matriz curricular analisada, duas outras disciplinas específicas da linguagem musical, mas com caráter optativo, as quais são denominadas ‘Musicalização aplicada à Educação’⁶³ e ‘Música de Conjunto: Flauta Doce e Percussão’. Entretanto, apenas uma das professoras entrevistadas (Jussara) cursou aquela e nenhuma delas fez esta matéria. Portanto, é importante deixar claro que quando as educadoras referem-se à disciplina de formação musical no curso de graduação cumprido por elas, enfocam a Metodologia do Ensino de Educação Artística.

Durante as narrativas, as professoras enfatizam em diversos momentos que a MEEA serviu para mudar a concepção delas com relação ao ensino artístico nas escolas de educação básica.

Foi uma inovação na minha visão da educação artística, que é essa de unir a música com o desenho, a arte plástica com a expressão corporal e com a representação, o teatro, porque eu pensava a educação artística conforme a formação que eu tive na escola regular. (Sônia)

Quando eu fiz a metodologia da educação artística eu fiquei encantada, porque houve uma mudança no que eu imaginava ser o ensino de arte nas escolas, porque descobri uma nova forma de ensinar Arte. (Elisângela)

Eu acho que ela ampliou muito minha concepção sobre o ensino de arte na escola. (Jussara)

⁶² Referencial Curricular Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

⁶³ Segundo Jussara, a disciplina Musicalização aplicada à Educação tinha como foco o estudo mais aprofundado da Educação Musical, ou seja, o estudo das metodologias dos educadores musicais Orff, Dalcroze e Willems. Porém, em sua narrativa pouco discorreu sobre essa experiência, atendo-se a falar sobre a disciplina de caráter obrigatório da grade curricular do curso de Pedagogia.

Segundo Marcelo García (1999, p.45), uma das funções da formação escolarizada de professores é transformar as concepções estáticas prévias deles e, sendo assim, pode-se dizer que a disciplina cumpriu o seu papel, pois pelo que as educadoras entrevistadas relatam a Metodologia do Ensino de Educação Artística possibilitou a reflexão e o questionamento das crenças e das concepções precedentes delas sobre as aulas de Arte nas escolas de ensino regular.

Acreditamos que tal ênfase deve-se ao fato de elas terem vivenciando aulas de Educação Artística voltadas basicamente para os conteúdos das Artes Plásticas, não se lembrando – na maioria dos casos – de terem travado contato com as outras linguagens artísticas durante a educação básica, como vimos nos itens anteriores. E, pelo que transparece, a inovação da disciplina refere-se à possibilidade do trabalho conjunto das diversas linguagens artísticas, relacionando a música com as demais modalidades e estabelecendo relações com os outros conhecimentos desenvolvidos na EI e nas SIEF.

Logo, podemos complementar tal idéia comentando que durante os relatos, ficou claro, também, que a MEEA e seu conteúdo geram um grande ‘encantamento’ nas pessoas que a cursam. Podemos citar como exemplo o caso da professora Jussara, pois mesmo esta disciplina não fazendo parte do currículo obrigatório de sua habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, ela resolveu fazê-la e ter contado com as linguagens artísticas, o que serviu, posteriormente, como parâmetro para que ela decidisse trabalhar no Laboratório de Musicalização.

Quando eu fiz, ‘agora’ mudou a grade. Mas quando eu fiz a MEEA não fazia parte da grade curricular da minha habilitação. (...) Essa disciplina foi muito importante porque me fez trabalhar outras coisas, me fez viver um pouco da prática, tanto que eu a fiz logo no começo do curso e ela me fez ter outra visão, tanto que depois eu vim pra cá [Laboratório de Musicalização] de vez! (Jussara)

Compreendemos que esta disciplina cativa as pessoas por representar, de certa forma, uma quebra na rotina teórica do currículo do curso de Pedagogia (História da Educação, Filosofia da Educação, teorias e metodologias) e uma possibilidade prática de atuação profissional.

Porque fora dessa disciplina a gente não tinha nada parecido, nada, nada, era só papel, caneta e lousa. (Elisângela)

No primeiro ano do meu curso, todo dia eu chorava, porque eu achava que não era o que eu queria; porque eu achava que era um curso muito teórico, eu não tinha atividades práticas. (Jussara)

Pelo que as professoras relatam as aulas de MEEA tornavam-se momentos de ‘mudar o hábito, de deixar a cadeira de lado, de transgredir a arrumação formal da sala, de brincar, cantar, dançar, pintar e ter um impacto de sensibilidade’ (Sônia). Representavam, além disso, instantes em que as diversas experiências musicais vivenciadas anteriormente pelas educadoras faziam-se presentes e alicerçavam as novas vivências, as novas descobertas e os novos conhecimentos construídos naquele momento.

No antepenúltimo excerto, Jussara comenta sobre a mudança curricular, indicando que quando ela cursou a Licenciatura em Pedagogia, a disciplina Metodologia do Ensino de Educação Artística era obrigatória apenas para quem cumpria a habilitação das SIEF e que, atualmente, ela torna-se obrigatória para todas as habilitações.

O ocorrido é que o curso de Licenciatura em Pedagogia cumprido pelas professoras entrevistadas passou por uma reformulação e, atualmente, há um outro currículo formal vigente - a partir de 2004 -, no qual todas as disciplinas são obrigatórias, buscando, deste modo, uma formação unificada do pedagogo, capacitando-o para a docência e para as atividades técnicas e pedagógicas. Assim sendo, essa grade curricular em vigor apresenta como única matéria de formação artística a ‘Metodologia e Prática do Ensino de Educação Artística’⁶⁴, não oferecendo mais as outras duas disciplinas de caráter optativo, as quais focavam especificamente o ensino-aprendizagem da linguagem Música.

Deste modo, percebemos que esta universidade pública está percorrendo um caminho inverso ao de algumas outras universidades e faculdades, pois como nos mostram certos relatos de experiência⁶⁵, alguns cursos de Licenciatura em Pedagogia têm sofrido reformulações curriculares e investido no oferecimento de disciplinas que abordam especificamente a educação musical, a partir de 1996. Porém, o curso realizado pelas educadoras entrevistadas retirou tais matérias de seu currículo formal, deixando apenas uma

⁶⁴ Com a reformulação curricular, essa disciplina está substituindo a Metodologia do Ensino de Educação Artística (MEEA) citada por nós na presente pesquisa.

⁶⁵ Veja Maria Cecília Torres (1998); Bellochio (2004); Krobot e Santos (2005); e Lemos (2005).

de caráter artístico polivalente, ou seja, 60h/aula destinadas à aprendizagem de conteúdos das quatro modalidades artísticas.

Esse tem sido uma discussão ampla no campo dos cursos de Pedagogia, pois este curso ao buscar uma formação ‘integral’ do pedagogo, acaba por consagrar a hierarquia de conteúdos historicamente construída pelas escolas, considerados essenciais ao desenvolvimento e à preparação dos alunos para a vida, tais como: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências.

Do ponto de vista de Bellochio (2004), a formação musical das professoras nos cursos de Pedagogia, deve fazer parte de pelo menos uma disciplina específica e focar uma dupla dimensão musical: a teórica e a pedagógica. A primeira destina-se à formação técnica e musicológica das professoras, ou seja, o conhecimento do campo da linguagem Música. E a segunda refere-se à união entre o saber técnico musical e o como ensiná-lo nos diversos contextos escolares, isto é, ao entendimento de “como organizar a aula de música para o cotidiano das atividades na escola, desenvolvê-la junto aos alunos, observar a relação desses com o trabalho desenvolvido, refletir e replanejar os momentos seguintes”. (Bellochio, 2004, p.3460)

Portanto, com base nas observações desta pesquisadora, procuramos detectar se a formação musical inicial, dentro do curso de Pedagogia cumprido pelas professoras entrevistadas, abarcou estas duas dimensões. Então, com relação à formação teórica, os relatos das professoras deixam claro que essa era enfocada nas aulas da disciplina MEEA, mas de maneira não muito aprofundada, como podemos ver pelos excertos abaixo.

a professora chegou a levar algumas partituras para a gente dar uma lida assim rapidinha no ritmo, o que ela explicou assim um pouco por cima, mas que já dava para a gente ler, de algumas músicas. Mas esse não era o forte da disciplina. (Sônia)

a professora trabalhava alguns elementos básicos da teoria musical, como por exemplo, as propriedades do som, apoio, pulsação, isso sim... (Elisângela)

a professora tinha a preocupação também de ensinar teoria musical, então a gente aprendia algumas notas, o pessoal que não sabia, aprendia ler nota, mais ou menos partitura. Então, a gente trabalhava leitura rítmica, um pouquinho de flauta-doce... Só que o principal era vivenciar as atividades. (Jussara)

Acreditamos que essa realidade possa associar-se a dois motivos.

Primeiramente, ao fato da ênfase na teoria musical não ser a principal proposta da disciplina, pois esta possui caráter polivalente e apenas 60h/aula, o que impossibilita, sobremaneira, um enfoque mais realçado aos conteúdos teóricos de qualquer uma das modalidades artísticas, inclusive da música.

