

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: APRENDIZAGEM E TRABALHO PEDAGÓGICO

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DE
PROFESSORES EGRESSOS DA PEDAGOGIA

Walkíria Teresa Firmino Lobato

Brasília-DF
Fevereiro de 2007

WALKÍRIA TERESA FIRMINO LOBATO

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DE PROFESSORES
EGRESSOS DA PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração - Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga.

Brasília - DF

Fevereiro de 2007

WALKÍRIA TERESA FIRMINO LOBATO

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DE PROFESSORES
EGRESSOS DA PEDAGOGIA**

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga – UnB
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Diniz Gonçalves – UFG

Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges – UnB

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz – UnB

Brasília, fevereiro de 2007.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga, que me orientou neste trabalho de pesquisa com grande sabedoria.

A Aldino Graef, pelo incentivo e apoio compartilhando mais um momento significativo em nossas vidas.

A Rachel Firmino Lobato, minha mãe, uma referência de comportamento ético e de musicalidade.

À Professora Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges, ao professor Dr. Cristiano Alberto Muniz e ao professor Dr. Estércio Márquez Cunha pelas importantes contribuições no momento de qualificação do projeto.

À Professora Dr.^a Maria Inês Diniz Gonçalves pela aceitação ao convite para participar da banca de defesa.

À Professora Ms. Maria Beatriz Miranda Lemos e à Professora Dr.^a Mírian Barbosa Tavares Raposo com quem tive a oportunidade de compartilhar reflexões.

A meus colegas e professores de mestrado pelas trocas significativas.

Às Professoras da Pedagogia, professoras das séries iniciais e seus alunos pela colaboração como interlocutores da pesquisa.

Ao Coordenador da Graduação da Faculdade de Educação pelas importantes informações sobre o curso de Pedagogia.

A Leila e Eric, meus filhos, pelo incentivo e compreensão sempre presentes e indispensáveis.

“Nós sentamos na platéia para ver uma peça,
ouvimos uma música,
ou passeamos pelas frescas galerias da casa do
Papa em Roma e, de repente,
tomamos conhecimento de que temos paixões
nas quais jamais havíamos pensado,
pensamentos que nos assustam,
prazeres cujo segredo nos havia sido negado,
tristezas que havíamos escondido de nossas
lágrimas.

O ator não tem consciência de nossa presença;
o músico está pensando nas sutilezas da fuga,
na tonalidade de seu instrumento;
os deuses de mármore, que sorriem de modo tão
curioso, são feitos de pedra insensível.
Porém nos deram forma e substância ao que estava
dentro de nós;
nos permitiram dar forma concreta a nossas
personalidades;
é uma sensação de alegria perigosa ou algum toque
de arrepio de dor
ou aquela estranha autopiedade que o homem
tantas vezes sente,
nos avassala e nos deixa diferentes”.

Oscar Wilde

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo refletir sobre as possibilidades e os limites da formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa reflexão ocorre a partir da análise das percepções dos professores da Pedagogia e alunos egressos, que atuam nas séries iniciais como docentes, assim como a partir da observação da prática pedagógico-musical nessas séries. A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa e a utilização dos procedimentos: observação, entrevistas semi-estruturadas, análise documental e grupo focal. O referencial teórico que respaldou o estudo tem como destaque os autores Imbernón (1998, 1999, 2004), Tardif (2002) e Veiga (2002, 2003), para a formação de professores, Vásquez (1977), para a prática pedagógica, e Swanwick (1979, 1993, 2003), para a Educação Musical, compondo os três eixos da pesquisa. Foram identificados avanços pontuais alcançados por meio da disciplina voltada para a formação pedagógico-musical na Pedagogia, entre eles a motivação que levou as professoras a tentativas de inclusão da Educação Musical na escola. Entretanto, a formação pedagógico-musical apresenta alguns limites, entre os quais: situação marginal dessa formação na Pedagogia limitada a uma disciplina; falta de formação musical pré-universitária dos alunos; falta de professor do Quadro; fragmentação disciplinar; desarticulação com a instituição responsável pelas escolas, que compromete a prática de estágio e pesquisa. Os professores formadores e egressos têm consciência dos limites dessa formação. Foram também identificadas mudanças necessárias para superar esses limites, como: repensar a filosofia do curso; promover a formação de sólidos saberes das diversas áreas incluindo a música, articulados entre si e com os demais saberes pedagógicos, numa formação contextualizada por meio de estágio, pesquisa e extensão e trabalho colaborativo, incluindo o Departamento de Música. Essas medidas devem ser combinadas com uma política de formação continuada e a inserção da Educação Musical na Educação Básica. Não é possível estabelecer relação direta entre formação e prática pedagógica, considerando a formação como um processo amplo, permanente, não-linear e a prática pedagógica como atividade complexa que envolve muitos fatores, contextos e sujeitos diferentes. Entretanto, há relação entre a situação marginal da música nas escolas e na instituição formadora, que está ligada à perspectiva funcional da música predominante na sociedade e na educação. As condições

de formação e de profissionalização são fatores fundamentais para a inserção da música na escola. Condições favoráveis a uma prática pedagógico-musical criadora foram encontradas em apenas um dos casos acompanhados, graças à filosofia da escola, que valoriza a formação integral. Os alunos das séries iniciais deram o testemunho da presença da música em sua vida familiar, nos momentos de diversão e na prática religiosa, assim como expressaram seu interesse pela Educação Musical na escola.

Palavras-chave: Formação de Professores, Prática Pedagógica e Educação Musical.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing the possibilities and limits of musical-pedagogical training in the Pedagogy course as well as its implications in relation to the practice of pedagogy in the first grades of elementary school. This evaluation is the result of an analysis of perceptions of Pedagogy teachers and former students who work as trainers in initial grades, and also from the observation of musical-pedagogical practice in these grades. The methodology used focused on a qualitative approach and use of the following procedures: observation, semi-structured interviews, document analysis and focal group. The theoretical reference used to support the study is based on Imbernón (1998, 1999, 2004), Tardif (2002) and Veiga (2002, 2003) in relation to teachers' training, Vásquez (1977) in relation to pedagogical practice, and Swanwick (1979, 1993, 2003) in relation to Music Education, making the research threefold. Advances have been identified in musical-pedagogical training in Pedagogy, among which the motivation that led teachers to try and include Music Education in their schools. However, musical-pedagogical training poses some limitations, among which: the marginal situation of this training in Pedagogy, limited to one subject; students lack pre-university musical training; there are not enough teachers; fragmentation of subject; no links with the institution responsible for schools, which compromises internships and research. Trainers and former students are aware of the training's limitations. Necessary changes have also been identified in order to overcome these limitations, such as: a re-evaluation the course's philosophy and promotion of sound knowledge in several areas, including music, connecting it to other pedagogical knowledge, in a contextualized training that includes internship, research and extension, and collaborative work, together with the Music Department. Those measures must be combined with a policy of continued training and insertion of Music Education in elementary and secondary schools. It is not possible to establish a direct relation between pedagogical training and practice, because training is a broad, permanent, non-linear process, while pedagogical practice is a complex activity that involves multiple factors, contexts and different subjects. However, there is a relation between the marginal situation of music in schools and training institutions, which is linked to a prevailing functional perspective of music in society and education. Training and professionalization conditions are fundamental factors in order to insert music in schools. Favorable conditions to a

creative musical-pedagogical practice were only found in one of the cases monitored, due to the school's philosophy, which values integral formation. First-grades students have testified on the presence of music in their family lives, moments of fun and religious practice, and have also expressed interest in Music Education at schools.

Key words: Teachers' Training; Pedagogical Practice and Music Education.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Quadro 1	Síntese da relação entre questões e objetivos de pesquisa	23
Figura 1	O tripé do referencial teórico	24
Quadro 2	Demonstrativo das escolas pesquisadas.....	69
Quadro 3	Calendário do trabalho de campo.....	75
Quadro 4	Síntese da relação entre questões, objetivos e procedimentos de pesquisa..	77
Quadro 5	Síntese geral da pesquisa	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. A MÚSICA E A DOCÊNCIA COMO MOTIVAÇÃO DA PESQUISA.....	15
2. ENCONTRO COM MEUS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	24
2.1. A formação de professores no contexto da educação e da sociedade atual.....	25
2.1.1. Em busca da profissionalização.....	26
2.1.2. A formação de professores e o processo de transição.....	27
2.1.3. O tecnólogo de ensino nas diretrizes de formação de professores.....	29
2.1.4. A perspectiva da formação do professor como agente social.....	31
2.2. Prática pedagógica como práxis social.....	34
2.2.1. Relação entre teoria e prática.....	36
2.2.2. Práxis criadora e práxis reiterativa.....	36
2.3. Educação musical: concepção e princípios.....	39
2.3.1. Educação Musical Criadora e Educação Musical Reiterativa.....	42
2.3.2. A trajetória da Educação Musical no País.....	46
2.3.3. A Arte e a Música com a reforma educacional.....	49
2.3.4. A situação da Música nas escolas.....	52
2.3.5. A situação da Música nas escolas públicas do Distrito Federal.....	54
2.3.6. A Música no currículo das escolas públicas do Distrito Federal.....	55
2.3.7. A formação de professores para atuarem em Educação Musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental.....	58
2.3.8. A pesquisa em Educação Musical no País.....	59
3. METODOLOGIA: OS RUMOS DA PESQUISA.....	65
3.1. O local, as instituições e os interlocutores da pesquisa.....	66
3.1.1. As instituições.....	67
3.1.2. Os interlocutores.....	70
3.1.2.1. As professoras da Pedagogia.....	70
3.1.2.2. As professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental.....	71
3.1.2.3. Os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.....	72

3.2. O processo de seleção das instituições e dos interlocutores da pesquisa.....	72
3.3. O trabalho de campo	74
3.3.1. Procedimentos para a coleta e análise de dados.....	75
3.3.1.1. Análise documental.....	77
3.3.1.2. Questionários e entrevistas semi-estruturadas.....	78
3.3.1.3. Os grupos focais.....	79
3.3.1.4. A observação da prática pedagógica.....	81
3.3.2. Imprevistos e soluções encontradas.....	82
3.4. A organização e análise dos dados	83
4. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL NA PEDAGOGIA.....	86
4.1. As concepções de Educação Musical das professoras.....	86
4.2. As atividades desenvolvidas na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação.....	91
4.3. A relação teoria e prática na formação docente na perspectiva das professoras e egressas do curso.....	95
4.4. As condições de trabalho para uma Pedagogia musical.....	99
4.5. Avanços e limites da formação pedagógico-musical na Pedagogia por meio da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação.....	102
4.6. Sugestões das professoras para o aperfeiçoamento da formação pedagógico-musical na Pedagogia.....	106
5. A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DAS PROFESSORAS EGRESSAS....	109
5.1. As atividades desenvolvidas na prática pedagógico-musical e suas concepções subjacentes.....	109
5.2. Relações entre professor, aluno e Educação Musical e as condições para a prática pedagógico-musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental.....	125
5.3. A prática pedagógico-musical entre prática criadora e prática reiterativa.....	128
6. POSSIBILIDADES E LIMITES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICO- MUSICAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	131
6.1. Considerações finais: apenas uma pausa, pois a reflexão não acaba aqui.....	141
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	149

INTRODUÇÃO

A sociedade atual, onde a informação e o conhecimento ocupam um lugar cada vez mais destacado em todos os campos da atividade humana, exige uma formação muito mais abrangente do que em épocas anteriores. O processo de produção incorpora cada vez mais conhecimentos e a pesquisa científica e tecnológica constitui hoje o principal fator de desenvolvimento econômico e social dos países, no contexto de uma economia globalizada. Assim como outras instâncias, a educação tem novos desafios pela frente, com necessidade de mudança nos diversos níveis de ensino, inclusive na formação de professores. Esta deve considerar, além de conhecimento, um conjunto de habilidades e capacidades necessárias como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade de tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, entre outras (IMBERNÓN, 1999).

As estruturas e relações sociais tornaram-se mais complexas na sociedade pós-industrial. O aumento das desigualdades entre as nações, com gigantesca concentração de capitais nos países ricos, uma realidade social marcada por forte concentração de renda nas camadas mais ricas e exclusão social dos setores mais pobres criam uma perspectiva social de dualidade. Para encarar tal situação é necessário que o professor compreenda a realidade social e possa, assim, defrontar os problemas de seu contexto de trabalho, relacionados aos problemas mais amplos da sociedade.

No Brasil ainda enfrentamos uma profunda desigualdade social que deixa grande parte da população excluída de seus bens, vivendo em situação de miséria. O endividamento público e a crise financeira do Estado Nacional têm conduzido à redução crescente dos investimentos públicos em vários campos, inclusive na educação. Os esforços de universalização do acesso à educação sem políticas voltadas para a profissionalização do magistério, para a melhoria da qualidade da formação e das condições de trabalho e sem investimentos na infra-estrutura escolar têm dificultado avanços qualitativos na educação.

Essa limitação se expressa na contradição entre algumas proposições da reforma de ensino e sua concretização na realidade escolar. Uma dessas contradições é a da inclusão, pois a universalização do acesso não resolveu o problema da exclusão, que se mantém sob uma nova forma, fenômeno analisado por Freitas (2002) como “internalização da exclusão”.

Outra contradição presente é quanto à formação integral. Esta formação abrangente que inclui o desenvolvimento cultural, em que a arte é parte integrante, está prevista na reforma de ensino. A Arte, considerada atividade educativa com o nome de Educação Artística, na Lei anterior, hoje é concebida como área do conhecimento, componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica, conforme os Artigos 26 e 32 da LDBEN 9394/96. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (vol. 6), referencial nacional para a formação escolar, apresentam a arte e suas modalidades - Artes Visuais, Teatro, Música e Dança - todas com objetivos e conteúdos próprios.

Entretanto, o que vemos na realidade é uma situação muito distinta. Como demonstram as pesquisas a Educação Musical não está presente nas escolas. Os professores especialistas não são suficientes para atender às necessidades, e a formação pedagógico-musical está ausente da formação de professores para as séries iniciais¹ do Ensino Fundamental ou ocupa lugar marginal nessa formação. As pesquisas sobre a formação pedagógico-musical são ainda insuficientes. Como veremos na revisão bibliográfica, concentram-se nas regiões sul e sudeste e são raras nas demais regiões. Por isto, esta pesquisa poderá contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre a formação pedagógico-musical. Esse desafio foi uma motivação para a pesquisa. Todavia, outras motivações me levaram à dedicação a este tema: encontram-se na minha história pessoal e profissional, nas minhas relações com a música e a educação.

¹ Embora a Resolução nº 3/2005 do CNE/CEB defina Anos Iniciais como a nomenclatura a ser adotada, utilizei Séries Iniciais, porque é essa a terminologia empregada nos documentos analisados, bem como em duas das três escolas pesquisadas.

1. A MÚSICA E A DOCÊNCIA COMO MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

A temática da pesquisa - a música e a docência - está muito presente em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Com o resgate dessa memória, exponho minha relação com o tema e a motivação que me levou à pesquisa.

Minha relação com a música vem da infância, influenciada pela musicalidade materna e pela tradição musical de minha terra natal, São João del-Rei. Eu me formei em piano no curso técnico-profissionalizante, o que só foi possível pela existência do Conservatório Estadual de Música da cidade. Nessa escola pública meus cinco irmãos e eu estudamos música e dois deles tornaram-se músicos profissionais.

A docência veio aos dezessete anos, em 1977, no mesmo Conservatório de Música onde eu estudava. Não era uma opção na época, mas essa experiência resultou numa grande identificação com a profissão.

Os primeiros anos foram de testar hipóteses, reproduzindo as boas referências, mas com limitações, que hoje atribuo à falta de uma sólida formação pedagógico-musical. Uma dessas referências surgiu em minha vida estudantil, marcando-a profundamente. No Ensino Fundamental não tive um desempenho muito bom, mas com média suficiente fui avançando de uma série para outra, sem, no entanto, empenhar-me com afinco nos estudos. No início do Ensino Médio, essa situação foi alterada. A confiança em minhas possibilidades, resgatada com a ajuda de um professor de piano, levou-me a uma dedicação maior aos estudos, possibilitando um crescimento, tanto no curso de piano quanto no curso regular, antigo 2º grau.

A partir dessa experiência pude redimensionar o papel das condições subjetivas para a aprendizagem e o desenvolvimento. Além das condições objetivas essenciais, são necessárias também condições subjetivas como a confiança do aluno em suas possibilidades, para que se dedique aos estudos. Levei essa compreensão para a docência, adotando um comportamento cuidadoso com as relações que envolvem professor, aluno e

conhecimento. Conforme Freire, o ato pedagógico é um ato dialógico que envolve comunicação e subjetividade (FREIRE, 1996).

Os primeiros anos de exercício da profissão como professora de música foram muito importantes também para minha formação política a partir da prática social, inicialmente no movimento sindical de professores, que se estendeu para a participação política, num momento de grande radicalização no País, que vivia um regime militar. Dessa experiência veio a consciência da importância das organizações sindicais e políticas para a formação docente, que não se restringe aos limites das instituições educacionais.

Como professora de piano, querendo aperfeiçoar-me, a princípio fui buscar a continuidade de estudos na graduação, no curso de bacharelado de música, que era a formação que atendia às expectativas da instituição profissional. Muita vontade e dedicação pessoal, um curso bem conceituado da Universidade Federal de Minas Gerais e bons professores: parecia ser o necessário para alcançar o objetivo. No entanto, o curso não era totalmente distinto do modelo da “tradição dos conservatórios” (FREIRE, V., 2001 e CASTRO, 1997), modelo técnico voltado para a formação de músicos. Além disso, não incluía a formação para a docência, indispensável para quem atua na profissão. O bacharelado em música, como em diversas áreas específicas, não considera essa necessidade; no entanto, muitos profissionais formados nesses cursos acabam atuando como professores. A falta de preparação para a docência é um problema presente nas diversas áreas e níveis de ensino. Masetto (2003), Vasconcelos (1998), Pimenta e Anastasiou (2002), entre outros, analisaram essa situação na formação do professor universitário, comum aos professores das últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Por razões de caráter pessoal, fui morar em São Paulo, em 1983, abandonando o curso de bacharelado, já em fase final. Desse curso ficou uma boa experiência em relação à interpretação musical. Minha perspectiva profissional também foi alterada, pois deixei o ensino profissionalizante para atuar em escolas do ensino regular da periferia daquela metrópole, com a disciplina Arte Musical.

Minha formação e experiência anterior pouco serviam para a nova realidade, que era de trabalho com classes coletivas, de trinta a quarenta alunos, sem os recursos de que

antes dispunha, com alunos que tinham outros interesses e valores. Assim, a busca de novas alternativas mostrou-se uma necessidade. Procurei, então, conhecer melhor esses alunos, seus interesses, o que ouviam e o papel da música em suas vidas. Esse esforço resultou numa aproximação com a comunidade local e também num conhecimento da música veiculada pela mídia e da *Música Popular*, que eram as principais referências para os alunos.

Se, por um lado, a experiência como professora do ensino regular contribuiu para minha formação pedagógica, pois eu trabalhava com profissionais organizados tanto em nível profissional quanto em nível político, com um trabalho coletivo institucional maior do que o existente nas escolas de música, em cursos técnicos, onde o isolamento é muito marcante, por outro, levou-me a um distanciamento da formação específica, pois naquele espaço eu era a única professora de música.

O trabalho nessas escolas possibilitou também uma aproximação com professores de outras áreas, principalmente com os de Artes Visuais e de Teatro, com quem trabalhei em alguns projetos de Arte. Entretanto, no geral, na parte de música, ainda permanecia a dificuldade para desenvolver o fazer musical, pois predominava uma abordagem teórica sobre música pelas condições de trabalho e, principalmente, pela formação inadequada para atuar nessa realidade.

Nesse período, década de 1980, também participei de um momento em que os professores, bem como os demais trabalhadores, viveram grandes mobilizações por questões salariais e políticas, o ciclo de greves incluindo greves gerais e o movimento para a redemocratização do País. Na luta por melhores salários e condições de vida, os professores se aproximaram de outras categorias de trabalhadores. Em São Paulo, na região do ABCD - onde trabalhava - essa aproximação se deu com os operários, que eram a vanguarda do movimento naquele momento e nós, professores, muito aprendemos com a organização deles. Essa experiência contribuiu também para o desenvolvimento de uma consciência política entre os professores, o que Freire (1996) e Giroux (1987), entre outros, consideram como um dos saberes necessários para a prática pedagógica. Para a educação, essas aproximações são muito importantes também, pois criam uma situação favorável ao conhecimento dos alunos das camadas populares, que hoje estudam nas escolas públicas e,

muitas vezes, não são bem sucedidos por falta de adaptação da escola a suas expectativas e à realidade de vida, que é desconsiderada.

Dando continuidade aos estudos e consciente da necessidade de buscar uma formação pedagógica, ingressei no curso de Licenciatura em Arte que formava professores para atuarem com as diversas modalidades artísticas em Educação Artística, considerada atividade educativa, orientação introduzida pela Lei 5.692/71. Essa abordagem do ensino de arte levou a uma prática caracterizada pela superficialidade no tratamento das diversas modalidades e até mesmo pela exclusão de algumas, situação criticada por Duarte Jr (1981) e por pesquisadores no Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil (SINAPEM)². Apesar disso, esse curso contribuiu para a aquisição de conhecimentos referentes às outras modalidades artísticas e à Arte na educação, proporcionando uma visão mais geral da área, o que não é muito comum entre os professores de música. Na ocasião, também tive acesso à produção do movimento Arte-Educação, que estava em pleno desenvolvimento e com uma visão crítica da formação de professores da área e das implicações para a prática pedagógica em Educação Artística.

Ao mudar para Brasília, em 1988, trabalhei em escolas de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental, na periferia do Distrito Federal, experiência que não foi qualitativamente distinta da anterior em São Paulo. Dois anos depois fui trabalhar numa Escola-Parque, oportunidade que levou minha docência em música a um novo rumo.

Essas escolas são destinadas ao desenvolvimento de Arte (Artes Visuais, Música e Teatro), Educação Física e Literatura para alunos da rede pública, matriculados no Ensino Fundamental, nas Escolas-Classe. Nas unidades em que trabalhei, a Educação Musical era desenvolvida por meio do canto em conjunto e de atividades referenciadas nos métodos ativos, caracterizados por Penna (1990) como aqueles que partem da vivência sonora para a formação de conceitos e a clarificação das estruturas da linguagem musical, mediante exercícios de percepção e expressão, incluindo o trabalho corporal. Essas atividades de vivências dos elementos da música nem sempre eram atividades focalizadas no sentido musical, que se perdia.

² SINAPEM, realizado em janeiro e em julho de 1987, em João Pessoa, Paraíba.

Algumas condições favoráveis, recursos materiais disponíveis (instrumentos musicais) bem como um corpo docente com formação específica nas diversas modalidades artísticas conviviam com outras desfavoráveis. O grande número de alunos por turma, a quantidade de aulas semanais e de trabalho do professor não contribuía para o planejamento e a reflexão fundamentadas tão necessários ao aprofundamento do processo educativo. O trabalho coletivo era limitado pelo tempo dedicado à preparação de festas, que eram muito frequentes no calendário daquela escola e das demais Escolas-Parque onde trabalhei.

Também não havia relação entre o ensino e a aprendizagem desenvolvidos nas Escolas-Parque e aquilo que o aluno vivia nos demais dias da semana nas Escolas-Classe. O ensino e a aprendizagem, nessas condições, resultavam em atividades sem continuidade e aprofundamento. De qualquer forma, a Escola-Parque tem importância reconhecida pelos alunos, que encontram nela a única oportunidade de desenvolver as diversas modalidades artísticas.

Foi um período de experiências importantes para minha formação continuada. As trocas entre os professores de Educação Musical, os cursos de aperfeiçoamento e o retorno à universidade para cursar disciplina como aluna especial, foram oportunidades de reflexão sobre outras concepções e abordagens do ensino de música.

A docência nas Escolas-Parque foi também a primeira oportunidade de trabalhar com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa experiência teve grande importância para o que veio a seguir, o trabalho na Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de 1994, como docente do curso Normal, outros desafios se apresentaram a minha atuação profissional. O trabalho coletivo com professores de disciplinas do núcleo de humanas e pedagógicas como Filosofia, Sociologia e Psicologia, entre outras, a participação em discussões sobre as finalidades e problemas gerais da educação e o contexto específico do curso Normal possibilitaram uma ampliação de minha visão sobre a educação e a formação docente. Compartilhando um momento de profundas mudanças que decorriam da reformulação do curso de magistério, tivemos a oportunidade de desenvolver

uma avaliação geral do curso de grande importância social por sua finalidade e ao mesmo tempo enfrentando enormes limitações.

Em relação à música, o curso Normal tampouco oferecia as melhores condições. A Música, em algumas Escolas Normais, era desenvolvida na disciplina Metodologia da Arte por professor especialista, compartilhando o tempo com as modalidades Teatro e Artes Visuais. Cada uma das modalidades tinha a duração de um ano com duas aulas semanais, tempo limitado para a extensão da tarefa que nos cabia. Os alunos chegavam para o curso com pouca vivência de arte na escolaridade anterior e, em geral, nenhuma experiência mais sistemática de música. Nessas condições não se chegava ao aprofundamento necessário para o desenvolvimento musical dos alunos, bem como a sua formação para a prática docente na área, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, apesar das limitações apresentadas, a presença da arte nessa formação cumpria o papel de refletir sobre os sentidos e funções da arte e de algumas de suas modalidades e de despertar seu interesse pela área. Apesar da preocupação central dos alunos concentrar-se na alfabetização, alguns até nos procuravam para a orientação de projetos desenvolvidos no estágio, que incluíam a arte.

Minha formação nessa unidade escolar também foi muito enriquecida com o trabalho coletivo com os professores da área de Arte, que possuíam longa experiência docente. Desenvolvemos diversos projetos em comum e experimentamos várias configurações da disciplina, sempre com muita reflexão.

Em minha prática docente, principalmente nos últimos anos na Escola Normal, foram surgindo questões que me levaram a buscar a continuidade de estudos e a pesquisa, desta vez, em curso de pós-graduação *lato sensu*. Uma dessas questões se referia à situação da música e à formação do professor para atuar com essa área, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar de certa quantidade de estudos sobre a Educação Musical, ainda são poucos os voltados para o ensino regular. A situação marginal da música, nesse espaço, como saber sistematizado, justifica a necessidade do desenvolvimento de pesquisa sobre esse tema (PENNA, 2001; SOUZA, HENTSCHKE et al, 2002; BELLOCHIO, 2000; LOUREIRO, 2003).

Avaliando minha volta à universidade, em 2003, no curso de Especialização em Música Brasileira, pude reconhecer que essa instituição ainda padece de sérios problemas. Entre eles, a fragmentação curricular é um dos mais aparentes e envolve mais diretamente o aluno e sua formação. O excesso de disciplinas, onze no caso, sem articulação entre si e com o projeto de pesquisa não contribui para a reflexão, a problematização e o aprofundamento das questões centrais.

Contudo, o curso de especialização possibilitou minha primeira experiência em pesquisa e despertou um grande interesse em dar continuidade a essa atividade. Na ocasião desenvolvi estudos sobre a situação da Educação Musical nas Escolas Públicas do Distrito Federal, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (LOBATO, 2004). O curso representou também uma oportunidade singular de reflexão sobre a arte e a música, seus significados e funções, num diálogo intenso com o orientador da pesquisa e as idéias de alguns autores que nos acompanharam.

Nesse processo as questões anteriores foram sendo reformuladas, visando a novos estudos. Uma delas refere-se à formação pedagógico-musical de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, pois qualquer perspectiva de mudança da situação atual da música nas escolas passa necessariamente pela formação do professor, que é um dos elementos centrais desse processo. Então, hoje a questão central apresenta-se da seguinte forma: quais são as possibilidades e os limites da formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Na pesquisa essa questão desdobra-se em questões específicas que norteiam a investigação:

- Quais são as percepções dos professores formadores e alunos egressos do curso de Pedagogia sobre a formação pedagógico-musical nesses cursos?
- Como é a prática pedagógico-musical dos professores das séries iniciais, egressos da Pedagogia?
- Quais são as percepções dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Musical desenvolvida pela escola?

Para investigar a questão geral, a pesquisa teve como objetivo refletir sobre as possibilidades e os limites da formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Este objetivo geral desdobra-se nos objetivos específicos:

- Analisar as percepções dos professores formadores e dos professores das séries iniciais egressos de um curso de Pedagogia sobre a formação pedagógico-musical neste curso;
- Analisar a prática pedagógico-musical dos professores das séries iniciais, egressos da Pedagogia;
- Analisar como os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental percebem a Educação Musical desenvolvida pela escola.

A seguir, apresento um quadro que mostra a relação entre as questões e os objetivos da pesquisa.

Quadro 1 - Síntese da relação entre questões e objetivos de pesquisa

QUESTÃO PRINCIPAL	OBJETIVO GERAL
Quais são as possibilidades e os limites da formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental?	Refletir sobre as possibilidades e os limites da formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. Quais são as percepções dos professores formadores e professores das séries iniciais egressos do curso de Pedagogia sobre a formação pedagógico-musical nesse curso?	1. Analisar as percepções dos formadores e dos professores das séries iniciais egressos da Pedagogia sobre a formação pedagógico-musical nesse curso.
2. Como é a prática pedagógico-musical do professor das séries iniciais, egressos da Pedagogia?	2. Analisar a prática pedagógico-musical dos professores das séries iniciais, egressos da Pedagogia.
3. Quais são as percepções dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Musical desenvolvida pela escola?	3. Analisar como os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental percebem a Educação Musical desenvolvida pela escola.