Em segundo lugar, podemos destacar uma relação com o ensino pré-figurativo (Koellreutter, 1997b) proposto pelo RCN e PCN, como vimos no segundo capítulo. Este paradigma ressalta que a educação musical não deve limitar-se a ensinar os conceitos musicais consolidados e repetidos no ensino tradicional de música, mas deve orientar e guiar o aluno, adotando o diálogo, a vivência, o debate e a inquirição como formas de aprendizado. Isto é, a teoria musical não deve ser ensinada com um fim em si mesmo, mas como base de conhecimento para o aluno criar, improvisar, experienciar, construir e buscar novos conhecimentos.

Durante as narrativas ficou explícito, além disso, que os conteúdos pedagógico-musicais foram abordados por meio de leituras de textos acerca da arte-educação, da metodologia do ensino artístico e a partir de explicações de como proceder na aplicação de atividades musicais nos contextos escolares. Entretanto, as educadoras não relataram – mesmo sendo questionadas – a frequência da utilização desses textos, da introdução dos aspectos metodológicos nas aulas e nem se essa dimensão foi detalhada. Mas acreditamos que devido à proposta da disciplina de focar elementos teóricos e metodológicos das quatro modalidades artísticas e à sua reduzida carga horária, não seria possível, também, focar com riqueza de detalhes as questões metodológicas e pedagógico-musicais.

A preocupação da professora era de estar sempre explicando que aquilo que a gente estava fazendo não era à toa, que tinha um sentido e, também, como deveríamos proceder em sala de aula. (Sônia)

tinha textos dizendo como devia ser passo-a-passo a aula de música na escola. (Elisângela)

a gente trabalhou um pouco de metodologia da arte nos textos, no sentido do que a gente ia ensinar. A gente leu, também, metodologia da arte, os parâmetros curriculares nacionais de arte, a gente lia também sobre os educadores musicais e suas metodologias... (Jussara)

Um outro aspecto que ficou latente nos relatos das entrevistadas é o fato de estas perceberem que a formação musical inicial, que acontece dentro do curso de Pedagogia, mesmo sendo essencial e de suma importância para a atuação de uma professora da EI e das SIEF, não é panacéia para toda a carreira docente. Elas apresentam em várias passagens a idéia de que se faz essencial elas continuarem se aprimorando e tendo uma formação musical contínua e permanente, para que consigam atuar com a música em sala de aula como campo do conhecimento.

O que aprendemos na disciplina é essencial para nossa prática pedagógica quando nos tornamos professoras, mas não é tudo. A gente precisa de outros conhecimentos e de estar sempre estudando... (Sônia)

Então eu sempre fui de ler muito e essa disciplina só me impulsionou a ler muito mais e me mostrou a importância de procurar mais conhecimentos musicais, sempre... (Elisângela)

A disciplina é boa, é ótima, mas a pessoa tem que se aprofundar por conta própria depois para conseguir trabalhar a música em sala de aula. (Jussara)

E fica claro, do mesmo modo, que as professoras não enxergam a disciplina como um mero treinamento de atividades a serem aplicadas posteriormente na prática educativa, mas como uma matéria que instiga uma reflexão, um ‘pensar’ e uma exploração da capacidade criativa dos futuros professores.

Então, assim, a disciplina me trouxe um impacto muito grande, assim, na minha prática pedagógica profissional, porque quando eu pensava nas atividades, eu pensava na disciplina, então, eu pensava em atividades de criação (...). Então, eu acho que assim, foi fundamental para que eu conseguisse *pensar* essas atividades quando eu fui dar aula. (Sônia)

Eu acho que marcou muito a minha forma de trabalhar, como eu trabalho hoje com meus alunos é um pouco do que a professora trabalhou nessa disciplina. Eu sempre lembro da disciplina quando vou preparar as minhas aulas e *reflito* sobre o que posso encaixar de lá. (Elisângela)

É uma disciplina que se propõe a *pensar* o ensino de Arte junto com pessoas que vão ser educadores, com professores em formação, de modo que englobe essa questão de improvisação, da criação, do uso do corpo e de como pode ser a educação artística hoje. (Jussara)

Enfim, pela análise dos trechos das entrevistas percebemos que a formação musical das professoras em seu curso de graduação em Pedagogia despertou nelas a noção de esta etapa fornecer apenas os saberes profissionais e disciplinares necessários e essenciais para

elas começarem a ensinar e que, também, procurou estimular a busca por novos conhecimentos sobre esta linguagem artística. Percebemos, além disso, que as educadoras acreditam que a disciplina influenciou, sobremaneira, a forma como elas colocaram em prática os conhecimentos teóricos e pedagógicos musicais adquiridos.

Eu acho que marcou muito a minha forma de trabalhar, como eu trabalho hoje com meus alunos é um pouco do que a professora trabalhou nessa disciplina. (Jussara)

Todavia, entendemos que este ‘despertar’ pode não ter acontecido com todos os alunos que freqüentaram as aulas da MEEA, pois isso pode depender das experiências ocorridas na fase do pré-treino e da história de vida das professoras, sendo esta marcada por diversas experiências de aprendizagem musical, como apresentamos antes.

No segundo capítulo vimos que tanto o Referencial Curricular Nacional quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (Arte - 1ª à 4ª séries) sugerem um trabalho musical pautado em três princípios musicais: *produção* (interpretação, improvisação e composição), *apreciação* (observação, análise e reconhecimento) e *reflexão* (questões inerentes à organização, criação, produtos e produtores musicais).

Deste modo, procuramos depreender das narrativas das professoras se a disciplina MEEA desenvolveu tais aspectos durante o processo de ensino-aprendizagem musical e compreendemos que o princípio da *produção* obteve bastante destaque durante as aulas, pois em diversos momentos dos relatos fica clara a adoção e a realização de atividades de improvisação, criação e execução musical.

Eram todas as atividades voltadas assim, para a criação e que englobavam essas questões de improvisação, também, porque era bem na hora ali... Então, era muito assim, na improvisação, de improviso. (...) Depois a gente tinha sempre que interpretar, cantar ou tocar, aquilo que a gente tinha criado. (Sônia)

Percebemos, ainda, que a apreciação e a reflexão musical também foram enfatizadas na formação musical do curso de Licenciatura em Pedagogia cumprido pelas professoras, principalmente durante a ‘audição de músicas de diversos países, culturas, regiões e lugares’ (Sônia), o quê permitia que as educadoras refletissem sobre a ‘diversidade cultural e musical’

e ampliassem ‘o universo cultural de estar aprendendo outras coisas, de estar vendo outro tipo de música’ (Jussara).

Esse excerto anterior nos remete a outro ponto, que é a questão da ‘pluralidade musical’ (Swanwick, 2003), ou seja, entendemos pelos relatos que as professoras tiveram contato com músicas de diversos países, comunidades, regiões, grupos e com variados ritmos e estilos musicais por meio da apreciação e da reflexão musical. Entretanto, as educadoras não souberam especificar, dizendo não se lembrarem com detalhes, de que forma o assunto foi tratado e com qual ênfase, transparecendo que a produção musical obteve maior destaque na disciplina Metodologia do Ensino de Educação Artística.

Deste modo, podemos dizer que a formação musical vivenciada no curso de Pedagogia pelas professoras entrevistadas foi essencialmente voltada para a vivência e a realização de atividades, passando pela concepção de que ‘só se aprende arte, fazendo arte’ (Elisângela) e dando ênfase aos três princípios norteadores do ensino musical propostos pelo Referencial Curricular Nacional e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: apreciação, reflexão e produção musical, com maior ênfase neste último. E que essas práticas eram sustentadas teoricamente pelas leituras de textos que enfocavam a importância da inserção das Artes na formação dos indivíduos, a metodologia do ensino artístico e os documentos normativos vigentes, visando instigar uma reflexão crítica, conjunta e individual, e imprimir nas professoras a importância da busca permanente por conhecimentos teóricos e pedagógicos musicais.

4 – Formação pedagógico-musical complementar

Denominamos esta categoria de ‘complementar’ a partir das narrativas das professoras, que consideram a formação musical adquirida no Laboratório de Musicalização da universidade como uma ‘continuidade’ à recebida na disciplina Metodologia do Ensino de Educação Artística. Cremos que esta visão por parte das educadoras perpassa dois acontecimentos: primeiro porque todas as entrevistadas iniciaram suas atividades de acompanhamento das aulas de iniciação musical promovidas por este laboratório após

cumprirem a MEEA e segundo por terem tido como docente desta matéria a coordenadora do laboratório.

Optamos por não denominá-la formação continuada por dois motivos. Inicialmente, devido ao fato de as professoras começarem a atuar no programa de Musicalização enquanto ainda cursavam a Licenciatura em Pedagogia, por meio de estágio voluntário, bolsa atividade, iniciação científica e atividade curricular integrada de ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE). O outro motivo refere-se ao estigma da formação continuada considerada como reciclagem, aperfeiçoamento e atualização, como adotavam os adeptos da Racionalidade Técnica, sobre o qual não nos pautamos.

Deste modo, organizamos neste item os dados sobre a formação musical adquirida pelas professoras entrevistadas em suas variadas atuações no Laboratório de Musicalização da universidade pública em que cursaram a Licenciatura em Pedagogia.

Destarte, percebemos pelos relatos que as professoras começaram a participar das diversas atividades promovidas pelo laboratório por interesse próprio ou busca pessoal de novos conhecimentos musicais, assim como pelo ‘encantamento’ e pela mudança de concepção sobre o ensino de Arte que a disciplina de formação musical do curso de graduação ofereceu a elas.

A educadora *Jussara* teve seu primeiro contato com o programa de música da universidade quando ingressou na Orquestra Experimental e frequentou as aulas teóricas oferecidas aos participantes deste grupo instrumental, como descrevemos no item da formação musical específica. Posteriormente, passou a acompanhar algumas turmas de musicalização para bebês e crianças a partir de um projeto de Iniciação Científica, aprendendo, com isso, a preparar, aplicar, acompanhar e avaliar conteúdos musicais ministrados aos alunos dessas turmas.

Ela, que no momento da entrevista havia se tornado professora contratada deste programa, enfatiza que durante os seis anos em que atua no Laboratório de Musicalização aprendeu muito, a partir de sua atuação, sobre teoria (ler partituras, técnicas dos instrumentos e noções de regência) e, principalmente, sobre pedagogia musical. Afirma que nesse espaço e tempo pôde travar contato diário com metodologias de diversos educadores musicais

contemporâneos, tais como: Orff⁶⁶, Dalcroze⁶⁷, Kodály⁶⁸ e Willems⁶⁹, compreendendo, ainda, como aplicar cada método de acordo com os conteúdos a serem desenvolvidos e as variadas faixas etárias dos estudantes.

Por sua vez, *Sônia* iniciou suas atividades no Laboratório de Musicalização organizando as pastas de partituras para os diversos naipes de instrumentos da Orquestra Experimental e recebendo uma bolsa atividade para desempenhar tal tarefa. Em seguida, ao comentar com a coordenadora do programa de musicalização que tinha o curso técnico em piano, pediu uma oportunidade de acompanhar algumas aulas de iniciação musical, como monitora voluntária.

Deste modo, ela afirma que nesse período teve uma formação pedagógico-musical intensa e ‘inovou sua concepção sobre a educação musical’, principalmente pelo fato de ter tido contato com uma concepção ‘ampliada’ de ensino de música, ou seja, uma educação musical que busca sensibilizar os alunos para as diversas manifestações artísticas, tornando-os ouvintes e admiradores da música e que não se preocupa apenas com o ensino técnico-profissionalizante instrumental.

Entendemos que a professora Sônia tenha essa opinião, devido ao fato de ter sido formada pelo modelo conservatorial de educação musical, como discutimos no item 2 desse capítulo. Ela ressalta que adquiriu, também, conteúdos teóricos ao aprender a ‘lidar’ com instrumentos utilizados nas aulas de iniciação musical do laboratório:

⁶⁶ Carl Orff (1895-1982) é um compositor alemão, que “em 1924, com Dorothee Günter, fundou uma escola de ginástica, música e dança e foi a partir daí que desenvolveu sua atividade posterior incentivando crianças pequenas a fazer música, usando suas vozes e instrumentos de simples percussão”. (Sadie, 1994, p.678)

⁶⁷ Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) é educador e compositor suíço. “É lembrado por seu influente sistema de coordenação entre música e movimento corporal (a eurítmica), que ele desenvolveu no Institut Jaques-Dalcroze, em Genebra; envolvia a tradução, em movimentos, de composições inteiras”. (Sadie, 1994, p.471)

⁶⁸ Zoltán Kodály (1882-1967) é compositor e educador musical húngaro. “Criado no campo, conheceu desde a infância a música folclórica, tendo aprendido a tocar piano e instrumentos de cordas e a compor com poucos ensinamentos. (...) Ensinou na Academia de Budapeste a partir de 1907 e, após a II Guerra Mundial, suas idéias tornaram-se a base da política estatal, apoiadas em parte na sua própria e vasta produção de música coral, grande parte dela para crianças, bem como em outras peças para exercícios, tendo sido amplamente utilizada como modelo no exterior”. (Sadie, 1994, p.500)

⁶⁹ O belga Edgar Willems (1890-1978) “propôs um método baseado nos aspectos da fisiologia do ouvido humano e apontava para a importância do preparo auditivo antes do ensino instrumental. Utilizava jogos, sons de diferentes naturezas e teclados especiais. (...) Visava o ensino coletivo e o ideal de que a música pudesse ser feita por todos, independentemente de talentos. Buscava sempre encontrar relações entre o ser humano e a música”. (Valiengo, 2005, p.76)

Depois que eu vim para o Laboratório de Musicalização, eu aprendi a lidar com o Xilofone na Musicalização e comecei a aprender também clarinete. (Sônia)

Com relação à professora *Elisângela*, podemos dizer que ela conheceu o trabalho desenvolvido no Laboratório de Musicalização quando se matriculou numa atividade curricular integrada de ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE) de Musicalização Infantil⁷⁰. Assim, passou a participar e a acompanhar algumas turmas de iniciação musical infantil, o que possibilitou a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e pedagógicos musicais, ao ajudar no preparo das aulas, ao atuar juntamente com as professoras responsáveis pelas turmas, ao observar como eram ministrados os conteúdos e, além disso, por ter tido contato com ‘músicas de muitos países e comunidades e vários ritmos e estilos musicais’. E, ao terminar a ACIEPE, continuou atuando no programa de musicalização da universidade, mas agora participando como monitora e cantora voluntária da Orquestra Infanto-juvenil.

Portanto, pelos relatos acima, podemos dizer que as educadoras entrevistadas explicitam que a formação musical adquirida no Laboratório de Musicalização deu-se nos âmbitos da aprendizagem de instrumentos musicais, dos elementos teóricos e dos métodos de ensino-aprendizagem da linguagem Música, por meio da vivência da prática pedagógica – os saberes experienciais.

Porém, elas indicam que o maior aprendizado foi com relação aos conteúdos metodológicos, pois ao acompanharem o preparo, as discussões e a atuação das aulas, elas tiveram contato com métodos de vários educadores musicais contemporâneos (Orff, Dalcroze, Willems, Kodaly, Koellreutter⁷¹ etc.), bem como ‘assimilaram’ e aprenderam como ensinar música a alunos de diversas faixas etárias e contextos escolares.

⁷⁰ A professora Elisângela conta que esta ACIEPE contou como matéria optativa em seu currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia. É sabido que essa atividade tem esse status para os alunos de graduação que dela participam.

⁷¹ Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) é compositor, professor e musicólogo alemão. Mudou-se para o Brasil em 1937 e tornou-se um dos músicos mais influentes aqui no país.

5 – Iniciação à docência

Vimos no primeiro capítulo deste relatório de pesquisa, que a iniciação à docência é o período que, segundo Veenman (1988) e Huberman (1995), abrange os primeiros cinco anos de vivência profissional de um docente. Adotamos essa categoria por considerar que todas as professoras encontram-se nessa fase, haja vista que Jussara terminou a Licenciatura em Pedagogia no ano de 2003 e Elisângela e Sara em 2004, quando deram início ao exercício da docência.

Assim, organizamos neste item os comentários das professoras sobre a performance delas com a música. Porém, faz-se necessário clarificar que as educadoras pouco souberam comentar – mesmo questionadas – sobre os saberes experienciais adquiridos nessa fase, atendo-se com maiores detalhes a como o trabalho musical é realizado em sala de aula, isto é, a como utilizam a música na prática pedagógica e que influências reconhecem nessa atuação.

Todas as professoras ressaltam, inicialmente, que trabalham a música regularmente em suas turmas, por pelo menos uma vez por semana. Elas indicam que o planejamento é realizado com antecedência e que as atividades musicais são escolhidas a partir dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento desenvolvidos nos níveis da educação básica em que atuam (EI, SIEF e EJA). Explicitam, ainda, que é a partir do repertório selecionado para essas atividades que os elementos teóricos musicais são ensinados.

A professora Elisângela, na época da entrevista, atuava em uma primeira série do ensino fundamental de uma escola particular e adotava procedimentos musicais de acordo com os conteúdos de Ciências e Língua Portuguesa que estavam sendo ministrados naquele bimestre (maio/junho de 2004).

Eu costumo trabalhar com o que a gente está vendo em ciências ou em português. Eu tento pegar alguma música ali e trabalhar a música a fundo assim, desde o que a música está falando até os elementos musicais.
(Elisângela)

Esta educadora descreve que as atividades musicais desenvolvidas por ela com os alunos perpassavam diversos âmbitos: composição de músicas para histórias da literatura

infantil, desenhos a partir da escuta musical, relaxamento, expressão corporal, canto, ritmo, pulso etc. Todavia, ressalta que em alguns momentos, quando as crianças se encontravam muito agitadas e dispersas, ela colocava músicas para as crianças ouvirem e ficarem ‘livres’ para fazer o que queriam: pular, gritar, cantar, dançar e rodar, buscando acalmá-las e tranquilizá-las.