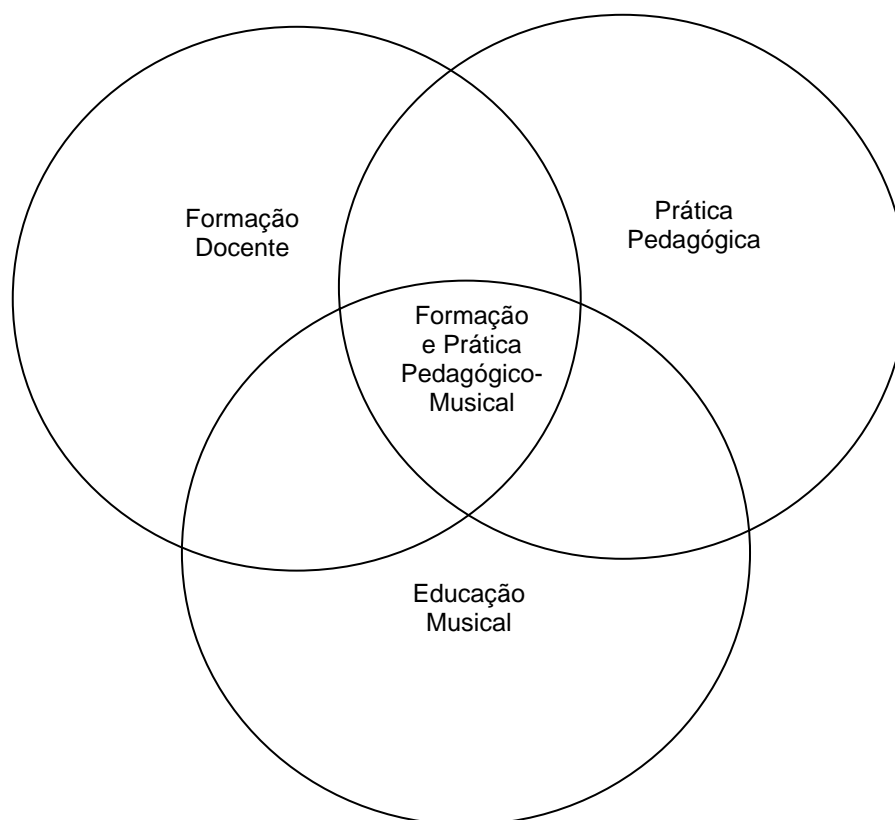
2. ENCONTRO COM MEUS REFERENCIAIS TEÓRICOS

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo* porque o dominante o decreta.

Paulo Freire

Com o objetivo de refletir sobre as possibilidades e os limites da formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o referencial teórico constituiu-se de três pilares, conforme representação na figura abaixo: a formação de professores, a prática pedagógica e a Educação Musical.

Figura 1 – O tripé do referencial teórico



A seguir, desenvolverei cada um dos três eixos do referencial teórico, explicitando as concepções e autores que fundamentam este trabalho.

2.1. A formação de professores no contexto da educação e da sociedade atual

Vivemos numa sociedade em constante mudança, sob o impacto do desenvolvimento tecnológico. No entanto, vivemos um processo de produção e apropriação da mais valia que gera a exploração, o desemprego e a miséria. A lógica predominante do capitalismo ainda é a acumulação do capital.

No Brasil essa situação é mais visível, pois num mundo globalizado, sob a dominação do capital financeiro, ainda temos um importante peso da indústria em nossa economia e resquícios da sociedade pré-industrial, por não termos resolvido até agora a questão agrária e a grande dependência do capital financeiro internacional. A desigualdade e a exclusão são faces cruéis da situação.

Na sociedade da informação, o conhecimento torna-se indispensável para o desenvolvimento e a participação social. Quem não tem acesso e condições para lidar com as novas tecnologias, fica excluído. Como os grupos privilegiados socialmente também são os que têm mais acesso à informação e ao domínio de sua organização, codificação e transmissão, a tendência da sociedade atual é de agudização da exclusão.

Nesse cenário a educação escolar tem um papel que vai além de facilitar o acesso à aquisição de conhecimentos. Deve permitir o desenvolvimento de habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade de tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade (FLEXA E TORTAJADA, in IMBERNÓN, 1999). São exigências do próprio sistema, mas também são fatores imprescindíveis para a participação na vida social em geral, e sua ausência leva à exclusão.

A escola não é neutra, ela faz parte de uma sociedade que, apesar de viver intensas mudanças, ainda é capitalista. E a lógica capitalista influencia a escola na organização do trabalho pedagógico, nas relações de poder, como também em sua finalidade, voltada principalmente para atender às exigências do mercado de trabalho.

Se por um lado a escola como instituição social, no marco da sociedade capitalista, reproduz as desigualdades e a exclusão, por outro não pode ser desconsiderado que ela é também um lugar de conflito e que os sujeitos desenvolvem em seu interior práticas que contestam ou reforçam as formas de dominação e controle existentes.

Esse conflito é possível porque os homens são sujeitos históricos, capazes de buscar uma visão crítica da sociedade e agir no sentido da superação de seus problemas. Entendo que tal afirmação está de acordo com a visão de homem como “ser da transformação e não da adaptação” (FREIRE, 2003, p.23). É a perspectiva que será tomada como referência para esta pesquisa. Nas palavras de Veiga, “a escola nessa perspectiva é vista como instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (2005, p.16).

2.1.1. Em busca da profissionalização

Para Imbernón (2004), no contexto social a docência foi sempre considerada uma semiprofissão. Essa situação é compreendida pelas dificuldades encontradas para a profissionalização docente entre as quais a massificação, a ampliação das funções, a feminização do magistério, a prévia profissionalização dos especialistas da educação, provocando perda de autonomia e de poder nas decisões sobre o trabalho docente, as divisões internas da categoria em níveis de ensino, os contextos muito diversificados de formação e atuação profissional e o acúmulo de papéis e aumento do controle através da avaliação sem a melhoria das condições de trabalho, de salário e nas carreiras docentes.

A esses condicionantes que dificultam a profissionalização acrescenta-se a ausência do que em outras profissões é conhecido como código de ética, segundo D’Orey da Cunha, a “sistematização deontológica especificamente docente que guie a ação de cada um e que estabeleça as fronteiras ou os horizontes morais da profissão enquanto tal” (*apud* VEIGA, 2003, p.54).

Essas características mostram a complexidade da docência e de sua profissionalização. Não se deve, porém, entendê-las de forma estática, pois a profissionalização é um processo dinâmico e de embates, que hoje enfrenta muitas dificuldades, não sem a resistência do movimento organizado de professores e estudantes.

Além do caráter dinâmico, a profissionalização é um processo coletivo. Tal dimensão é evidenciada por Imbernón (2004), que trata o desenvolvimento profissional como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida na profissão. Entre esses ele cita o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, além da formação, que é elemento importante, mas não único do desenvolvimento profissional do professor. Para ele o coletivo ou institucional é outro aspecto que deve ser considerado para o desenvolvimento profissional, tendo este como o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha em uma instituição educativa.

Imbernón (1998) apresenta a idéia de cultura profissional, que está ligada ao trabalho coletivo, ao desenvolvimento pessoal e institucional, à ruptura do isolamento e das rotinas não-justificáveis no processo educativo, na busca de um questionamento constante. Este é um processo permanente que implica a tomada de consciência de seu trabalho profissional na aula, na escola, no sistema educativo e social. Uma marca do pensamento desse autor é a importância dada ao trabalho coletivo e institucional. Essa preocupação está presente tanto na questão da profissionalização, quanto em seu modelo de formação e justifica-se, pois o magistério é uma prática social que envolve uma série de sujeitos, na busca de sua emancipação.

2.1.2. A formação de professores e o processo de transição

A concepção de profissão docente dominante na perspectiva técnica e racional é de mera transmissão de conhecimento acadêmico. Essa concepção vem desde o século XIX e, apesar das mudanças que ocorreram no século XX, não chegou a ser superada. A sociedade atual requer um profissional da educação diferente, que saiba lidar com a mudança e a complexidade e também com a necessidade de superar seus graves problemas políticos e sociais, que afetam diretamente o professor e seu trabalho.

No modelo anterior predominava o conhecimento objetivo e disciplinar. Possuir um conhecimento formal era assumir a capacidade de ensiná-lo. Além disso, hoje, para ser um profissional da educação é necessário ter consciência de que o conhecimento está em construção e não é imutável, compreender a educação como compromisso político com dimensões éticas e morais, ter autonomia e poder para tomar decisões sobre os problemas

profissionais da prática em um contexto determinado, desenvolver a capacidade reflexiva em grupo, valorizar a aprendizagem das relações, a cultura do contexto e o desenvolvimento das relações de todos os envolvidos com o processo educativo (IMBERNÓN, 2004). É uma perspectiva que está comprometida com a superação dessa sociedade e de seus graves problemas.

Decorrente dessa concepção de profissional da educação, a formação de professores também tem novas exigências. Partindo do pressuposto de que os conhecimentos da docência não são uniformes e generalizáveis, e sua aquisição está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que é exercida, autores como Tardif (2002) e Imbernón (2004) defendem a formação na instituição educativa, partindo de situações problemáticas de um determinado contexto. Tardif (idem) afirma que o novo modelo de formação deve vincular os fundamentos da formação à prática da própria profissão. Para ele a formação cultural ou geral e a formação científica ou disciplinar devem estar vinculadas à formação prática, que é o quadro de referência obrigatório da formação profissional.

Distinto do modelo tradicional, onde havia uma separação entre a produção, a mobilização e a comunicação do conhecimento, a escola é entendida como instância de produção, de mobilização e de comunicação dos saberes e das competências. E os professores de profissão são detentores de saberes que a pesquisa educacional deve considerar e incorporar nos programas de formação inicial. O exercício da profissão do magistério é a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. A relação com a pesquisa e os professores universitários é outra. A pesquisa volta-se para as necessidades e situações vividas pelos práticos, considerados então parceiros da pesquisa (TARDIF, 2002).

A prática pedagógica dá-se em contextos muito específicos e diversificados, envolvendo sujeitos e situações muito diferentes. O professor tem que tomar decisões sobre situações reais e concretas e por isso a formação acadêmica e disciplinar, baseada em conhecimentos abstratos e generalizáveis, não responde a essas necessidades. Portanto, a formação não pode ser desvinculada do contexto de trabalho e de sua problematização.

Ao mesmo tempo, esse trabalho é influenciado diretamente pela situação econômica, política e social. Portanto, a compreensão da sociedade, a visão mais ampla e crítica da sociedade, da educação e da profissão são indispensáveis para o professor. O próprio Imbernón trata da questão quando afirma que a formação centrada nas instituições “supõe manter uma constante pesquisa colaborativa e obter um consenso para o desenvolvimento da organização com uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais” (2004, p.21).

Defende ainda que a instituição educativa deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente, por entendê-la como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada e considera que a educação perde poder de inovação coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal (ibid).

Para o estudo da formação docente é necessário refletir sobre a profissionalização docente, bem como sobre as perspectivas de formação, que estão em discussão no momento atual: a perspectiva de tecnólogo do ensino e a de agente social.

2.1.3. O tecnólogo de ensino nas diretrizes de formação de professores

A perspectiva do tecnólogo é a perspectiva presente nos documentos oficiais para a formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de graduação plena (Brasil/CNE/CP 2001). Fazendo uma síntese da crítica de Veiga (2002) a essa perspectiva, vemos que:

- está ligada ao projeto de sociedade globalizada e neoliberal; é parte de um projeto político de abrangência internacional com ênfase na “educação por resultados”, que vincula educação e produtividade, numa visão puramente *economicista*, que tem por objetivo adequar a formação de professores à demanda do mercado globalizado;
- concebe o professor como reproduzidor de conhecimentos produzidos por outros, o que pode ser observado na pouca ênfase dada à pesquisa;

- está centrada na competência como busca de desempenho e eficácia na consecução dos objetivos escolares, no saber fazer sem conhecimento dos fundamentos do fazer;
- é sociopoliticamente descontextualizada, não considera as questões postas pela prática social e suas conseqüências para o ensino;
- vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista, e a educação é confundida com a informação e instrução, distanciando-se de seu significado mais amplo de humanização (SCHEIBE, *apud* VEIGA);
- a relação conhecimento/competência/habilidades básicas fortalece o caráter meramente instrumental da formação mediante a dissociação entre teoria/prática, ensino/pesquisa;
- a organização curricular da formação tem base quase exclusivamente no conhecimento disciplinar e no conhecimento pedagógico, mais reduzido a técnicas e estratégias didáticas;
- a dicotomia entre teoria e prática fica acentuada na redução do estágio curricular para os alunos em efetivo exercício de atividade docente na educação básica, além de provocar o aligeiramento da formação;
- é uma preparação de professores que desenvolve uma concepção fragmentária, porque fundada em itens que devem ser aprendidos para serem aplicados na prática, tendo como objetivo estabelecer parâmetros comuns para a avaliação e o controle do conteúdo de ensino.

Além das críticas que estão diretamente ligadas à formação do tecnólogo, Veiga (2002) acrescenta outras às diretrizes de formação de professores como orientação nacional cujo núcleo são as competências, a retirada da formação da universidade e a redução da carga horária. Segundo a autora, o documento apresenta uma série de competências amplas, além de detalhar minuciosamente as específicas. São competências previamente definidas, que não consideram a diversidade brasileira nem respeitam a autonomia institucional para a construção de seu projeto pedagógico.

Sobre o lócus da formação, ao tirar da universidade, o Ministério da Educação (MEC) nega identidade do professor como cientista e pesquisador, reduzindo-o a mero executor de programas e separa formação de pesquisa e extensão, num descompromisso com a qualidade da formação.

O papel da pesquisa não tem a ênfase necessária, o que limita o papel do professor à tarefa de aplicador de métodos e técnicas e reproduzidor de conhecimentos, bem como reduz o papel da instituição formadora. Acrescente-se a essas considerações o fato de que o MEC não acatou as sugestões e críticas às diretrizes de formação de professores, encaminhadas por entidades dos profissionais da educação superior, universidades e outras instituições.

2.1.4. A perspectiva da formação do professor como agente social

Os autores, cujas concepções em relação à formação docente são tomadas como referência para esta pesquisa, criticam o modelo de tecnólogo de ensino, que é centrado na dimensão técnico-instrumental.

Veiga (2002) e Imbernón (2004) entendem o professor como agente social, que é a perspectiva defendida também pelos movimentos sindicais, científicos e acadêmicos. Para Imbernón o profissional da educação é um agente dinâmico nos âmbitos cultural, social e curricular que toma decisões educativas, éticas e morais, que desenvolve o currículo e projetos em colaboração num contexto específico controlado pelo próprio coletivo. Os professores são considerados como “verdadeiros agentes sociais” no sentido de que “são capazes de planejar, gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (ibid, p.46).

Na concepção de Veiga (2002), a perspectiva do professor como agente social está de acordo com a visão de educação como prática social, comprometida com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Em nosso país vivemos uma situação muito heterogênea, de extremos, com tecnologia de ponta em nível mundial em algumas áreas, combinada com reminiscências oligárquicas e tradições patrimonialistas em nossa política, além de uma grande exclusão social de parcelas significativas da população, o que impede a plena democratização da sociedade.

Nesse contexto vejo o professor como agente social, que atua no sentido da ampliação da democracia na sociedade e na instituição escolar, onde busca autonomia,

maior participação e poder de decisão para os profissionais da educação e a comunidade escolar, enfrentando o problema da exclusão tanto material quanto cultural que afeta diretamente seu trabalho. Esse posicionamento não se justifica apenas por estar de acordo com as necessidades de nosso contexto específico, mas também pela coerência com a visão de homem, de sociedade e de conhecimento já explicitada.

Veiga entende a formação profissional como “política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria” (2002, p.82).

A educação é concebida, nessa perspectiva, como prática social e um processo lógico de emancipação, tendo por base a construção coletiva de um projeto para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Coerente com essa visão de educação e de profissionalização, a formação do professor como agente social tem como um de seus pilares uma formação teórica de qualidade, que requer:

- a) construção e domínio de sólidos saberes da docência, que são saberes múltiplos de várias fontes, mas que devem ser conectados num trabalho pedagógico de forma interdisciplinar e contextualizada. O processo de construção desses saberes deve ocorrer da forma mais coletiva possível, refletindo sobre situações práticas concretas. Esses saberes devem estar estreitamente relacionados com a realidade social mais ampla;
- b) unicidade entre teoria e prática, entendendo que tanto a instituição formadora quanto a escola que recebe os estagiários transformam-se em espaços de formação colaborativa, num processo de ação-reflexão-ação;
- c) ação coletiva integrando todos os sujeitos que atuam na escola bem como todos os processos que contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico;
- d) autonomia entendida como processo coletivo de busca e construção permanentes, aspirando a um maior controle sobre o trabalho pedagógico;
- e) explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola, que evidencia a organização do trabalho pedagógico na sociedade capitalista e fortalece a identidade do professor em seu papel de agente social (VEIGA, 2002).

Nessa perspectiva, a formação é entendida como um processo permanente ou contínuo ao longo de toda a carreira e a formação inicial como o começo da socialização profissional, que deve proporcionar uma sólida fundamentação. Além de conhecer muito bem seu contexto de trabalho, o professor precisa compreender a realidade da sociedade que está em permanente mudança e suas relações com a instituição educacional, a organização do trabalho pedagógico e a sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, instituídas através da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação, resultado de intenso confronto entre distintas posições e da participação ativa das Entidades Acadêmicas e Profissionais organizadas, trazem no discurso alguns avanços de superação da perspectiva técnico-instrumental do tecnólogo de ensino. Há uma ampliação da concepção de docência, que integra processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, conforme o Art 2º

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

A perspectiva das Diretrizes também compreende como atividade docente a “[...] participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]”, segundo o disposto no Art. 4º, Parágrafo único.

A carga horária do curso foi ampliada para 3.200 horas, o que corresponde ao que foi apresentado como mínimo nas contribuições das Entidades Acadêmicas e Profissionais organizadoras do VII Seminário Nacional Sobre a Formação dos Profissionais da Educação em Brasília, junho de 2005.

O campo de atuação profissional do licenciado é de grande abrangência pois inclui o exercício de funções de magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme o Art.4º da Resolução.

Como as Diretrizes foram alteradas recentemente, cabe indagar: como as Instituições de Formação enfrentarão o desafio de construir uma formação de qualidade com tamanha abrangência, com os limites da carga horária de 3.200 horas? Como superarão a estrutura tão fragmentada de curso como a atual, que não contribui para a formação nessa nova perspectiva? E ainda: essas mudanças vão proporcionar um aprofundamento do campo da Arte na Pedagogia?

2.2. Prática pedagógica como práxis social

Para a análise da prática pedagógica, que foi desenvolvida na pesquisa, foi necessária uma clara compreensão das concepções que fundamentam essa prática. Para isto tomei como referência teórica as concepções de Vásquez (1977) sobre a prática humana, sobre a relação teoria e prática e seus conceitos de práxis criadora e práxis reiterativa, práxis espontânea e práxis reflexiva.

A prática pedagógica é uma atividade humana que se diferencia da atividade em geral, definida como ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo modifica a matéria-prima e tem por resultado um produto. O que diferencia a atividade humana da atividade em geral é a finalidade, um projeto ou o resultado ideal, que termina com um produto concreto ou resultado real.

Essa atividade implica a intervenção da consciência responsável pelo resultado ideal e os diversos atos do processo que se articulam de acordo com o resultado que se quer. Além disso, o resultado real ou produto não é uma cópia do que se quer do resultado ideal ou finalidade original, visto que sofre modificações no processo de sua realização.

A prática pedagógica é regida por um processo dinâmico, onde teoria e prática estão unidas na práxis. A atividade da consciência, segundo Vásquez, tem caráter teórico, seja como formulação de finalidades, atividade teleológica ou como produção de conhecimentos, atividade cognoscitiva. A atividade teórica não é capaz de transformar o real, ela só transforma a consciência e por essa via influencia a prática. Ao contrário, a atividade prática sempre tem um resultado real, objetivo, material: ela transforma a realidade.

Teoria e prática, portanto, são atividades diferentes, mas não se opõem. A relação entre uma e outra é de unidade, uma vez que a teoria não transforma o real, precisa da prática para realizar-se e a prática não existe sem uma finalidade e conhecimento que caracterizam a atividade teórica.

Essa relação é definida como práxis por ser “atividade teórico-prática; ou seja, que tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar e isolar um do outro” (VÁSQUEZ, 1977, p.241).

A prática pedagógica é, então, práxis, visto que exige uma relação de unidade entre teoria e prática e uma participação ativa da consciência em todo o processo. É regida por um processo prático, pois tem como fim a transformação do real, mas onde o teórico tem papel fundamental. A ação do professor está embasada numa sólida fundamentação, pois pressupõe uma finalidade ideal, a formulação de objetivos, de um projeto e um conhecimento da realidade, do contexto social mais amplo ao mais imediato e uma consciência vigilante para modificar a realidade em busca do objetivo e adequar o objetivo idealmente traçado às condições do real.

A complexidade da prática pedagógica não se limita ao fato de ser ela uma atividade humana; ela é, além disso, uma prática social, pois tem o homem como sujeito e objeto de sua ação transformadora. Segundo Vásquez, essa prática caracteriza-se por ser a práxis na qual o homem atua sobre si mesmo e abrange “os diversos atos orientados no sentido de sua transformação como ser social e, por isso, destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais” (1977, p.200).

A prática pedagógica - como prática social - envolve sujeitos voltados para sua própria transformação; por isso, tanto o processo como o produto são mais imprevisíveis ainda. As condições e possibilidades só serão plenamente reveladas no processo prático, daí sua grande imprevisibilidade e indeterminação e a necessidade de uma ação permanente da consciência em todo o processo, numa passagem constante do ideal para o real e do real para o ideal.

2.2.1. Relação entre teoria e prática

Se por um lado há uma unidade entre teoria e prática na práxis, por outro, não se pode falar de uma relação mecânica e direta entre uma atividade e outra. Pode surgir uma teoria de uma necessidade de aprofundar uma teoria anterior ou de resolver as contradições que esta apresenta. A teoria tem autonomia em relação à prática e às vezes antecipa-se a ela e pode influenciá-la, mas é uma autonomia relativa.

A prática, ao contrário, não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos:

- um conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
- um conhecimento dos meios e de sua utilização;
- um conhecimento da prática acumulada em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em que ela se realiza;
- uma atividade finalista ou antecipação dos resultados ideais com a particularidade que esses resultados têm que corresponder a necessidades e condições reais e contar com meios adequados para sua realização (VÁSQUEZ, 1977).

Desta forma, a prática pedagógica não prescinde da unidade teoria e prática e da ação da consciência. Contudo, conforme Vásquez, existem níveis diferentes de práxis, que se classificam de acordo com o grau de consciência revelado pelo sujeito no processo prático e o grau de criação demonstrado pelo produto de sua atividade (ibid).

2.2.2. Práxis criadora e práxis reiterativa

A separação entre teoria e prática e a redução do papel da consciência pode resultar numa prática vazia de conteúdo, numa prática que se baseia num modelo preexistente, gerado por uma prática criadora anterior, que não corresponde às necessidades e às condições postas pela realidade. Essa prática é conceituada por Vásquez como práxis reiterativa ou imitativa, ou seja, a que está “em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas” (ibid, p.246).

Por outro lado, temos a práxis criadora ou inovadora, aquela “cuja criação não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num produto novo e único”

(VÁSQUEZ, 1977). Tem como características: a unicidade indissociável no processo prático do interior e o exterior, do subjetivo e o objetivo; a indeterminação e imprevisibilidades do processo e resultado e a unicidade e irrepetibilidade do produto.

O homem está numa atividade permanente de transformação do mundo e de si mesmo; portanto, a prática fundamental do homem tem um caráter criador. O homem cria novas necessidades e a própria vida invalida as soluções existentes. No entanto, as soluções alcançadas têm um tempo de validade. Neste tempo é que temos a repetição como atividade relativa, transitória, sempre aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída.

Se o processo tem uma lei que só pode ser descoberta *a posteriori*, porque se vai fazendo no processo prático, em sua realização, trata-se de um processo prático unitário, no qual o ideal e o real se conjugam de maneira dinâmica e imprevisível e é também único.

A lei que se descobre como lei desse processo total não pode ser aplicada indistintamente a outros processos práticos, visto que isso só poderia ser feito com a eliminação das particularidades de suas condições objetivas e subjetivas.

Quando se desconsideram as circunstâncias do processo e do contexto e se tenta impor uma forma generalizada, abstrata a um conteúdo particular, tem-se uma prática imitativa, burocrática, mecânica, onde a forma se sobrepõe ao conteúdo; ela existe antes do conteúdo e do processo prático. O conteúdo sacrifica-se à forma, o real ao ideal e o particular concreto ao universal abstrato. Tal prática tem sérias conseqüências, pois a padronização e a burocratização das atividades e das relações levam à perda de significado do que se ensina e do que se aprende.

Na educação a fragmentação do processo de produção e de transmissão do conhecimento reduz o trabalho do professor à reprodução e à transmissão de conhecimentos produzidos por outros. Isto leva a prática pedagógica a uma perda de unidade de seu processo e de seu caráter criador. Para que seja uma atividade criadora é necessário que haja uma atividade consciente que idealiza e realiza, num processo onde as resistências e circunstâncias conduzem a uma permanente interação entre o ideal e o real, o

subjetivo e o objetivo, sem perder de vista a finalidade que também é modificada no processo.

A prática pedagógica, de certo modo, nunca é prática reiterativa total, pois o professor exerce um mínimo que seja de controle e de consciência sobre seu trabalho. Além disso, os resultados dessa prática nunca são totalmente previstos, uma vez que o objeto de seu trabalho é o homem que participa ativamente desse processo, oferecendo maiores resistências e também alternativas. Sendo assim, o produto não tem possibilidade de duplicação.

Por suas características não pode haver separação entre a consciência e a ação, entre o planejamento e a execução na prática pedagógica. Essa tentativa de moldar o processo educativo a uma forma preestabelecida tem graves conseqüências para os sujeitos envolvidos e leva a sua desumanização, uma vez que a ação criadora é uma característica fundamental do homem. Entretanto, o grau de consciência envolvido nesse processo pode variar, o que faz com que uma prática seja considerada mais ou menos criativa, mais ou menos imitativa.

A finalidade da prática pedagógica encontra muitas resistências entre o ideal e sua realização. As condições de trabalho e de salário dos professores fazem com que estes se submetam a situações onde o nível de consciência do processo é muito reduzido. Essa consciência precisa de tempo livre, de dedicação constante. A ausência dessas condições, o tempo reduzido pela ampliação da jornada e o acúmulo de tarefas burocráticas levam a uma prática também burocratizada, à repetição, à cópia de modelos sem a devida reflexão.

Por outro lado, os alunos também têm expectativas em relação à educação. Trazem consigo problemas que constituem resistências à finalidade educacional, como a questão social desfavorável, os estereótipos da vivência escolar anterior, por exemplo. Todavia, trazem também possibilidades que precisam ser consideradas.

A prática pedagógica criadora só se dará na perspectiva de um diálogo constante entre os sujeitos educacionais, que vão identificando os problemas e buscando as soluções numa ação permanente da consciência que vai redefinindo o caminho; num processo coletivo em que as ações entre os sujeitos da educação, guiadas pela consciência, vão

possibilitar uma interação entre o ideal e o real, entre a finalidade buscada e as resistências do contexto, para ir reconfigurando a realidade e redefinindo os objetivos em busca da finalidade.

Essa ação permanente da consciência presente na formulação do objetivo ideal e guiando todo o processo constitui a práxis reflexiva, que não surge espontaneamente de dentro do processo pedagógico em si. É adquirida a partir da teoria, que possibilita a consciência da prática e de si mesma. Este é o papel fundamental da formação. Essa fundamentação teórica vai permitir que o professor desenvolva uma reflexão e análise constante da e na prática pedagógica testando hipóteses, criando e recriando numa relação estreita entre a teoria e a prática.

2.3. Educação Musical: concepção e princípios

A Educação Musical não se limita ao espaço escolar e vem crescendo em outros espaços, como em Organizações Não-Governamentais (ONG). Contudo, a escolha pela educação escolar como foco da pesquisa é justificada, por um lado, pela possibilidade de democratização do acesso à aprendizagem e desenvolvimento musical, pelo universo amplo que a escola atende e, por outro, pela contribuição que a música pode oferecer à educação integral.

A concepção de música e Educação Musical que orientou a observação da prática pedagógico-musical neste trabalho foi a de Swanwick (1979, 1993, 2003), um educador musical que desenvolveu a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. Para este trabalho, focalizei especificamente sua concepção de música e os princípios de Educação Musical dela decorrentes, bem como seu modelo de atividades ou parâmetros indispensáveis ao desenvolvimento musical.

Swanwick concebe a música como “discurso”, “troca de idéias”, “expressão do pensamento”, “forma simbólica”. E a importância da música, nessa perspectiva, é ser uma forma simbólica, o que explica sua permanência em várias culturas em tempos e espaços diversos.

Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras (2003, p.18).

Segundo o mesmo, o significado da música e nossa resposta a ela envolvem as relações estruturais internas da música, nossas previsões sobre o que esperamos acontecer em termos estruturais, a tensão e o relaxamento gerados pelo que acontece, que é um legado de Meyer (1956). Essa não é, porém, a fonte principal do prazer estético, que é dado quando a obra se relaciona com estruturas de nossas experiências pessoais de conteúdo afetivo e subjetivo. Neste segundo aspecto, Swanwick incorpora a contribuição de Langer (2004), que entende que a expressividade, conteúdo emotivo e pessoal, tem uma estrutura correspondente à estrutura musical. O autor chega a uma síntese entre as duas posições, concebendo a música como uma forma simbólica, um “caminho de conhecimento, de pensamento e de sentimento” (SWANWICK, 2003, p.23).

Um dos referenciais para a análise da prática pedagógico-musical dos professores das séries iniciais foi o modelo CLASP³ (idem, 1979), que apresenta atividades ou parâmetros indispensáveis para o desenvolvimento musical: composição, estudos de literatura de e sobre música, apreciação, aquisição de técnica (*skill*) e *performance* ou execução.