‘vamos fazer o que nós temos vontade de fazer agora se é pular ou se é rodar’ e aí eles faziam realmente aquilo que tinham vontade. (Elisângela)

Podemos dizer, então, que a professora Elisângela dá ênfase em suas aulas ao princípio da produção em música, ou seja, composição e interpretação musical. E, também, que ela trabalha a música enquanto área de conhecimento ao enfatizar a aprendizagem dos diversos elementos teóricos musicais (canto, pulso, ritmo etc.), mas que em outros momentos ela ainda tem uma concepção de música como entretenimento, relaxamento e lazer – instantes de *laissez-faire* nos quais os alunos fazem o que querem como livre expressão de sentimentos, sem direcionamento ou orientação teórica. Assim, percebemos na atuação docente desta professora influências dos princípios propostos pela disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Artística e das aulas de Arte vivenciadas por Elisângela no ensino fundamental e médio (colegial).

A professora Sônia, que no momento da entrevista ministrava aulas em turmas da educação de jovens e adultos (EJA) no projeto MOVA, disse que tinha poucas oportunidades para trabalhar conteúdos da linguagem música, pois os seus alunos demonstravam uma ‘ânsia de aprender a ler e a escrever como se quisessem resgatar o tempo perdido’ e enxergavam as atividades artísticas como ‘perda de tempo’. Deste modo, ela buscava levar atividades musicais sempre ‘relacionadas com a leitura e a escrita’ da língua vernácula, trabalhando basicamente a audição musical, a interpretação das letras e os conteúdos da escrita a partir do texto das músicas. Ressalta, ainda, que muitas vezes promovia audições de músicas de diversas regiões do Brasil para realizar conversas e reflexões sobre festas regionais, diversidade musical, pluralidade cultural e, ao mesmo tempo, sobre os compositores das letras e a ‘intenção’ destes.

Esta educadora indicou, ao ser questionada sobre os conteúdos essencialmente teóricos musicais, que trabalhou temáticas relacionadas aos diversos instrumentos musicais,

tais como nomes, timbres, naipes etc. e que levou seus alunos para audições de alguns ensaios da Orquestra Experimental da universidade.

A única coisa que eu cheguei a trabalhar foram os instrumentos musicais. Eu levei para eles as fotos dos instrumentos, a gente aprendeu os nomes, como eram os seus sons e aí depois que aprendemos os nomes, eles vieram assistir a orquestra e viram de perto os instrumentos que eles tinham visto nas fotografias e, também, ouviram seus sons ao vivo. (Sônia)

Assim, podemos dizer que esta educadora enfatizou, de certa forma, os princípios da apreciação e da reflexão musical, ao promover a análise e o reconhecimento dos diferentes estilos e ritmos das músicas regionais brasileiras, bem como ao discutir sobre os compositores e a ‘pluralidade e diversidade musical’. Entendemos, a partir do relato dessa professora, que ela não se ateve em sua atuação docente ao princípio da produção musical e à aprendizagem pura dos elementos teóricos musicais.

Na época da realização da pesquisa de campo, Jussara atuava em uma turma de pré-escolar e como professora de Arte na escola de Educação Infantil de propriedade da sua mãe. A educadora enfatiza que também escolhia as atividades musicais e o repertório a ser ensinado de acordo com o conteúdo trabalhado nas outras áreas do conhecimento. E que os elementos teóricos desta linguagem artística eram ministrados com base nesse repertório selecionado. Esclarece, ainda, que além de trabalhar alguns instrumentos de percussão, dá bastante ênfase ao canto coletivo.

procuro associar a música a uma atividade de sala de aula. Aí a gente canta, eu procuro acrescentar sempre movimentos corporais, percussão corporal, pequenos instrumentos e a gente trabalha algumas propriedades do som, o pulso e o ritmo. Depois peço para eles comporem músicas com os instrumentos que têm nas mãos. (Jussara)

Deste modo, percebemos que as aulas da professora Jussara enfocam a produção musical, principalmente os conteúdos da composição e da interpretação a partir da percussão corporal, instrumental e do canto.

Ao comentarem sobre a atuação com música nos contextos escolares onde estão inseridas, mais uma vez as educadoras entrevistadas foram unânimes em reconhecer a forte influência, no exercício profissional, dos conteúdos musicais trabalhados na disciplina Metodologia do Ensino de Educação Artística. Elas ressaltam que foi esta matéria que forneceu as bases teóricas e metodológicas para que soubessem quando e como aplicar as

atividades de música em sala de aula. Porém, elas acreditam que somente essa formação obtida dentro do curso de Pedagogia não seria suficiente para que inserissem conteúdos musicais em suas práticas pedagógicas da forma como fazem, dando-nos a entender que trabalham música do modo como descreveram devido às diversas etapas formativas vivenciadas pelas mesmas.

Eu acho que a professora que eu sou hoje, em muito é decorrente da disciplina Metodologia do Ensino da Educação Artística, mas eu já tinha uma experiência anterior em música, por isso aproveitei bem a disciplina. (Elisângela)

Então, eu acho que essa formação musical que é dada no curso de Pedagogia não é suficiente para que os professores utilizem a música na prática pedagógica, por causa do tempo. Agora se eles já soubessem um pouco de música antes, como eu, a coisa seria diferente. (Sônia)

Por fim, vale salientar que ao questionarmos as educadoras sobre o papel e o objetivo da educação musical nas escolas regulares, justificando, assim, o trabalho com a música desenvolvido por elas em sala de aula, todas se referiram à importância desta para a formação global do ser humano. Elas indicam que a referida modalidade artística tem a função de humanizar e de formar os indivíduos; de sensibilizar, tranquilizar e desenvolver diversas faculdades e capacidades nas pessoas; de favorecer uma riqueza de contatos interpessoais; de contribuir para a superação do espírito competitivo e preconceituoso dos seres humanos, bem como promove o desenvolvimento cultural destes.

ensina, tranquiliza, equilibra e forma um cidadão consciente de respeitar o espaço do outro, fisicamente e sentimentalmente. Torna o cidadão uma pessoa melhor! (Elisângela)

é importante ensinar música na escola, porque trabalha muito a questão da sensibilidade, a própria formação do ser humano, do que ele pensa de si mesmo e do outro, o conhecimento cultural... (Sônia)

eu acho que desenvolve a coordenação motora fina extrema; a matemática porque sem querer elas somam aqui o valor das notas; a parte cultural é ampliada demais. Eu acho que ajuda a desenvolver tanta habilidade que eu nem sei enumerar tantas assim. (Jussara)

Essa visão vai ao encontro das palavras de Koellreutter (1997a, 1997b, 1988), que entende que a educação musical nesse mundo moderno, permeado pelo avanço tecnológico e científico, contribui para o exercício da autonomia e para a formação plena do indivíduo, da

sua sensibilidade estética e artística, da sua personalidade, da sua criatividade e imaginação, dos seus valores humanos, bem como dos seus aspectos social, afetivo, cognitivo e psicomotor. Este educador musical ressalta, também, que o processo criativo musical envolve julgamento, raciocínio, escolha e tomada de decisões, por isso desenvolve faculdades indispensáveis para a vida.

Assim, podemos dizer que estas educadoras entrevistadas enxergam o ensino musical na escola regular⁷² como coadjuvante da formação de cidadãos humanizados, íntegros e integrados e como produto histórico da nossa herança cultural, permitindo transcender o gosto musical imposto pela mídia e pelo meio sociocultural em que os alunos estão inseridos.

6 – Outros dados importantes

Apesar da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 e da publicação do Referencial Curricular Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais há quase dez anos, os quais trazem o termo ensino de Arte, faz-se presente em todas as narrativas das professoras a expressão ‘Educação Artística’. Esse fato, segundo Penna (2002), não é simplesmente um problema de nomenclatura, mas revela de certa forma a ausência de uma renovação efetiva da prática pedagógica das disciplinas artísticas presentes nos cursos de formação inicial, as quais continuam embasadas nos preceitos da formação polivalente em Artes, propostos pelo movimento pró-criatividade e pela legislação antecedente.

Todas as três educadoras acreditam que a formação artístico-musical seja essencial para a atuação de um docente da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental e, deste modo, solicitam um aumento de disciplinas com conteúdos sobre as Artes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ou um acréscimo da carga horária das mesmas, enfatizando que somente 60h/aula de formação não são suficientes para que elas atuem com a música em suas classes. Dessa feita, Sônia e Elisângela acreditam que seria interessante terem aulas de todas

⁷² Neste trabalho chamam-se de escolas regulares ou escolas de ensino regular, as escolas que não são específicas do ensino de música, mas, sim, aquelas freqüentadas pelos alunos da Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio.

as linguagens artísticas em matérias individuais e Jussara acha que é importante ter essa formação polivalente em carga horária duplicada, ou seja, Metodologia do Ensino de Educação Artística I e II.