O envolvimento direto com a música pode ser visto de três formas: composição, apreciação e *performance* ou execução, que são atividades centrais para a experiência musical. São também atividades que se reforçam mutuamente. Todavia, existem outras atividades auxiliares que são agrupadas em dois segmentos: aquisição de habilidades e estudos de literatura sobre a música, traduzidos como técnica e literatura. São os cinco parâmetros da experiência musical, três deles de relação direta com a música e dois exercendo o papel de suporte e auxiliar (ibid).

Swanwick apresenta três princípios de Educação Musical. O primeiro deles é considerar a música como discurso, o que tem conseqüências para a Educação Musical. O discurso é uma forma de metáfora, que o autor concebe como “juntar coisas dissimilares,

³ O modelo CLASP foi traduzido por Alda de Oliveira e Liane Hentschke como modelo (T)EC(L)A.

criar relações onde previamente não havia nenhuma” (SCRUTON *apud* SWANWICK, 2003). Por meio do processo de metáfora,

- a) transformamos sons em melodias, gestos;
- b) transformamos essas melodias, esses gestos em estruturas;
- c) transformamos essas estruturas simbólicas em experiências significativas.

O senso de significação pessoal encontrado na música depende dessas transformações. “Somente quando sons se tornam gestos e quando esses gestos mudam para formas entrelaçadas, a música pode relacionar e informar os contornos e motivos de nossas experiências prévias de vida” (SWANWICK, 2003, p.56).

Portanto, um dos objetivos do professor de música, segundo Swanwick, é estreitar a relação dos alunos com a música, trazendo a consciência musical do último para o primeiro plano. E a preocupação que deve orientar o trabalho do educador musical é apresentada pelo autor através da questão: “[...] isso é, realmente, musical? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito?” (ibid, p.58). Essa orientação serve para qualquer uma das atividades musicais.

O segundo princípio é considerar o discurso musical do aluno. Parte do pressuposto que cada aluno traz um domínio da compreensão musical quando chega à escola. É preciso que haja espaço para a escolha, a tomada de decisões, a exploração pessoal de caráter musical. É também de fundamental importância ouvir, ter bons modelos, inclusive o professor como músico sensível. Em síntese, o segundo princípio é respeitar o discurso musical e as diferenças musicais dos alunos, integrando experiências musicais diversas e as diferentes formas de atividades musicais de composição, de *performance* e apreciação. A composição permite mais tomadas de decisão e é, portanto, uma necessidade educacional (ibid).

O terceiro e último princípio apresentado por Swanwick é fluência no início e no fim. Comparando a experiência musical à linguagem e sua aquisição, a seqüência de procedimentos mais efetiva é ouvir, articular, depois ler e escrever. A fluência musical, “habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um

instrumento (ou voz)” é elemento fundamental nessa perspectiva e precede a leitura e a escrita musical (2003, p.69).

Com base nesses princípios, podemos situar melhor a perspectiva técnica, que ainda está presente no ensino de música e teve influência na formação de muitos que atuam na Educação Musical. Nessa perspectiva, o ensino de música está centrado na aprendizagem da escrita e leitura musical, na percepção através dos ditados e solfejos, no desenvolvimento de habilidades para a execução vocal e instrumental e numa audição focada nos elementos musicais e em sua organização. Desta forma perde-se o todo, o sentido musical, que não é dado apenas pela compreensão analítica e fragmentada. Muitas pessoas abandonam a aprendizagem sistemática de música por causa das dificuldades e da falta de sentido gerados por esse tipo de ensino. Portanto, não é nessa perspectiva que a música deve ser inserida na escola.

Concebendo a música como uma forma simbólica e considerando os princípios acima apresentados, a Educação Musical é desenvolvida na busca do sentido musical. Nessa concepção, a técnica e a literatura são atividades auxiliares, subordinadas ao fazer musical, que pressupõe um envolvimento profundo com a música através da apreciação, composição e execução. Já a leitura e escrita, como na língua materna, vêm depois de uma familiaridade com a música e da fluência musical. Por esses motivos, tal concepção de música foi referência para a análise da prática pedagógico-musical na pesquisa.

2.3.1. Educação Musical Criadora e Educação Musical Reiterativa

Para definir essa prática, apropriei-me dos conceitos de práxis, práxis criadora e práxis reiterativa de Vasquez (1977) e das concepções de música e Educação Musical de Swanwick (2003), buscando pontos de identidade entre ambos.

Para Vásquez, a práxis é “ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade humanizada”. Essa práxis tem níveis diferentes “de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no processo de sua atividade prática” (1977, p.245).

A concepção de música como forma simbólica ou discurso pressupõe uma intencionalidade própria de toda práxis humana, “[...] o ato de dar forma à música é uma tentativa intencional de articular significado”. A intencionalidade está presente também no trabalho do educador musical. “Observar um educador musical eficaz no trabalho é observar este forte sentido de intenção musical ligado a um propósito educacional: habilidades são utilizadas para fins musicais, conhecimento factual informa a compreensão musical” (SWANWICK, 1993, p.29).

Na prática criadora há um papel ativo da consciência em todo o processo. A prática musical é uma transformação consciente da matéria som, organizado com expressividade e senso de estrutura em busca do significado. A Educação Musical também é uma atividade consciente, porque tem como meta principal “trazer a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano” (idem, 2003, p. 50).

Os traços da práxis criadora, segundo Vásquez, são “unidade indissociável, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e objetivo; indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado e unicidade e irrepitibilidade do produto.” (1977, p.251).

Na concepção de música como discurso no sentido de “argumento”, “troca de idéias”, “expressão do pensamento” e “forma simbólica”, há uma unidade indissociável, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e o objetivo. A música é comparada a uma metáfora onde articulamos a estrutura musical com nossa estrutura psicológica, resíduos de nossas experiências de vida (*schemata*), de caráter afetivo e subjetivo. Desta forma a subjetividade encontra-se inseparável da objetividade, visto que o sentido da música não está no objeto em si, mas na relação que o sujeito estabelece entre a estrutura musical e sua estrutura psicológica. Para Swanwick a música é uma “troca significativa”, “não é apenas um prazer simples e sensorial [...] ela enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo” (2003, p.18).

Na prática criadora a relação entre teoria e prática é de unidade indissociável. Teoria e prática são atividades diferentes, mas não se opõem. A relação entre uma e outra é de unidade, uma vez que a teoria sem a prática não transforma o real e a prática não existe

sem uma finalidade e conhecimento que caracterizam a atividade teórica (VÁSQUEZ, 1977).

O conhecimento dos fins e do processo para alcançá-los são pressupostos da prática musical e da Educação Musical. No ensino tradicional de música, os conhecimentos de e sobre música encontram-se fragmentados em disciplinas como Teoria Musical, Análise e Crítica Musical, Harmonia, História da Música entre outras e separados da prática musical, execução, apreciação e composição. Portanto, há uma separação entre teoria e prática; e a prática baseia-se num modelo preexistente.

Entretanto, a música não existe apenas como idéia, ela precisa objetivar-se, realizar-se.

Como atividade prática, a arte é produção de uma nova realidade, na qual culmina um processo que teve seu ponto de partida na consciência, sob a forma de uma intenção, um esboço ou um projeto, que se foi modificando no decorrer do citado processo até adquirir uma realidade objetiva; trata-se, portanto, de um produto que transcende os atos subjetivos que se efetuaram no decorrer do processo prático ao mesmo tempo em que os conserva objetivados (VÁSQUEZ, 1977, p.321)

Então, as finalidades iniciais e o projeto vão objetivar-se na prática musical. O foco da Educação Musical está nos “verdadeiros processos do fazer musical” (Swanwick 2003, p.50). No modelo CLASP as atividades de composição, execução e apreciação são atividades centrais e as de literatura (conhecimentos de e sobre música), bem como a técnica são subordinadas às primeiras.

Todavia, nem toda prática musical pode ser considerada prática criadora. Para tanto deve atingir os três níveis metafóricos, transformando sons em melodias e gestos, transformando essas melodias e esses gestos em estruturas e transformando essas estruturas simbólicas em experiências significativas. Esses processos podem ser avaliados pelo alcance das várias camadas da atividade musical: material, expressão, forma e valor (ibid). Dessa forma, a técnica que no ensino tradicional tem um tratamento separado, não tem valor em si, mas está a serviço da busca de expressividade, do senso de estrutura e da fluência. A Literatura - conhecimentos de e sobre música - deve estar articulada às atividades de composição, apreciação e execução, contribuindo para a compreensão e o significado musical.

Para Vásquez, a separação entre teoria e prática e a redução do papel da consciência pode resultar numa prática vazia de conteúdo, baseada num modelo preexistente, gerado numa prática criadora anterior, que não corresponde às necessidades e às condições postas pela realidade. Neste caso temos uma prática caracterizada por Vásquez como reiterativa ou imitativa. Uma prática criadora, ao contrário, não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada e culmina num produto novo e único (1977).

A Educação Musical, na concepção de Swanwick, é uma prática contextualizada, baseada numa relação entre professor, aluno e música, considerando a realidade, a cultura musical do aluno e o meio cultural “A música que as crianças tocam, cantam e escutam será música real – não ‘música de escola’, especialmente manufaturada” (1993, p.29). O autor propõe também a ‘conversação’ do pensamento musical de outras épocas e lugares, que pode levar à aproximação com a diversidade musical do mundo atual e ao respeito às diferenças individuais e aos grupos sociais.

A cultura musical do aluno que, muitas vezes, tem em comum os meios atuais de transmissão é valorizada, bem como os diversos tipos de música disponíveis. O educador musical promove trocas musicais, encontrando pontos comuns entre os diversos tipos de música, para ampliar seu repertório e aprofundar sua relação com a música. De forma distinta, a perspectiva tradicional ignorava todas essas possibilidades, voltada para o ensino de música baseado num modelo ideal a ser generalizado, independente da realidade, dos interesses e necessidades dos alunos.

Já a Educação Musical de Swanwick implica um processo dinâmico. O que existe anteriormente são apenas as finalidades ideais que, na resistência do real, vão modificando a realidade, bem como os próprios objetivos. Portanto, tanto as finalidades da Educação Musical quanto o processo e seu produto, construídos nas resistências do contexto real, através de uma relação dialógica entre os sujeitos e a realidade, são indeterminados, imprevisíveis.

O segundo princípio de Educação Musical do autor é “considerar o discurso musical dos alunos” (2003, p.66). Neste sentido, há espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. Cada aluno e cada grupo têm opiniões, motivações, interesses, características e vivências musicais próprias, trabalham em realidades

diferentes; portanto, tomarão decisões musicais distintas, o que resultará tanto num processo quanto num produto único e imprevisível.

A música é uma prática social, no sentido de práxis social, não na visão determinista. Segundo Swanwick: “[...] a música nasce em um contexto social; entretanto, por sua natureza metafórica, não é apenas um reflexo da cultura, mas pode ser criativamente interpretada e produzida” (2003, p. 113). Ela existe em contextos funcionais, contribuindo para a reprodução cultural e para a integração do grupo social. Contudo, a música também tem caráter de mudança e inovação “[...] a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança” (ibid, p. 40).

Eis o caráter que interessa à Educação Musical. A música na escola não se justifica apenas em função da reprodução cultural; ela precisa contribuir para a transformação e a emancipação dos sujeitos. Isto significa, em termos musicais, tratar a música como discurso, o que pode ser avaliado na prática musical pelo alcance das camadas material, expressão, forma e valor, pela capacidade de fazer escolhas musicais e pela fluência para uma experiência musical com sentido. Significa também um encontro com um repertório diversificado, outros estilos e culturas. Para Swanwick: “[...] a exposição a outras culturas ajuda-nos a entender algo da nossa” (2003, p.37).

Portanto, para que a Educação Musical seja uma prática criadora, deve gerar um produto novo, único e imprevisível. Tal produto é a transformação do aluno por meio de sua relação com a música, que leva à compreensão de si mesmo, da diversidade de sua própria cultura e de culturas mais distantes e ao respeito ao outro e a sua cultura.

2.3.2. A trajetória da Educação Musical no País

Tourinho faz uma breve síntese crítica do percurso da Educação Musical no País:

[...] partimos das tradicionais ‘aulas’ de música (solfejo e ditado rítmico/melódico); nacionalizamo-nos no canto orfeônico (eufemismos sonoros distribuídos em canções folclóricas, hinos e cantigas de roda – um coletivo de vozes que se ampliava para cantar a ‘nação’); abrigamo-nos na ‘sensibilização musical’ (iniciação, reiniciação, musicalização e infundável experimentação de

sons com sucata); pulverizamo-nos na ‘educação artística’ (desenhar o som, sonorizar a estória, musicar o poema) e, quase que inevitavelmente, num determinado momento, tínhamos que nos enfrentar, buscando identidades (1998, p.170).

Voltando a esse percurso, na década de 1930, no contexto da ampliação do ensino público no país, ligado ao projeto de desenvolvimento industrial, surge o Canto Orfeônico nas escolas que, a partir de 1942, foi implantado como disciplina obrigatória. O Canto Orfeônico está ligado ao nome de Heitor Villa-Lobos, um de nossos maiores compositores. A disciplina tinha como modelo a Música vinculada à formação moral e cívica, como expõe Villa-Lobos: “Era preciso toda a energia a serviço da Pátria e da coletividade, utilizando a música como um meio de formação e de renovação moral-cívica e artística de um povo” (*apud* BELLOCHIO, 2000, p.83). Objetivava também a formação de público e a divulgação da música brasileira. A força do canto coletivo, desenvolvido nas escolas, foi usada por Getúlio Vargas na promoção de grandes eventos patrióticos.

Para atender à obrigatoriedade do Canto Orfeônico, foi desenvolvido um programa de formação de professores vinculado à SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), criada em 1932 por Anísio Teixeira, sob a direção inicial de Villa-Lobos. No entanto, os cursos desse programa não atingiram uma formação de qualidade por fatores como a curta duração e o relaxamento das exigências para a admissão dos professores. Com a saída de Villa-Lobos da SEMA em 1944 e o fim do Estado Novo em 1945, o projeto foi sendo abandonado nas escolas (SENISE, *apud* FONTERRADA, 1993 e FUCKS 1993).

São relevantes as críticas tanto em relação ao propósito do projeto, que servia a interesses políticos do regime, como em relação ao aspecto qualitativo da formação de professores e suas implicações para a aplicação desse projeto. No entanto, foi um raro momento onde o poder público direcionou esforços para a Educação Musical no País, no contexto de ampliação da oferta de ensino pelo processo de urbanização e industrialização.

Depois do Canto Orfeônico, de modo geral, a música se manteve ausente ou marginalizada na escola. Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem da arte nas escolas passou por grandes mudanças. Ele foi impactado pelo movimento de ruptura estética – o da criatividade. Esse movimento tinha como base o criar e experimentar,

privilegiava mais o processo que o produto e fundia as diversas linguagens num todo. Na música há experiências localizadas, influenciadas por essa estética, ligadas aos nomes de Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone (LOUREIRO, 2003).