As professoras entrevistadas acreditam, ainda, que as suas colegas de trabalho não inserem a linguagem Música em suas aulas, por não se sentirem preparadas para tal tarefa, devido a pouca formação artística que receberam em seus cursos de formação inicial - tanto na habilitação específica para o magistério quanto no curso de Pedagogia.

Elas ressaltam, como complemento a essa idéia, que esta realidade poderia ser diferente se as educadoras adquirissem formação musical durante todo o percurso de suas vidas escolares, ou seja, no ensino fundamental, médio e superior.

Por fim, Sônia e Jussara acreditam que o trabalho colaborativo entre os docentes especialistas e as professoras seria ‘excelente’ para auxiliar a inserção da linguagem Música na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e para sanar ‘um pouco’ da formação musical incipiente da maioria das educadoras em atuação. E a professora Elisângela entende que, de certa forma, ela desempenha essa função na escola onde atua, pois é a única educadora das séries iniciais que possui conhecimentos musicais formais.

Então, é importante também ter trabalho colaborativo porque os professores têm dúvidas sobre como trabalhar a música e podendo ter alguém especialista para tirar essas dúvidas ou para conversar sobre isso é muito importante para fortalecer o trabalho deles nessa área. (Sônia)

Eu acho que isso deveria acontecer o trabalho colaborativo entre os professores da primeira à quarta série com o formado em música, senão nunca vamos ter música em todas as turmas, pois muitos professores não conhecem a importância e nem sabem como trabalhar a música em sala de aula. (Jussara)

A presença de um professor especialista na área de Arte seria excelente para a escola e os alunos e para o trabalho com música na sala de aula, pois na escola onde eu dou aulas as colegas me perguntam todos os dias coisas sobre como trabalharem com as crianças. Se tivesse esse professor especialista, elas teriam ajuda para atuarem com a música todos os dias. (Elisângela)

Esta proposta do trabalho colaborativo é defendida pela pesquisadora Bellochio (2000a), como uma possibilidade de superação dos limites musicais da prática pedagógica das professoras, por estas não possuírem todo o conhecimento específico da linguagem música,

necessitando, assim, do auxílio de um professor especialista na área para sanar suas dúvidas, planejar a seqüência dos conteúdos, subsidiar a aplicação das atividades musicais e avaliar a experiência educativa.

7 – Reflexões sobre os aspectos discutidos no capítulo

O presente capítulo teve por objetivo apresentar e analisar os dados colhidos sobre a formação musical de três professoras licenciadas por um curso de Pedagogia, buscando destacar o papel da formação musical inicial dentro do percurso formativo.

As informações foram expostas a partir de cinco categorias, que abrangiam a formação musical desde a fase do pré-treino até a iniciação à docência. Deste modo, compreendemos que os saberes e os conhecimentos musicais adquiridos pelas educadoras provêm de diversas fontes (da convivência familiar e social, da vida estudantil, de escolas e grupos musicais específicos, da formação inicial e da experiência da profissão) e de variados momentos das suas histórias de vida.

Assim sendo, percebemos pela discussão dos dados coletados que a formação inicial é apenas uma das etapas do processo formativo, não significando um momento único e supremo, como queriam os adeptos da Racionalidade Técnica. Porém, representa uma fase essencial e de suma importância, pois fornece os saberes teóricos e técnicos - disciplinares - necessários para que o professor comece a ensinar.

Dessa forma, entendemos que o conhecimento musical teórico e metodológico adquirido neste momento escolarizado não é panacéia para todo o período de atuação profissional de uma professora, fazendo-se necessária, então, uma formação em música contínua, que dê conta das mudanças sociais, da evolução do conhecimento, da diversidade cultural e das demandas pessoais da sociedade atual permeada pelo avanço tecnológico e científico.

Enfim, podemos dizer que a formação musical das educadoras é um processo permanente, sem um fim estabelecido *a priori* e que não se inicia no curso de graduação, mas

desde a infância, na fase do pré-treino. E que a formação musical inicial fornece o embasamento teórico e pedagógico para que as professoras saibam reconhecer a importância da linguagem Música no desenvolvimento integral dos indivíduos e saibam, também, por meio do diálogo entre teoria e prática, compreender como desenvolver as atividades de música em sala de aula, de acordo com as variadas faixas etárias e contextos sociais.

Concluindo, ressaltamos, então, que o conhecimento adquirido na formação musical inicial não é suficiente para a atuação das professoras durante toda a carreira profissional e, assim, deverão cumprir outros cursos, estudos e enxergar essa formação como uma etapa de um longo processo de desenvolvimento profissional, o que pode ser estimulado pela parceria de trabalho com o professor especialista em música, na troca de metodologias, teorias e reflexões.

Coda

A música não é um luxo, é uma necessidade natural do homem. (...) A música é um forte vínculo entre os componentes de uma coletividade, seja esta a família, a pátria ou a humanidade.

(Anita Guarneri)

A temática desta presente pesquisa abordou a formação musical de professoras habilitadas para as séries iniciais do ensino fundamental e teve por objetivo caracterizar a formação musical de três professoras licenciadas em Pedagogia, destacando o papel da formação inicial (curso de graduação) dentro deste percurso formativo profissional docente.

A proposta metodológica fundamentou-se nos pressupostos da Pesquisa Qualitativa, abordando a pesquisa bibliográfica e documental, adotando como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e destacando o método analítico descritivo para apresentar e analisar os dados coletados.

Durante a primeira fase da investigação - o estudo bibliográfico - fizemos diversas reflexões acerca da formação das professoras na atualidade, sobre a legislação vigente da educação brasileira e, ainda, sobre a atuação multidisciplinar das educadoras das séries iniciais do ensino fundamental.

Assim sendo, no primeiro capítulo deste trabalho destacamos a formação dessas professoras como um processo contínuo e sem um fim estabelecido *a priori* e a formação inicial como uma das etapas do caminho formativo profissional, a qual oferece conhecimentos científicos, culturais, contextuais e psicopedagógicos para as futuras educadoras começarem a ensinar e sustentarem um diálogo com suas práticas cotidianas.

Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos uma contextualização histórica da formação musical das professoras nos cursos de formação inicial (Normal, Habilitação Específica para o Magistério e Pedagogia), bem como alguns dos estudos correlatos já realizados em diversos âmbitos sobre esta temática. Deste modo, percebemos que a música sempre foi parte integrante dos currículos destes cursos e que as professoras sempre foram, historicamente, responsáveis pela prática musical formal dos alunos dos anos iniciais de

escolarização e continuam sendo até hoje, tomando por base os documentos normativos vigentes⁷³.

Na segunda etapa da pesquisa, dedicamo-nos à coleta de dados a partir de entrevistas semi-estruturadas com três professoras licenciadas em Pedagogia e atuantes em escolas de ensino regular e em um Laboratório de Musicalização de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Tais dados foram averiguados, organizados, apresentados e discutidos no quarto capítulo deste trabalho, de acordo com cinco focos analíticos: Formação artístico-musical na fase do pré-treino; Formação musical específica; Formação musical inicial; Formação pedagógico-musical complementar; e Iniciação à docência.

As informações colhidas destacaram que as professoras obtiveram conhecimentos musicais em cursos específicos da linguagem Música, dentro do curso de Pedagogia - na disciplina Metodologia do Ensino da Educação Artística - e no Laboratório de Musicalização. Deste modo, a pesquisa permitiu observar que as professoras foram formadas musicalmente por um conjunto de saberes e conhecimentos - teorias, metodologias, práticas cotidianas e saber social - provenientes de diversas fontes e momentos das suas histórias de vida.

Verificamos, também, que todos esses saberes e conhecimentos em Música adquiridos durante o percurso formativo influenciam a forma como estas docentes trabalham as artes e são mobilizados durante as suas práticas pedagógicas, visto que as atividades desenvolvidas por elas em sala de aula enfatizam os conhecimentos musicais aprendidos anteriormente. Isto se deve ao fato de que, como sabemos, a disciplina Arte nas séries iniciais do ensino fundamental deve ser ministrada pela professora regente da turma e abarcar os conhecimentos das quatro modalidades artísticas – Dança, Teatro, Artes Visuais e Música –, tendo como nexos condutores da disciplina a linguagem que a educadora tem maior domínio.

A investigação apontou, além disso, que o curso de Licenciatura em Pedagogia cursado pelas professoras entrevistadas tem dado pouca ênfase ao desenvolvimento específico das habilidades musicais de seus alunos e que a concepção que ainda prevalece é a polivalente, na qual em apenas uma disciplina obrigatória, um único professor trabalha o conteúdo de todas as quatro linguagens artísticas. Entendemos, então, que os cursos que

⁷³ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais; e Referencial Curricular Nacional.

formam as professoras para as séries iniciais do ensino fundamental ainda privilegiam os conteúdos disciplinares considerados importantes ou nobres pelas escolas, ou seja, Português, Matemática etc.

Este trabalho demonstrou, também, que a FI é apenas uma das etapas do processo formativo de uma professora, não representando, portanto, um momento de supremacia e excelência no desenvolvimento da profissão docente. Ressaltamos, então, que a formação musical inicial sozinha não dá conta de todos os conhecimentos necessários à atuação das professoras, como defendiam os adeptos da Racionalidade Técnica, mas oferece o suporte teórico e pedagógico necessário para o início da docência e para que as professoras trabalhem a Música de forma sistematizada e articulada com os demais conteúdos curriculares das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, podemos dizer que o aprender a ensinar música no contexto escolar é um processo de construção que se dá ao longo do exercício da docência em diversas etapas, tendo como nexos condutores a reflexão, conjunta e individual, sobre a prática musical nas escolas.

Deste modo, observamos que é preciso pensar a formação musical das professoras sob os princípios da racionalidade prática, da valorização dos saberes experienciais e da dupla dimensão do conhecimento em Música: pedagógica e musical, com vistas a sanar o descompasso existente entre a formação acadêmica e a função exercida por elas no cotidiano escolar, proporcionando às educadoras uma consciência sobre a importância da inserção da música na escola como um campo do conhecimento e sobre a relevância dessa linguagem para a formação integral dos indivíduos.

Concluimos, então, que as licenciaturas em Pedagogia deverão ter entre seus objetivos desenvolver a musicalidade e ampliar o conhecimento musical das professoras, bem como estimulá-las a refletir sobre as músicas dos mais diversos contextos sociais e a estar em permanente processo de formação.

Referências

ALMEIDA, Célia M. de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-38.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 9.ed. Campinas: Papirus, 2003.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. O ensino da música nas escolas da rede municipal de Curitiba. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 11, Natal, 2002. **Anais...** (versão eletrônica – CD Room), Natal: ABEM, 2002.

BARBOSA, Joel Luís da Silva. O ensino em grupo de instrumentos de sopro na educação profissional. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 7, Recife, 1998. **Anais...** Recife, ABEM, 1998, p. 107-113.

BARLOW, Michel. **Le métier d'enseigner: essai de définition**. Paris: Anthropos, 1999, p.145-156.

BEAUMONT, Maria Tereza de. **Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes e práticas docentes**. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: UFU, 2003.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso**. 2000. 190p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (*et. al.*) A Educação Musical na escola normal e na habilitação Magistério: recorte de uma reconstrução histórica da década de 60 à década de 90. **Caderno pedagógico Frederico Westphalen**, ano VIII, nº 15/16, 1º/2º semestres 1998, p. 51-66.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical na formação de professores em curso de pedagogia: concepções e projetos em realização no contexto da UFSM/RS. ENDIPE (ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO), 12, Curitiba, 2004. **Anais...** (versão eletrônica – CD Room). Curitiba, 2004, p. 3458-3471.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000a. 348f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2000a.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical no ensino fundamental: refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000b, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2000b. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 de março 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.8, p. 17-24, março 2003a.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 9, Belém, 2000c. **Anais...** (versão eletrônica – disquete), Belém: ABEM, 2000c.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola - Licenciatura em Música - Pedagogia: Investigação e ação na formação inicial de professores. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 10, Uberlândia, 2001. **Anais...** (versão eletrônica – CD Room), Uberlândia: ABEM, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação**. Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, v. 28, n. 02, p. 37-45, 2003b.

BENEMANN, Jacob Milton; CADORE, Luis Agostinho. **Estudo dirigido de Português: Língua e Literatura**. 6.ed. São Paulo: Ática, Vol.1, 1980.

BORGES, Vânia Cristina; RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Mapeamento parcial do ensino de arte na Educação Infantil em dez escolas de Uberlândia/MG: reflexões para a Educação Musical. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 11, Natal, 2002. **Anais...** (versão eletrônica – CD Room), Natal: ABEM, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 3.276** – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília: Presidência da República, 6/12/1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.554** – Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília: Presidência da República, 7/08/2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: CNE/CP/ 009/2001, 08 de maio de 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: CNE/CP/ 005/2005, 13 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692. Brasília, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. Brasília, MEC/SEF, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CES/CNE nº 600/97** - Dispõe sobre a autonomia didático-científica das universidades e centros universitários do sistema federal de ensino, e do seu exercício pelos colegiados de ensino e pesquisa. Brasília: Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 03/11/1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 133/2001** – Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação, 30/01/2001.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília: Ministério da Educação, maio de 2000. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc. Acesso em 24/04/2004.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**: Conhecimento de Mundo. Brasília MEC/SEF, 1998, p. 43-81.

BRASIL. **Resolução CNE / nº1/99** – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 30/09/1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CBE 01** – Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 20/08/2003.

BRASIL. **Resolução CNS 196/96** – Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo Seres Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 10/10/1996.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter Educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 5.ed. 2004.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas críticas**. Brasília: UNB, v.8, jan./jun. 2002.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Educação de adultos: a Educação Musical à distância como possibilidade para a aproximação com a escola regular. **Fundamentos da Educação Musical**. Salvador: ABEM, n. 4, p. 39-44, out. 1998.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Educação Musical a distância e formação de professores. **Revista Educação**. Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, v. 28, n. 02, p. 47-58, 2003a.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Formação de professores: a educação musical à distância na integração de licenciaturas. ENDIPE (ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO), 12, Curitiba, 2004. **Anais...** (versão eletrônica – CD Room). Curitiba, 2004, p. 3484-3496.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. **Programa de Educação Musical à distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental**. 2003b. 2 vols. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2003b.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia; MELLO, Cilene Leite de. **Arte Educação I**: a experiência da música no curso de licenciatura plena em pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 8, Curitiba, 1999. **Anais...** Curitiba: ABEM, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEL BEM, Luciana; HENTSCHE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, setembro 2002.

DINIZ, Juliane A. Ribeiro. **O perfil da formação musical das professoras da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de caso das professoras que participam do Projeto Criança da CTBC/Telecom, nas cidades de Ituiutaba, Pará de Minas e Uberlândia. 2003. 42f. Monografia (Graduação). Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: UFU, 2003.

DINIZ, Juliane A. Ribeiro; RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. O perfil da formação musical de professoras generalistas: um estudo de caso. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 13, Rio de Janeiro, 2004. **Anais...** (versão eletrônica – CD Room), Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da metodologia**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERES, Josette Silveira Mello **Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo**. São Paulo, Ricordi Brasileira, 1989.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação musical nos Cursos de Pedagogia. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 13, Florianópolis, 2003a. **Anais...** (versão eletrônica – CD ROM), Florianópolis: ABEM, 2003a.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A Música no Currículo dos Cursos de Pedagogia. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 10, Uberlândia, 2001b. **Anais...** (versão eletrônica – CD ROM), Uberlândia: ABEM, outubro de 2001b.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.11, p. 55-61, set. 2004b.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cursos de pedagogia e formação musical: um estudo em dezenove universidades brasileiras. ENDIPE (ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO), 12, Curitiba, 2004a. **Anais...** (versão eletrônica – CD Room). Curitiba, 2004a, p. 3472-3483.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.12, p. 21-29, março de 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical. ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4, Santa Maria, 2001a. **Anais...** Santa Maria: ABEM Sul, maio de 2001a, p. 26-37.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **The Music preparation of generalist teachers in Brazil**. These (Doctor of Philosophy), Department of Industry, Professional and Adult Education, Faculty of Education, Language and Community Services - RMIT University, 2003b.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. Tese de Livre Docência. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2001.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FURTADO, Clara Maria. **O curso de Pedagogia e a formação dos profissionais da educação brasileira**. Disponível em: www.unifebe.edu.br/divulgacao/artigo02.doc. Acesso em 13/11/2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, Antonio. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992, p. 31-61.

JESUS, Julia Yoko T. de. **Música na escola como recurso pedagógico**: análise de uma prática docente em salas de séries iniciais. 2002. 156f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2002.

JOLY, Ilza Zenker Leme e SANTIAGO, Glauber Lúcio Alves. Orquestra Infantil e Orquestra Experimental da UFSCar: uma solução para continuidade do processo de musicalização. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 10, Uberlândia, 2001. **Anais...** (versão eletrônica – CD ROM), Uberlândia: ABEM, outubro de 2001.

JOLY, Ilza Zenker Leme. A história de vida de uma professora de música como elemento formador de novos educadores musicais. In: LIMA, Sônia Albano de (org.). **Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998, p. 98-111.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (org.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, v. 1, p. 113-126.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. **Fundamentos da Educação Musical**. Salvador: ABEM, n. 4, p. 158-162, out. 1998.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Prática de orquestra: o espaço musical como mediador das relações educativas, culturais e sociais. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 13, Rio de Janeiro, 2004. **Anais...** (versão eletrônica – CD ROM), Rio de Janeiro: ABEM, outubro de 2004.

JOLY, Ilza Zenker Leme; TARGAS, Keila de Mello. Música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 13, Rio de Janeiro, 2004. **Anais...** (versão eletrônica – CD ROM), Rio de Janeiro: ABEM, outubro de 2004.