A estética da criatividade influenciou também o movimento de arte-educação, que teve como referência a Escolinha de Arte do Brasil, criada em 1948. O movimento, que se estendeu por todo o país e representou uma renovação e oposição ao ensino tradicional de arte, tinha entre seus fundamentos a crença no potencial de criatividade existente em todo ser humano, o respeito à liberdade de expressão do educando e a consciência de que a prática da atividade artística é fator relevante para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do educando, contribuindo também para uma inter-relação harmoniosa entre as pessoas e os grupos humanos (ibid).

O movimento de arte-educação foi influenciado também por alguns dos fundamentos da Escola Nova, como a confiança na espontaneidade criativa e expressiva, e foi dada maior ênfase à atividade do aluno, considerado o centro do processo ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva resultou num ensino que depois foi criticado por seu caráter espontaneísta, que não promovia o desenvolvimento artístico. Segundo Ana Mae Barbosa:

O ensino da arte no Brasil na escola primária e secundária se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na idéia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas, especialmente suas reproduções, acreditando que esta apreciação incentivaria o desejo de cópia. [...] Com esta atitude impede-se o consumo de imagem de mais alta qualidade, aquela que é produzida pela arte, e mantém-se a criança imersa no mundo das imagens produzidas pela indústria cultural. [...] Este posicionamento caracteriza o que podemos chamar de ensino da arte modernista que concebe a arte como expressão e relação emocional, priorizando a originalidade dentre os processos mentais envolvidos na criatividade (1997, p.10).

O movimento influenciado pela Escola Nova levou o ensino da arte a uma falta de sistematização e conseqüente perda para o ensino e aprendizagem na área. No entanto, não podemos esquecer que deixou sua contribuição como alternativa ao ensino tradicional, técnico e reprodutivo, uma vez que se centrava no aluno e no processo de criação.

Outro momento que marcou o ensino da arte na educação brasileira foi o da Educação Artística considerada atividade e apoiada no fazer polivalente (incluindo as várias linguagens artísticas), que já existia nas escolas e foi oficializado pela Lei 5692/71.

Para formar os professores nessa perspectiva, a partir de 1973 foram criados cursos superiores de Educação Artística – Licenciatura curta para professores do 1º grau e Licenciatura plena para o ensino de 2º grau. Essa formação, no entanto, não conseguia atender adequadamente às necessidades e especificidades das modalidades desenvolvidas (DUARTE Jr., 1981). E a Música foi uma das modalidades artísticas mais prejudicadas com a polivalência, encontrando-se até hoje numa situação difícil na escola.

A crítica a essa formação também foi elaborada no campo da música por pesquisadores e educadores musicais reunidos no Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil (SINAPEM)⁴.

Com a reforma educacional, a partir da Lei 9394/96 foi alterado o tratamento dado à Arte e à Música. A primeira, que era considerada atividade educativa na Lei anterior, passou a ser considerada como área do conhecimento, componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, como veremos no item a seguir.

2.3.3. A Arte e a Música com a reforma educacional

A referência ao ensino da Arte é encontrada na Lei 9394/96, tanto no Art. 32, que trata dos objetivos do Ensino Fundamental, quanto no Art. 26, parágrafo segundo, sobre a obrigatoriedade desse ensino na Educação Básica. “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Nesse aspecto, há um avanço em relação a sua posição no currículo, passando de atividade educativa, Educação Artística, na Lei anterior, para área do conhecimento, componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, na Lei 9394/96.

⁴ SINAPEM realizado em janeiro e julho de 1987, em João Pessoa, Paraíba.

A Arte também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). No documento a Arte é considerada uma área do conhecimento, tão importante quanto as demais. “[...] Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades” (ibid, p.19).

Os Parâmetros abordam a Arte em quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, abordagem que pode ser interpretada como uma perspectiva de inserção dessas quatro modalidades artísticas na Educação Básica. Entretanto, como veremos na parte dedicada à situação da música nas escolas, não é esse o enfoque que prevalece na realidade.

Na parte dedicada à Música, o texto inicia abordando as possibilidades da escuta de toda a produção mundial proporcionada pelo desenvolvimento tecnológico de nossa época, e o ensino, que considera essa possibilidade, deve abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para ele em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1997). Entretanto, será que a possibilidade de ampliação de escuta pelos meios atuais - por si só - dá acesso a uma experiência musical significativa?

A ampliação da possibilidade de escuta mais diversificada é um dos objetivos da Educação Musical, pois requer um envolvimento intenso, um alto nível de atenção e concentração. Conforme Swanwick, a Educação Musical tem como objetivo estreitar as relações com a música, trazendo a conversação musical do fundo de nossa consciência para o primeiro plano, promovendo atividades como compor-ouvir, executar-ouvir, apreciar-ouvir, num âmbito cultural amplo, em que a alteridade contribui para o reconhecimento de seu próprio estilo musical, que ele chama de “sotaque” (2003).

As canções apresentadas como uma das mais importantes tradições musicais, são sugeridas como possibilidade de que o aluno desenvolva a afinação, o ritmo, a percepção de elementos da linguagem, simultaneamente.

A voz e o canto são reconhecidos como instrumentos importantes na Educação Musical, pois se apresentam como mais acessíveis. A utilização do canto no País é de

longa data. Os Jesuítas já o utilizavam para catequizar os índios e seu apogeu na educação brasileira deu-se na década de 30 e 40, quando o canto foi elemento central do projeto político-educacional de música nas escolas no período Vargas, como foi exposto na parte dedicada à trajetória da Educação Musical no país. O ensino da música através do canto, nesse contexto, trouxe sérios problemas, como o afastamento daqueles alunos considerados desafinados pelos professores, cuja formação já foi criticada. Portanto, o canto não é uma atividade que dispensa uma boa formação do professor em Música.

Na perspectiva adotada, o trabalho com canções deve ter como foco os objetivos musicais. A letra e a música devem ser trabalhadas em função do sentido musical. Todavia, nem sempre encontramos essa preocupação nas escolas, onde freqüentemente o trabalho musical é substituído pelo trabalho literário, com o texto da canção.

Os conteúdos referentes à Música nos PCNs são divididos em três grupos: 1. Comunicação e Expressão em Música; 2. Apreciação Significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; 3. Música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo. Os conteúdos do primeiro grupo abrangem a interpretação de músicas existentes; arranjos, improvisações e composições; experimentação e criação de técnicas, instrumentos, materiais sonoros e tecnologias; observação e análise de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de produção; utilização e elaboração de notações musicais, inclusive da notação tradicional; percepção e identificação dos elementos da linguagem musical; utilização e criação de letras de canções, parlendas, *raps*, etc.; utilização do sistema modal/tonal na prática do canto; brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical, isto apenas na parte referente ao primeiro grupo de conteúdos (BRASIL, 1997).

Os conteúdos musicais apresentados acima incluem as atividades fundamentais para o desenvolvimento musical, que são consideradas no modelo CLASP de Swanwick: compor, executar, apreciar, complementados por conhecimentos técnicos e literários da música. No entanto, se tomarmos algumas dessas atividades isoladas, elas não levam a uma experiência com sentido musical. Para isso seria necessário que as atividades promovessem

o desenvolvimento musical nas diversas camadas ou dimensões do discurso musical, material, expressão, forma e valor. Segundo o mesmo autor:

[...] os alunos devem ter oportunidade de produzir e responder à música em todas as camadas do discurso musical, qualquer que seja a atividade. Se os alunos não trabalham no nível no qual podem exercitar verdadeiramente seus julgamentos musicais, é pouco provável que estejam desenvolvendo a qualidade de seu pensamento musical (2003, p.97).

O texto do documento também não esclarece o processo do desenvolvimento da experiência musical e tampouco a avaliação desse processo. Assim, o PCN-Arte em relação à Música tem pontos favoráveis e limitações. O texto não explicita a concepção de música e de Educação Musical que o referencia e omite as possibilidades e limitações para a Educação Musical na escola brasileira. Isto se agrava, considerando que a Música é uma das modalidades mais ausentes da escola, na forma como a concebemos nesse espaço, ou seja, de forma sistematizada, com objetivos próprios e educacionais.

Os conteúdos são muito abrangentes e pressupõem um grau de aprofundamento, que depende de condições favoráveis, que não são consideradas nas políticas atuais, principalmente quanto à formação de professores.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental apresentam ainda outro problema: desconsideram as enormes diferenças existentes entre as séries iniciais e as seguintes. Entre elas, a integração dos conhecimentos a partir do trabalho de um único professor nas séries iniciais e a divisão por disciplinas sob a responsabilidade de professores especialistas, nas séries seguintes. A legislação é omissa em relação à formação do professor que deve desenvolver a Arte e cada uma de suas modalidades nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Embora a legislação seja importante, há outros fatores que também devem ser considerados para a compreensão da situação da Educação Musical nas escolas.

2.3.4. A situação da Música nas escolas

Estudos demonstram que a música está presente na escola de diversas formas e com várias funções, como mecanismo de controle, auxílio no desenvolvimento de outras

disciplinas, divertimento e lazer, entre outras, mas ainda não alcançou seu lugar na educação com objetivos próprios e educacionais e sistematização. (TOURINHO 1993; KATER et al, 1998; SOUZA, HENTSCHKE et al, 2002; HENTSCHKE e DEL BEN, 2003; LOUREIRO 2003).

A música está presente de diversas formas em nossa vida, ocupa papel significativo na vida dos brasileiros; no entanto, ainda estamos por encontrar seu lugar na escola. Segundo Beyer: “Por um lado, chama a atenção o grande potencial criativo e musical de nosso povo, dizendo-se que ‘o povo brasileiro é muito musical’. Por outro lado, não temos conseguido ver esta musicalidade emergir no espaço que por excelência poderia ampliá-la ainda mais: a escola” (1999, p.10).

Somos um povo conhecido por sua musicalidade, a música brasileira é bastante diversificada, com uma infinidade de manifestações. No entanto, a Educação Musical ainda não se firmou na escola, uma das mais importantes instâncias de socialização, que poderia democratizar a aprendizagem e o desenvolvimento musical.

Uma pesquisa organizada por Souza em escolas do Ensino Fundamental nas cidades de Porto Alegre (RS), Salvador (BA) e Florianópolis (SC), entre os anos de 1996 e 1998, encontrou por parte dos professores um certo valor atribuído à música, mas, ao mesmo tempo, um desconhecimento de seus objetivos e possibilidades, que se reflete no fato de estar presente na escola, mas como um meio para o alcance de outros objetivos, deixando de cumprir aquilo que é específico de sua área. As autoras concluem, a partir dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa, que estes concebem a música não como um fim, mas como uma ferramenta de apoio para o desenvolvimento de outras disciplinas (SOUZA, HENTSCHKE et al, 2002).

A música tem várias funções em nossa vida. É, portanto, compreensível que ela se apresente na escola com algumas dessas funções. No entanto, nossa preocupação é que sua presença promova a aprendizagem e desenvolvimento musical no espaço escolar. Quando a música é utilizada apenas como recurso para outros fins, ela não cumpre todo seu potencial na educação para a formação integral.

2.3.5. A situação da Música nas escolas públicas do Distrito Federal

No Distrito Federal, DF, segundo pesquisa onde foram levantadas as condições de oferta e acesso à Educação Musical e analisadas as disposições do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas: de 1ª a 4ª série, foram encontradas algumas particularidades, mas a situação também não é promissora (LOBATO, 2004).

Em Brasília/DF, existe uma particularidade em relação à organização do sistema de ensino que são as Escolas-Parque. Essas escolas têm características especiais por se destinarem ao ensino da Educação Física e das modalidades artísticas para alunos atendidos pelas Escolas-Classe (responsáveis pelo Ensino Fundamental) e algumas escolas de Educação Infantil, definidas como tributárias das mesmas.

A Escola-Parque surgiu de um modelo de sistema integrado de educação, idealizado por Anísio Teixeira, que teve sua primeira experiência em Salvador, Bahia, através de um complexo que recebeu o nome de Centros Regionais de Educação e teria finalidades e abrangência mais amplas que o implantado como modelo de sistema educacional na Capital Federal (GONÇALVES, 1996).

Essas escolas foram implantadas no Plano-Piloto, em Brasília, e sua arquitetura inicial previa uma Escola-Classe e um Jardim de Infância para cada quadra, sendo as Escolas-Parque uma para cada grupo de quatro quadras. Atualmente, existem apenas cinco Escolas-Parque no Plano Piloto, sendo três na Asa Sul (308, 210/211, 313/314) e duas na Asa Norte (303/304 e 210/211). Segundo pesquisa, em 2003 apenas 6,3% dos alunos das séries iniciais das escolas públicas do Distrito Federal eram atendidos pelas Escolas-Parque. Os demais alunos das Escolas-Classe não tinham acesso a essa opção. Atualmente, como o número de Escolas-Parque não mudou, o acesso a esse ensino continua muito restrito (LOBATO, 2004).

A Escola de Música de Brasília é considerada por alguns uma alternativa para a formação musical. No entanto, apesar de ser uma instituição que desempenha um importante papel em seu campo de atuação, por suas finalidades, não substitui a Educação Musical como parte integrante do ensino regular. O Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília/SEDF - tem por missão “Promover a educação profissional,

buscando o desenvolvimento de competências e habilidades musicais de jovens e adultos, tendo em vista a formação para a cidadania e o mundo do trabalho” (DF, 2000; p.2).

Portanto, a missão da Escola de Música confirma o caráter profissionalizante de seu ensino, distinto da formação geral, que é um direito de todos e não apenas daqueles que desejam formar-se músicos. Como afirmam Hentschke e Del Ben: “A educação musical escolar não visa à formação de músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de cidadania” (2003, p.181).

Na rede particular de ensino, um universo bastante heterogêneo, são conhecidas algumas iniciativas localizadas de inclusão do ensino da Música no Ensino Fundamental. A situação mais freqüente nesses casos é a prática de instrumentos musicais em programas fora da grade curricular básica, onde são oferecidas também outras modalidades artísticas e esportivas.

2.3.6. A Música no Currículo das escolas públicas do Distrito Federal

As escolas públicas seguem as orientações do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries, onde a primeira referência à Arte é encontrada entre os Eixos: “Arte e os temas transversais”.

As diferentes manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Os alunos, em contato com essas produções, com o universo da arte, podem exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas em torno da aprendizagem artística e estética (DF, 2002, p.24).

A arte é abordada nos Temas Transversais e o trabalho por projetos é apresentado como uma das modalidades de orientação didática em arte, em caráter interdisciplinar ou envolvendo apenas uma das formas artísticas. Não se sabe se esse caráter interdisciplinar será mantido na prática pedagógica, uma vez que a configuração geral do currículo é disciplinar.

Produzir, Apreciar e Contextualizar são as diretrizes do Currículo para o desenvolvimento do trabalho em Arte que, em termos gerais, podem ser relacionadas com

os eixos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: produção, fruição e reflexão (contextualização).