KATER, Carlos (*et. al.*). Música na Escola: Implantação da Música nas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998). ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 7, Pernambuco, 1998. **Anais...** Pernambuco: ABEM, 1998, p. 114-122.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, Carlos (org.) **Cadernos de estudo: educação musical**. Belo Horizonte: Atravez, 1997b, p. 60-68.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Educação Musical – hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sônia Albano de (org.). **Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998, p. 39-45.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (org.) **Cadernos de estudo: educação musical**. Belo Horizonte: Atravez, 1997a, p. 37-44.

- KULLOK, Máisa G. Brandão. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: Edufal, 2000.
- LEMOS, Maria Beatriz Miranda. Criação da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 14, Belo Horizonte, 2005. **Anais...** (versão eletrônica – CD Room). Belo Horizonte: ABEM, 2005.
- LIMA, Emília Freitas de. **Começando a ensinar: começando a aprender?** Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 1996.
- LIMA, Emília Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 15-34.
- LIMA, Emília Freitas de. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 185-199.
- LOUREIRO, Maria Alicia Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Formação de professores para a educação infantil. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 7, Pernambuco, 1998. **Anais...** Pernambuco: ABEM, 1998, p. 77-87.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalizando estudantes de Pedagogia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL. 3., 2000, Porto Alegre: Rio Grande do Sul. **Anais...** (versão eletrônica – CD Room), 2000.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARTELLI, Andréa Cristina; MANCHOPE, Elenita C. P. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista eletrônica de Ciências da Educação**. Disponível em: <http://www.presidentekennedy.br/rece/rece-num3.html>. Acesso em 20/08/2005.
- MELO, Maria Teresa Leitão de. “Programas Oficiais para Formação de Professores da Educação Básica”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n°. 68, dez 1999, p.45-60.
- MENDONÇA, Alzino Furtado de (*et al*). **Metodologia científica: guia para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. Goiânia: Faculdades Alves Faria, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de S. Fase exploratória da pesquisa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993, p. 89-104.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (*et al.*) **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MORAES, Abel. Ensino instrumental em grupo: uma introdução. **Música Hoje**. Belo Horizonte, nº. 4, p. 70-78, 1997.

MOURA, José Adolfo (*et. al.*) Projeto Música na Escola: Proposta para a implantação do ensino de música nas escolas da rede pública do estado de Minas Gerais. **Fundamentos da Educação Musical**. Salvador: ABEM, n. 4, p. 102-105, out. 1998.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os Professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.13-33.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Currículos de Música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o Ensino Básico e Superior. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 8, Curitiba, 1999. **Anais...** Curitiba: ABEM, 1999, p. 17-38.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Fundamentos da Educação Musical. **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre: ABEM, n. 1, p.26-45, maio 1993.

ORENSTEIN, Luiz e SOCHACZEWSKI, Antônio Cláudio. Democracia com desenvolvimento: 1956-1961. In: ABREU, Marcelo de Paiva (org.) **A ordem do progresso** – Cem anos de política econômica republicana (1889-1989). Rio de Janeiro: Campus, 1992, p. 171-195.

ORQUESTRA do Sesc: a alternativa do ensino coletivo. **Caderno de Música**, n.4, p. 10-11, 1981.

PÁDUA, Elisabete M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1996.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **A pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. **A dupla dimensão da política educacional e a música na Escola**. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 12, Florianópolis, 2003. Disponível em: www.ceart.udesc.br/Noticias/textos.pdf. Acesso em 14/09/2004.

PENNA, Maura. **Dó, ré, mi, fá e muito mais**: discutindo o que é música. Ensino de Arte - Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo, [S. l.], v. II, n. III, p. 14-17, 1999.

PENNA, Maura. Ensino de Arte: um momento de transição. IX ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, Águas de Lindóia/SP, 1998. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Anais II**. Águas de Lindóia: s/ed, 1998, v.1/1, p.89-100.

PENNA, Maura. Música na Escola: analisando a proposta do PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001, p. 113-134.

PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosa (coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária, 1995, p. 17-22.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 7, p. 7-19, set. 2002.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN – Arte. In: PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001, p. 58-80.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 353-380.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PINOTTI, Melissa Monteiro; JOLY, Ilza Zenker Leme. História de vida de uma professora de musicalização infantil: subsídios para formação do futuro educador musical. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 11, Natal, 2002. **Anais...** (versão eletrônica – CD ROM), Natal: ABEM, outubro de 2002.

PRADO, Ricardo. Quem não tiver diploma vai perder o emprego? **Revista Nova Escola**, nº. 163, p. 16-17, jun./jul 2003.

PROJETO Criança. Disponível em <http://www4.ctbctelecom.com.br/pagCdo?CodSec=358>. Acesso em 18/05/2004.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva; SCARAMBONE, Denise C. Programa de formação continuada em educação musical para professores que atuam no Ensino de Arte em Udi-MG. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 14, Belo Horizonte, 2005. **Anais...** (versão eletrônica – CD Room). Belo Horizonte: ABEM, 2005.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de Música**. Edição Concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SERRA NEGRA, Carlos Alberto & SERRA NEGRA, Elizabete Marinho. **Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado**. São Paulo: ATLAS, 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Jusamara (*et. al.*). **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências dos professores do ensino fundamental. Série Estudos, n.6, Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados de Programa de Pós-graduação em música: mestrado e doutorado, 2002.

SOUZA, Jusamara. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumentos de formação e intervenção docente. SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, Londrina, 2000. **Anais...** Londrina: Editor, 2000, p. 137-146.

SOUZA, Jusamara; KLÜSENER, Renita (org.) **Projetos na escola: Registros de uma experiência em formação continuada**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.12, p. 89-98, março de 2005.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Denielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, n.º. 73, ano XXI, p. 209-244, dez. 2000.

TARGAS, Keila de Mello. **A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: redimensionando a prática pedagógica. 2003. 166f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2003.

TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia - Univates (RS). **Revista Expressão**. Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria, v.1, n. 2, p. 135-138, 1998.

TORRES, Maria Cecília de A.; SOUZA, Jusamara. Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência. **Revista Expressão**. Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, v.2, n.3, p. 78-82, 1999.

TORRES, Rosa Maria. Tendência da formação docente nos anos 90. In: **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998, 173-191.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Catálogo do curso de licenciatura em Pedagogia**. São Carlos: UFSCar, Coordenação do curso de licenciatura em pedagogia, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. São Carlos: UFSCar, 2004.

VALIENGO, Camila. Algumas propostas músico-pedagógicas do século XX. **Pesquisa em debate**. São Paulo: Universidade São Marcos, Ano II, n. 2, jan./jun. 2005, p.74-80.

VEENMAN, Simon. El Proceso de llegar a ser profesor: una análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurélio (coord.). **Perspectivas y Problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Educação Musical: Boletim Latino-Americano de Música**. Rio de Janeiro, n.º. 6, p. 495-588, Abril 1946.

VITORINO, Larissa de Freitas; MORAES, Ana Carla Machado; RIBEIRO, Sônia Teresa da Silva. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia-MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 13, Florianópolis, 2003. **Anais...** (versão eletrônica – CD ROM), Florianópolis: ABEM, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Anexo

Grades curriculares cursadas pelas professoras entrevistadas

1. Habilitação Central: MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO

PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	DEPTO.	Crédito	Requisito
1° (1° sem.)	06.201-4	Comunicação e Expressão	DL	4	-
	16.101-2	Sociologia Geral	DCSo	4	-
	17.044-5	Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico-Científico.	DEd	4	-
	17.011-9	Filosofia da Educação 1	DEd	4	-
	17.014-3	História da Educação 1	DEd	4	-
2° (2° sem.)	16.102-0	Sociologia da Educação 1	DCSo	4	16.101-2
	17.012-7	Filosofia da Educação 2	DEd	4	17.011-9
	17.015-1	História da Educação 2	DEd	4	17.014-3
	16.401-1	Introdução à Economia Política da Educação	DCSo	4	-
	20.001-8	Psicologia da Educação 1- Aprendizagem	DPsi	4	-
3° (1° sem.)	16.103-9	Sociologia da Educação 2	DCSo	4	16.102-0
	17.059-3	Estrutura. e Funcionamento do. Ensino Fundamental	DEd	4	32CRs.NC
	17.013-5	Filosofia da Educação 3	DEd	4	17.012-7
	17.016-0	História da Educação 3	DEd	4	17.015-1
	20.002-6	Psicologia . da Educação. 2: Desenvolvimento	DPsi	4	20.001-8
4° (2° sem.)	17.060-7	Estrutura. e Funcionamento. do Ensino Médio	DEd	4	17.059-3
	19.036-5	Didática 1: Processo Ensino- Aprendizagem	DME	4	20.001-8 e 17.059-3
	20.010-7	Psicologia da Educação 3: Adolescência e Problemas Psicossociais	DPsi	4	20.002-6
	20.004-2	Linguagem e Pensamento	DPsi	4	20.001-8 e 20.002-6
		Optativa		4	-

DEPTO.

CREDS

NC

Requisito

• LEGENDA:

Departamento responsável pela disciplina
Nº. de créditos atribuídos à disciplina
Disciplinas do Núcleo Comum
Nº. de créditos obtidos em, e/ou nº. de código de, disciplina cursada ANTES da de referência

DL
DEd
DCSo
DEs
DPsi
DME

Departamento de Letras
Departamento de Educação
Departamento de Ciências Sociais
Departamento de Estatística
Departamento de Psicologia
Departamento de Metodologia de Ensino

(1. Habilitação Central: Grade Curricular - continuação)

PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	DEPTO	Créditos	Requisito
5° (1º sem.)	19.126-4	Metodologia do Ensino Fundamental	DME	4	44CRs.NC e 19.036-5
	19.009-8	Didática 2: Evolução dos Métodos de Ensino	DME	4	44CRs.NC e 19.036-5
	19.025-0	Modelos de Ensino Optativa	DME	4	19.036-5
				4	-
		Optativa	4	-	
6° 2º sem.)	19.127-2	Metodologia do Ensino Médio	DME	4	44CRs.NC e 19.036-5
	19.054-3	Currículos e Programas	DME	4	17.059-3 e 19.036-5
	19.166-3	P.E. Escolas de Ensino Fundamental (Estágio) Optativa	DME	6	44 CRs.NC e 19.036-5
				4	-
		Optativa	4	-	
7° (1º sem.)	19.176-0	P.E.E.S. em Metodologia do Ensino	DME	8	19.001-2 ou 19.126-4
		P.E.E.S. das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio	DME	10	19127-2
		Optativa		4	-
		Optativa		4	-
8° (2º sem.)	19.128-0	Didática 3: Tópicos Especiais. no Ensino Médio	DME	4	19.176-0 e 19.177-9
	17.061-5	Estrutura e Funcionamento do Ensino para o Mag. de Ensino Médio	DEd	4	17.060-7
	19.129-9	Problemas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Médio	DME	4	19.176-0 e 19.177-9
				4	-
		Optativa	4	-	
TOTAL				164 créditos	2460 hora/aula

• LEGENDA:

- P.E.= Prática de Ensino
- P.E.E.S. = Prática de Ensino e Estágio Supervisionado
- CRs.NC = Créditos cursados do Núcleo Comum

2. Habilitação Central: MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	DEPTO	Créditos	Requisito
1° (1° sem.)	06.201-4	Comunicação e Expressão	DL	4	-
	16.101-2	Sociologia Geral	DCSo	4	-
	17.044-5	Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico-Científico.	DEd	4	-
	17.011-9	Filosofia da Educação 1	DEd	4	-
	17.014-3	História da Educação 1	DEd	4	-
2° (2° sem.)	16.102-0	Sociologia da Educação 1	DCSo	4	16.101-2
	17.012-7	Filosofia da Educação 2	DEd	4	17.011-9
	17.015-1	História da Educação 2	DEd	4	17.014-3
	16.401-1	Introdução à Economia Política da Educação	DCSo	4	-
	20.001-8	Psicologia da Educação 1- Aprendizagem	DPsi	4	-
3° (1° sem.)	16.103-9	Sociologia da Educação 2	DCSo	4	16.102-0
	17.059-3	Estrutura. e Funcionamento do. Ensino Fundamental	DEd	4	32CR.NC
	17.013-5	Filosofia da Educação 3	DEd	4	17.012-7
	17.016-0	História da Educação 3	DEd	4	17.015-1
	20.002-6	Psicologia . da Educação. 2: Desenvolvimento	DPsi	4	20.001-8
4° (2° sem.)	17.060-7	Estrutura. e Funcionamento. do Ensino Médio	DEd	4	17.059-3
	19.036-5	Didática 1: Processo Ensino-Aprendizagem	DME	4	20.001-8 e 17.059-3
	20.010-7	Psicologia da Educação 3: Adolescência e Problemas Psicossociais	DPsi	4	20.002-6
	20.004-2	Linguagem e Pensamento	DPsi	4	20.001-8 e 20.002-6
		Optativa		4	-

• LEGENDA:

DEPTO.	Departamento responsável pela disciplina	DL	Departamento de Letras
CREDS	Nº de créditos atribuídos à disciplina	DEd	Departamento de Educação
NC	Disciplinas do Núcleo Comum	DCSo	Departamento de Ciências Sociais
Requisito	Nº de créditos obtidos em, e/ou nº de código de, disciplina cursada ANTES da de referência	DEs	Departamento de Estatística
		DPsi	Departamento de Psicologia
		DME	Departamento de Metodologia de Ensino

(2. Habilitação Central: Grade Curricular – continuação)

PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	DEPTO	Créditos	Requisito
5° (1° sem.)	06.317-7	Linguística Aplicada à Alfabetização	DL	4	44CR.NC e 06.201-4
	19.001-2	Metodologia da Alfabetização	DME	4	44CR.NC e 19.036-5
	19.026-8	Metodologia do Ensino de Educação Artística	DME	4	44CR.NC e 19.036-5
		Optativa		4	-
		Optativa		4	-
6° (2° sem.)	06.396-7	Linguística Aplicada ao Ensino de Português	DL	4	44CR.NC e 06.201-4
	19.169-8	Metodologia do Ensino de Português	DME	4	44CR.NC e 19.036-5
	19.170-1	Metodologia do Ensino de Matemática	DME	4	44CR.NC e 19.036-5
	19.171-0	Metodologia do Ensino de Ciências	DME	4	44CR.NC e 19.036-5
	19.172-8	Metodologia do Ensino de Estudos Sociais	DME	4	44CR.NC e 19.036-5
	19.054-3	Currículos e Programas	DME	4	17.059-3 e 19.035-6
	19.166-3	P.E. em Escolas de Ensino Fundamental (Estágio)	DME	6	44 CR.NC e 19.036-5
7° (1° sem.)	19.130-2	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	DME	8	19.001-2 e 19.170-1 e (*****)
	19.176-0	P.E.E.S. em Metodologia de Ensino	DME	8	19.001-2 ou 19.126-4
		Optativa		4	-
		Optativa		4	-
8° (2° sem.)	19.131-0	Didática 4: Tópicos Especiais sobre o Ensino Fundamental	DME	4	19.130-2
	19.132-9	Problemas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental	DME	4	19.130-2
		Optativa		4	-

TOTAL	166 créditos	2490 Hora/Aula
-------	--------------	----------------

(*****) 4 créditos em disciplinas de Metodologia de Ensino específicas da habilitação.

Apêndice

Roteiro de entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – METODOLOGIA DE ENSINO

DADOS PESSOAIS (a serem preenchidos pelas professoras)

1. Nome: _____
2. Endereço:
Rua: _____ Nº _____ Complemento: _____
Telefone: _____ Bairro: _____ CEP: _____
Cidade: _____ Estado: _____ E-mail: _____

DADOS PROFISSIONAIS

1. Formação profissional:
 - 1.1 – Habilitação da Graduação em Pedagogia _____
 - 1.2 – Curso de pós-graduação _____
2. Por que escolheu a carreira do magistério?
3. Onde atua como professora?

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO MUSICAL

1. Você cursou a disciplina “Metodologia do Ensino de Educação Artística”, como dito no questionário, assim diga-me: quais as experiências importantes que você vivenciou no decorrer dela?
2. Você consegue me descrever os tópicos que foram trabalhados no decorrer do curso? Ou seja, quais os temas abordados, quais os procedimentos adotados, qual a metodologia, quais as linguagens artísticas foram enfocadas, etc. Tudo que você se lembrar.

3. O que lhe chamou mais atenção na época? Consegue relembrar o que ela causou em suas concepções de ensino na época em que cursou a disciplina?
4. Relate-me o impacto desta disciplina na sua vida profissional?
5. Como enxerga essa disciplina dentro da sua formação profissional?
6. Se tivesse nesse momento que caracterizar a disciplina “Metodologia do Ensino de Educação Artística”, como você faria? Fale livremente.
7. Cursou outras disciplinas musicais de caráter optativos, tais como ‘Musicalização Infantil aplicada à Educação’ ou ‘Música de Conjunto: Flauta Doce e Percussão’?
8. Considera a formação musical que recebeu em seu curso de Pedagogia suficiente para que você incorpore em sua prática docente aspectos musicais? Por quê?
9. Você sugeriria o oferecimento de outras disciplinas na área de música ou de atividades complementares, cursos de extensão, ACIEPE para os pedagogos?
10. Você teve alguma formação musical fora da faculdade de Pedagogia?
11. Já participou de cursos, projeto de iniciação científica, de extensão ou monitoria na área de música?

PRÁTICA DOCENTE

1. Como descrito no questionário, você desenvolve atividades de Educação Musical com seus alunos. Quais os tipos de atividades?
2. Como são definidos os conteúdos a serem trabalhados? Há planejamento e regularidade das aulas de música?
3. Em sua opinião, qual o papel e o objetivo do ensino de música na escola regular?
4. Fale livremente sobre algum ponto que considera importante e que não foi mencionado no decorrer desta entrevista ou algo que queira reforçar a importância.