São apresentados Procedimentos e Habilidades para as quatro séries, separadamente. O nível de detalhamento é maior que o dos Parâmetros e são estabelecidas relações entre as habilidades e os procedimentos nem sempre com coerência. Um exemplo disso é a habilidade: “Apreciar formas artísticas na natureza e em produtos de arte, nas várias linguagens, desenvolvendo a fruição estética e crítica”, que corresponde ao procedimento: “Observando e estudando as diferentes obras de arte visual (naturais ou construídas), artistas e movimentos artísticos regionais. Estabelecendo contato com formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas, reconhecendo-as e analisando-as. Percebendo artes visuais no cotidiano” (DF, 2002, p.62). Neste exemplo na habilidade apresentada há referência às várias linguagens, mas nos procedimentos apenas as Artes Visuais são consideradas. Isto ocorre outras vezes no documento, onde a ênfase é dada a essa modalidade artística.

A última parte do Currículo do DF intitula-se “Contribuições à Prática Pedagógica” e está organizada por séries, onde são propostas atividades. Nessa parte, a arte está presente com funções diversas, inclusive como recurso auxiliar de outras disciplinas, o que seria fator de enriquecimento, se fosse acompanhado do desenvolvimento artístico nas diversas modalidades, o que não acontece.

Arte Visual é a única modalidade artística tratada como área nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental, e Teatro é a modalidade eleita para a 3ª e 4ª séries no Currículo. A justificativa para essa escolha refere-se à prática docente e aos instrumentos e espaços físicos específicos ao desenvolvimento das modalidades. Como para o desenvolvimento de qualquer modalidade artística e não apenas da Música existem necessidades especiais em termos de recursos, o argumento não justifica sua exclusão. A questão central parece ser o professor e sua formação.

A orientação é contraditória, pois, ao não apresentar a Música e a Dança como áreas desenvolvidas como as demais, com objetivos, neste caso, com habilidades e procedimentos próprios, não dá meios para sua viabilização na condição apresentada pelo

próprio texto, isto é, “[...] inseridas numa proposta de ensino sistematizado e não como pano de fundo de outras atividades ditas mais importantes” (DF, 2002, p.111).

Neste sentido, observamos no Currículo do DF o desenvolvimento de uma das contradições presentes na legislação, cujos desdobramentos geram problemas, como a ausência de uma ou mais modalidades em parte do ensino, neste caso, a ausência da Dança e da Música nas séries iniciais do Ensino Fundamental, comprometendo seu aprofundamento nos anos seguintes.

Apesar de apresentarem conteúdos próprios para cada modalidade artística, os Parâmetros comprometem a presença das modalidades reconhecidas, ao considerarem a possibilidade de tratar algumas de forma diferenciada, por meio de projetos.

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística, no mínimo, duas aulas semanais, em seqüência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. Por exemplo, 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 vídeo, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (BRASIL, 1997, p.108-109).

Não se trata aqui de questionar a utilização de projetos, mas que estes, na organização curricular disciplinar, podem ser considerados apenas como parte secundária ou fragmento de um processo, que privilegia o tratamento por áreas do conhecimento e seus conteúdos.

Contraditoriamente, o documento menciona o trabalho superficial com alguns conteúdos nos projetos.

Um cuidado a ser tomado nos trabalhos por projetos é não deixar que seu desenvolvimento ocupe todas as aulas de um semestre; deve-se circunscrever seu espaço nos planejamentos, pois projetos lidam com conteúdos variados e não permitem o trabalho aprofundado com todos os conteúdos necessários a serem abordados em cada grau de escolaridade (ibid, p.118).

Nos PCN, a Música é abordada como uma das modalidades artísticas a serem desenvolvidas com objetivos e conteúdos próprios. No entanto, o Currículo do DF dá um tratamento diferenciado à Música e à Dança que compromete a presença dessas áreas nas

séries iniciais. A escolha de Artes Visuais e Teatro é justificada “por ter seu campo de estudo mais acessível à prática docente vigente [...]” (DF, 2002, p.110). No entanto, se a Música não é hoje acessível à prática docente e se tem uma importância fundamental para a educação nessas séries seria de se esperar um investimento na formação musical do professor para a promoção de mudanças da situação, o que não está acontecendo.

2.3.7. A formação de professores para atuarem em Educação Musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

É raro encontrarmos a Música nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e quando existe alguma disciplina ligada à Arte, as Artes Visuais predominam. São raras, também, as iniciativas de governo no sentido de reverter a situação, investindo na formação em exercício dos professores nessa área. Embora a Educação Musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental não pressuponha um aprofundamento, uma vez que se trata do início da escolarização, é necessário que o professor tenha uma sólida formação tanto em Música quanto no campo pedagógico.

Nos cursos de Pedagogia conhecemos algumas referências de formação que incluem a Música, como o da Universidade de Santa Maria/RS (BELLOCHIO, 1999; 2000) e o da FATES/UNIVATES – Lajeado/RS (TORRES, 1999), entre outras.

Os especialistas, bacharéis e ou licenciados em Música, reconhecidos por grande parte dos profissionais da área como os mais indicados para desenvolverem a Educação Musical nas escolas, não estão presentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental nem possuem habilitação para o ensino nessas séries. Em termos quantitativos, não há egressos desses cursos em número suficiente para suprir as necessidades. Em relação à qualidade, autores como Bellochio (2000) e Freire V. (2001) refletem sobre a necessidade de mudanças nessa formação. Muitos cursos ainda se organizaram na tradição dos conservatórios com a ênfase na formação de instrumentistas, onde predomina a abordagem técnica e há grandes limitações em relação ao repertório estudado. Podemos acrescentar que, em muitos casos, esses cursos não proporcionam a necessária formação para a docência.

Em termos de formação continuada de professores, há iniciativas desenvolvidas em Minas Gerais, onde a formação foi parte do projeto Música nas escolas (KATER et al,1998), no Rio de Janeiro, Música na Escola – um projeto de Educação Musical para professores alfabetizadores (RJ, 2000) e em outras cidades, principalmente da região sul e sudeste. Outra iniciativa conhecida é a da Orquestra Sinfônica de São Paulo, que também vem promovendo cursos para professores e de formação de platéia (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003). São iniciativas importantes que precisam ser acompanhadas e continuadas, permitindo seu aperfeiçoamento e ampliação. Isto nem sempre acontece, como avalia Loureiro (2003) em relação ao projeto em Minas Gerais, que foi interrompido pela mudança de governo.

2.3.8. A pesquisa em Educação Musical no País

A pesquisa em Música no Brasil teve impulso a partir da implantação dos cursos de pós-graduação no país, o mestrado em música criado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1980, o do Conservatório Brasileiro de Música, em 1982, e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1987. Na década de 1990, outros mestrados em Música foram criados, como o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o da Universidade do Rio de Janeiro (Uni-Rio) e o da Universidade de São Paulo (USP). Em 1995 foi implantado o doutorado em Música na UFRGS e na UFBA, em 1997.

A iniciativa de criação de uma entidade que atuasse junto aos órgãos de fomento à pesquisa, com o objetivo de instituir uma política de pesquisa para a área de Música, teve início em 1987, no Simpósio Nacional para a discussão desse tema. Com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizou-se em 1988, em Brasília, a reunião de fundação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), que constitui ponto de referência para os programas de pós-graduação e para os pesquisadores da área do ensino da Música.

Em 1991 foi criada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), sob os auspícios da ANPPOM, tendo como objetivos a promoção da Educação Musical e a integração dos professores da área, através da realização de encontros que propiciem a divulgação de trabalhos, realização de cursos, discussão e divulgação de conhecimentos, contribuindo assim para a permanente atualização dos professores. Essa associação está

integrada desde 1995 à *International Society for Music Education* (ISME), da qual é representante no Brasil, que tem também promovido encontros anuais, edita uma revista e uma série de periódicos “Fundamentos da Educação Musical” (LOUREIRO, 2003).

Essa Associação tem divulgado a produção de pesquisa na área em seus encontros nacionais. O número de trabalhos vem aumentando a cada ano, mas o interesse pela formação de professores ainda é pequeno, proporcionalmente ao número total de trabalhos apresentados, segundo levantamento que realizei das pesquisas já concluídas e em andamento sobre o tema da formação musical de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentadas no XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) de 2004, que teve como tema “A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção”.

Dos 157 trabalhos apresentados, os que tratam especificamente sobre a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental são:

1. “A Educação Musical dos Professores Unidocentes em Exercício: uma proposta construtivista”, projeto em andamento, que pretende analisar os resultados práticos do programa de formação continuada de música, oferecido aos professores da rede municipal de Santa Bárbara do Oeste, São Paulo, pela Universidade de Campinas (ABRAÃO, 2004);
2. “A Formação Musical de Professores na Perspectiva de Educadores Musicais” analisa as concepções de doze educadores musicais, que atuavam em cursos de Pedagogia de universidades brasileiras em 2002, sobre a formação musical de professores das séries iniciais, através de lista de discussão na internet. As considerações feitas foram: os professores das séries iniciais precisam de trajetória de formação em arte; as práticas musicais dos professores dessas séries têm trazido dificuldade para o aprendizado da música na escola; há número insuficiente de professores especialistas em Educação Musical no Brasil; a área não tem entendimento de como modificar a problemática do ensino de música nas séries iniciais; há necessidade de programas de Educação Musical nos cursos de Pedagogia que ofereçam as ferramentas básicas para os professores das séries iniciais tratarem a música na escola (SOUZA C., 2004);

3. A mesma autora apresenta uma pesquisa desenvolvida em tese de doutorado acerca das possibilidades pedagógicas do programa de Educação Musical a Distância, EMAD, para professores das séries iniciais (ibid, 2004);
4. “A Formação Musical dos Alunos do Curso de Pedagogia da Universidade de São Carlos” foi uma comunicação feita por Diniz de seu projeto de pesquisa no curso de mestrado em Educação, que pretende caracterizar essa formação (DINIZ, 2004);
5. “A Música Integrada à Sala de Aula Numa Perspectiva de Formação Continuada para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: redimensionando a prática pedagógica” é uma pesquisa já concluída, realizada numa escola pública da cidade de São Carlos, cujo objetivo foi verificar que contribuições um programa de formação continuada pode trazer para o desenvolvimento desses professores e seus alunos. As autoras consideram a importância do programa como instrumento para o incentivo de novas aprendizagens docentes, o desenvolvimento da prática reflexiva e uma nova maneira de perceber a Educação Musical (TARGAS e JOLY, 2004);
6. “Aprendendo e Ensinando Música na Sala de Aula” apresenta os resultados de um estudo exploratório realizado no início de um curso de formação musical de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, como projeto de extensão do Conservatório de Araguari/MG, em parceria com dez escolas da rede estadual de ensino. Os autores atuaram no projeto Música na Escola, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado. As escolas investigadas apresentaram presença da música em espaços não-formais, sem a finalidade de ensino e aprendizagem musical. Do total apenas duas contam com professores especialistas. Os autores relacionam a garantia do espaço da música nas escolas com a prática dos professores que já atuam, prática esta que pode ser ampliada e aperfeiçoada com a devida formação (BEAUMONT e ROSA, 2004);
7. “Competências para o Ensino de Música em 4^{as} Séries de Escolas Municipais de Salvador - um estudo a partir da realidade de três professores” tem por objetivo identificar as competências para o ensino da música e os fatores que mais influenciaram no desenvolvimento de tais competências, investigando três professores de música que lecionam em turmas de 4^a série das Escolas Municipais de Salvador (BRAGA, 2004);

8. “Formação Musical de Professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na Universidade Federal de Santa Maria/RS” tem como preocupação a formação pedagógico-musical de professores no curso de Pedagogia. Bellochio apresenta pesquisa longitudinal em duas frentes de sua atuação na formação musical, no curso de Pedagogia, na disciplina Metodologia do Ensino da Música, e no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão compartilhados entre os cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Música. Faz uma série de considerações como: não existe um modelo único de Educação Musical; a problemática da relação entre o conhecimento específico e o pedagógico não é específica da Pedagogia, está presente também nas licenciaturas; o diálogo entre específico e pedagógico como balizador das transformações curriculares; o professor unidocente trabalha multidisciplinarmente nas séries iniciais e a música é um saber que existe e dialoga com os outros, sem perder o que de intrínseco a constitui. Também apresenta como um dos grandes desafios estabelecer relações entre o que ocorre dentro e o que ocorre fora da escola em música. Como conclusão sobre o curso de Pedagogia afirma que o tempo é pequeno para comportar a formação musical e pedagógico-musical, por isto as alunas não se sentem seguras para levar adiante o projeto de Educação Musical, iniciado na disciplina. Ressalta também a necessidade do trabalho colaborativo entre professores especialistas e professores unidocentes. Por fim, afirma a necessidade da implementação de políticas sérias de formação na área de Educação Musical, no contexto da Pedagogia (BELLOCHIO, 2004).

A Universidade de Santa Maria tem um trabalho voltado para a formação musical de professores desde 1984. A autora da pesquisa anterior tem uma trajetória na área e é conhecida também por sua tese de doutorado “A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor”, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (idem, 2000);

9. “O Papel e a Formação do Educador Musical” teve por objetivo refletir sobre o atual processo e dinâmica do fenômeno musical dentro das instituições escolares do ensino fundamental, por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A autora relata que encontrou uma prática musical em desarmonia com a realidade do aluno e com o contexto sociocultural brasileiro (LOREIRO, 2004). A

mesma é conhecida também por sua dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Minas e apresentada em livro “O Ensino de Música na Escola Fundamental”, no qual reflete sobre o tema num diálogo com a produção científica da área e professores que participaram do Projeto Música na Escola, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, já citado (LOUREIRO, 2003);

10. “O Perfil da Formação Musical de Professores Generalistas: um estudo de caso” é uma pesquisa concluída, que teve por objetivo desvelar o perfil da formação musical dos professores generalistas matriculados na oficina de Iniciação Musical do Projeto Criança, em cidades mineiras, no ano de 2003. Os aspectos estudados foram a legislação, a atuação multidisciplinar e a abordagem crítico-política. Algumas das conclusões apresentadas pela autora são: a formação musical nos cursos de formação de docentes para a Educação Infantil e séries iniciais é inexpressiva ou até inexistente; a autoformação é o caminho encontrado para adaptar a realidade à legislação; é preciso repensar os cursos de formação de maneira mais ampla e aproximada da comunidade (DINIZ e RIBEIRO, 2004);
11. “Professores unidocentes e Educação Musical: olhando para as práticas educativas a partir da formação inicial” é uma pesquisa em andamento, que tem por objetivo compreender como se processa a relação entre as práticas educativas em música desenvolvidas pelo professor unidocente e sua formação musical no contexto da Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (SPANAVELLO e BELLOCHIO, 2004);
12. “Uma Estrutura Conceitual para a Formação Musical de Professores Unidocentes” é uma pesquisa já concluída, que investigou os efeitos que teve o curso de música “Estrutura Conceitual como Formação”, oferecido para estudantes de um curso de Pedagogia. Como instrumento de coleta de informações foram utilizados dois questionários. A estrutura conceitual que fundamentou o curso é composta por diferentes componentes (musicais, filosóficos, pedagógicos, sociológicos e psicológicos) que interagem no processo de ensino-aprendizagem musical. O autor avaliou que a estrutura conceitual mostrou-se eficiente como fundamentação para os conteúdos desenvolvidos (FIGUEIREDO, 2004).

Figueiredo tem outros trabalhos conhecidos (2002, 2003) em que investigou a situação da área Arte em dezenove universidades da região sul e sudeste do

Brasil. A investigação mostrou que a formação oferecida em arte é precária, quer seja na quantidade de horas dedicadas à área, quer seja no formato e na aplicação dos conhecimentos. A formação em Música foi encontrada em um número restrito de instituições superiores de formação de professores para as séries iniciais. Ele concluiu também que a formação em arte continua marginalizada, mesmo depois das mudanças da legislação, referindo-se à LDB de 1996.

As posições mais encontradas entre os pesquisadores sobre o tema da formação pedagógico-musical para as séries iniciais do Ensino Fundamental são:

- a importância da temática da formação de professores no contexto atual e como contribuição para o desenvolvimento da Educação Musical no espaço escolar;
- a necessidade de continuar investigando a formação pedagógico-musical inclusive no curso de Pedagogia;
- a perspectiva promissora da parceria entre o especialista em música (professor licenciado) e o professor generalista;
- a pesquisa sobre o tema pode contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógico-musical e para a formação de professores em geral.

Das 157 pesquisas apresentadas no Encontro da ABEM, em 2004, doze estão voltadas diretamente para o tema da formação musical de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Essa produção concentra-se principalmente nas regiões sul e sudeste, com alguns trabalhos nas regiões nordeste e centro-oeste. Portanto, o tema ainda ocupa espaço muito reduzido se considerarmos a diversidade dos contextos das diversas regiões do país. A problemática condição da música nas escolas e nos cursos de formação de professores e a oportunidade de discussão dessa situação, ampliada com as mudanças no tratamento dado à área pela LDBEN/1996, colocam a necessidade da continuidade, acompanhamento e ampliação da pesquisa sobre o tema.

3. METODOLOGIA: OS RUMOS DA PESQUISA

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Paulo Freire

A concepção de ciências que fundamenta este trabalho é que esta constitui um corpo de conhecimentos elaborados com historicidade, que se articulam com conhecimentos anteriores e possuem métodos e estratégias compartilhados como ciências por determinados grupos, comunidade de pares e são considerados legítimos⁵.

A metodologia nas Ciências Humanas se distingue da metodologia empregada nas Ciências Naturais em razão de seu objeto de estudo ser o homem e as relações sociais. Não há completa objetividade, pois o pesquisador não é neutro, ele traz consigo seus valores e crenças que orientam sua análise e até mesmo suas escolhas. A subjetividade, que em outra abordagem é vista a princípio como comprometedora dos resultados da pesquisa, foi possibilidade de enriquecimento pela consideração dos diferentes pontos de vista na interação dos vários sujeitos da pesquisa e o confronto permanente com os pressupostos teóricos (ANDRÉ, 1995).

Buscando refletir sobre as possibilidades e os limites da formação pedagógico-musical desenvolvida pelo curso de Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerei as percepções dos sujeitos envolvidos e analisei a prática pedagógico-musical dos egressos desse curso, estabelecendo relações com sua formação.

Para alcançar o objetivo a abordagem qualitativa foi a mais indicada, pois o interesse da pesquisa não estava apenas em analisar os dados quantitativos, mas em investigar o fenômeno em toda sua complexidade e em seu contexto natural, tendo o observador como protagonista.

⁵ Construção da Professora Albertina Mitjans Martinez, na disciplina Pesquisa em Educação, 1º semestre de 2005.

O ambiente principal onde se desenvolveu a pesquisa foi a sala de aula com toda sua dinâmica, que envolve outros ambientes que interferem no trabalho pedagógico.

O pesquisador teve papel fundamental e um envolvimento intenso na realização da pesquisa. Foi necessário habilidade para desenvolver as relações com os sujeitos da pesquisa, num clima de liberdade e confiança, o que possibilitou captar suas percepções sobre a formação e a prática pedagógico-musical. Foi desenvolvido um diálogo que envolveu a análise das percepções dos diversos sujeitos, sua prática e as idéias dos autores de referência. O referencial teórico possibilitou um aprofundamento das reflexões.

Nesse tipo de pesquisa a descrição tem um papel significativo. Houve um cuidado com a descrição do ambiente, dos critérios e procedimentos adotados, das dificuldades e soluções encontradas no trabalho de campo, bem como das informações, para que o leitor possa acompanhar todo o processo, no qual vai sendo construído o conhecimento.

Desta forma as características da pesquisa identificam-se com as que Bogdan e Biklen (1994) apontam como características básicas da abordagem qualitativa e que também são referências para Ludke e André (1986):

1. O ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador, seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Não há uma busca de evidências que comprovem hipóteses definidas *a priori*.
5. O significado tem importância fundamental nessa abordagem.

Tendo explicitado a metodologia adotada, passo, então, a apresentar o local, as instituições, os interlocutores e os procedimentos da pesquisa.

3.1. O local, as instituições e os interlocutores da pesquisa

O Distrito Federal foi o local escolhido para a pesquisa, por ser onde desenvolvo a docência e realizo minha formação na pós-graduação, bem como pela falta de pesquisa

sobre o tema na região. É também o local da instituição superior de formação docente e das escolas de Ensino Fundamental onde as professoras, interlocutoras da pesquisa, desenvolvem a docência.

3.1.1. As instituições

Para refletir sobre as possibilidades e os limites da formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi necessário selecionar inicialmente uma instituição de formação de professores.

O curso de Pedagogia foi escolhido por formar docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior e a universidade por ser o lócus privilegiado para essa formação, por possibilitar o ensino integrado à pesquisa e extensão, além de abrigar as áreas científicas que se relacionam com a Educação.

O critério para a escolha da Universidade Radamés Gnattali⁶ foi a presença de uma disciplina dedicada à formação pedagógico-musical em sua estrutura curricular, como disciplina optativa.

A pesquisa teve como objeto a formação e a prática pedagógico-musical analisadas através das percepções dos sujeitos e da observação dessa prática. Por isso, outras instituições desempenharam papel muito importante na pesquisa. Estas são três escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental onde as professoras, egressas da Pedagogia, desenvolvem a docência:

A Escola Villa-Lobos é uma escola pública, fundada em 1971, que fica numa área próxima a uma fábrica, comércio e residências, no Gama. Possui 8 salas de aula, uma de coordenação pedagógica, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma de altas habilidades, uma sala dos professores, uma sala de recursos, uma secretaria, uma sala da direção, 8 banheiros, uma quadra de esportes, área livre para parque sem brinquedos e

⁶ Os nomes das instituições bem como os dos interlocutores são fictícios. Foram escolhidos conforme justificativa na página 79.

estacionamento interno. É uma escola de porte médio, com construção em alvenaria e dispõe de recursos audiovisuais: aparelho de som, TV, vídeo, DVD e retroprojektor.

A população atendida, um total de 401 alunos, distribuídos em 14 turmas, da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental, é de baixa renda, com residências em casas e chácaras próximas à escola. O corpo docente é formado por 16 professores, todos com curso superior e sem formação musical. O corpo técnico-administrativo é composto de 21 servidores. A direção da escola foi indicada pela instituição.

A escola não conta com espaço físico específico para a Educação Musical nem tem instrumentos musicais. A música não está presente em seu Projeto Político-Pedagógico e não faz parte de sua estrutura curricular.

A segunda escola, Pixinguinha, é privada e funciona para o atendimento da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental desde 1980. Fica localizada na Asa Norte, numa área de escolas, próxima a prédios residenciais. Conta com biblioteca, 16 salas de aula, salas-ambiente, laboratório de informática, sala dos professores, da coordenação e da direção, área de esporte e lazer, quadra coberta e campo de futebol, uma sala de reuniões e piscina. De porte pequeno a médio, a escola tem prédio de alvenaria. Os recursos audiovisuais disponíveis na escola são: TV, DVD, vídeo e rádio.

A população atendida, num total de 108 alunos, mora perto da escola em sua maioria e sua situação socioeconômica é de classe média. A escola tem 8 turmas, 14 professores, todos com ensino superior completo, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, uma secretária escolar, um tesoureiro, uma recepcionista, um auxiliar de ensino e 3 funcionários de limpeza e manutenção. A direção é colegiada.

Não possui espaço específico para a Educação Musical nem instrumentos musicais. A música está presente apenas em projetos e atividades recreativas.

A terceira escola, Cláudio Santoro, é uma escola privada, que se localiza no Lago Norte, em Brasília, numa região de residências. Foi criada por uma associação de pais e professores e funciona desde 2000, com direção colegiada. A escola tem biblioteca, uma sala dos professores, uma sala para o Serviço de Orientação, uma sala de música, quadra de

esportes, ampla área verde com árvores e brinquedos de madeira e piscina com rede de proteção. A escola é considerada de porte médio, com construção de alvenaria. A ausência de recursos audiovisuais é justificada pela filosofia da escola.

A população atendida é de 148 alunos, em 10 turmas, do Maternal à 5ª série do Ensino Fundamental. Esses alunos têm características socioeconômicas variadas, em geral, são filhos de trabalhadores intelectuais moradores da região entre a Asa Sul e o Lago Oeste. O corpo docente é formado por 10 professores com curso superior e Pedagogia específica da instituição. A área técnico-administrativa é composta por 13 pessoas.

A escola tem Educação Musical em seu projeto pedagógico e em sua estrutura curricular em todas as séries, duas vezes por semana, do 2º ao 5º ano⁷ com professor especialista e, nos anos anteriores, com o professor de classe. Os instrumentos musicais encontrados na escola são piano, flautas, instrumentos de percussão e cânteles. A escola contava até o primeiro semestre de 2006 com tutora de música, especialmente contratada para essa função, que dirigia o coral e o conjunto de flautas dos professores e o coral de pais. O trabalho foi continuado pela professora especialista em música, que faz parte do quadro docente da escola.

Quadro 2 - Demonstrativo das escolas pesquisadas

Escola	Modalidades de atendimento	Número de alunos	Número de professores	Número de turmas	Tipo de direção
Villa-Lobos	Ed. Infantil à 4ª série	401	16	14	Indicada
Pixinguinha	Ed. Infantil à 8ª série	108	14	8	Colegiada, escolhida pela mantenedora
Cláudio Santoro	Maternal ao 5ª ano	148	10	10	Colegiada

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora junto às secretarias das escolas pesquisadas.

⁷ A referida Escola tem uma organização do ensino baseada em anos de escolaridade e não em séries.

3.1.2. Os interlocutores

Os interlocutores podem ser divididos em três grupos diferentes formados por:

- duas professoras da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, do curso de Pedagogia: Luiza e Carolina;
- três professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: Rita, Joana e Beatriz;
- dezenove alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental das classes das professoras, que participaram da pesquisa.

3.1.2.1. As Professoras da Pedagogia

As docentes do curso de Pedagogia, cuja perspectiva sobre o tema foi importante considerar, foram escolhidas por terem regido as classes da disciplina voltada para a formação pedagógico-musical. Duas professoras participaram como integrantes do grupo: Luíza, de 52 anos, e Carolina, de 47 anos.

As duas ingressaram na instituição através da análise de currículo, mas têm diferenças quanto à experiência profissional. A professora Luiza tem trinta anos de docência no Ensino Superior, com dedicação exclusiva como professora adjunta, aposentada em outra instituição e uma experiência recente como professora substituta. E a professora Carolina tem um ano e meio de Ensino Superior como professora substituta.

Ambas desenvolveram a disciplina como professoras substitutas, o que é fator de descontinuidade do trabalho e de seu aperfeiçoamento, visto que nessa situação só podem permanecer dois anos consecutivos na instituição.

Apenas a professora Luiza participa de Associações Acadêmicas, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), o que é uma condição favorável para o aperfeiçoamento e a atualização profissional.

Em relação à formação acadêmica, as duas professoras são formadas em curso técnico de piano e possuem licenciatura em música, especialização e mestrado, uma em

Educação e outra em Psicologia, com pesquisas voltadas para a música e a educação. A Professora Carolina cursou também os bacharelados de piano e de composição, não concluídos.

No que se refere às atividades culturais tão importantes para a constituição do docente, uma delas exerce atividade musical atualmente e a outra não. As duas usam correio eletrônico diariamente, lêem obras literárias e revistas uma a duas vezes por semana, nunca ouvem rádio e assistem a DVD ou vídeo a cada 15 dias. Ouvem música e navegam na internet, uma diariamente, e a outra, três a quatro vezes por semana. Na leitura de jornal, ambas se diferenciam bastante, pois uma respondeu que lê jornal todos os dias, enquanto a outra nunca lê.

Ambas freqüentam espaços culturais constante ou ocasionalmente. Os espaços mais freqüentados são cinemas, exposições e salas para música; os menos são bibliotecas e espaços para teatro e dança.

3.1.2.2. As professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental

O segundo grupo de interlocutores é formado por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. O critério da seleção foi ser egresso da Pedagogia, ter cursado disciplina voltada para a formação pedagógico-musical e afirmado incluir a Educação Musical em sua prática pedagógica.

Desse grupo fazem parte três professoras com idades entre 25 e 30 anos, tempo de serviço entre 4 e 11 anos e com dedicação exclusiva ao trabalho. A forma de ingresso é bem distinta entre as três: concurso público (Rita), entrevista (Joana) e convite para um curso de formação da instituição (Beatriz).

Em relação à formação acadêmica e profissional, todas fizeram curso de formação para a docência em nível médio (Normal ou Magistério) e graduação em Pedagogia.

As três professoras fizeram cursos de aperfeiçoamento recentemente; duas, as professoras Rita e Joana, cursos de curta duração, e a professora Beatriz, curso de formação pedagógica da instituição onde trabalha, nível de graduação, com duração de 4

anos. Nenhuma delas participa de associação profissional. Todas participam de reuniões da instituição, sendo reuniões com frequências bem diferentes, quinzenal (Rita), semanal (Joana) e duas vezes por semana (Beatriz). O número de alunos atendidos por elas também é muito distinto, com uma variação de 36 na turma maior, da professora Rita, para 19 na turma menor, da professora Beatriz.

3.1.2.3. Os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental

O terceiro e último grupo de interlocutores foi composto por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental das classes das professoras cuja prática e formação foram objeto da pesquisa. Apesar da importância dos alunos como sujeitos para os quais o processo de ensino e aprendizagem se destina, suas percepções raramente são consideradas nas pesquisas desenvolvidas sobre o tema. Seis crianças de cada turma foram selecionadas, por indicação do professor de classe, tendo por critério a frequência e boa participação nas aulas. Uma das professoras encaminhou uma criança a mais para o grupo, porque esta insistia muito em participar.

Assim os representantes das três classes das séries iniciais que participaram dos grupos focais constituíram o terceiro grupo de interlocutores num total de 19 alunos, 10 deles com 7 anos, quatro com 11 anos e cinco com idades diferentes entre 6 e 15 anos. Seis da escola Pixinguinha cursavam a 5ª série em 2006, quando participaram do grupo focal, mas estavam na 4ª, quando foi desenvolvido o projeto de música. Os demais cursavam a 1ª série, no período de observação. Entre os 19, 11 são do sexo feminino e oito do masculino, e a maioria reside em regiões onde estão localizadas suas escolas, Gama, Asa Norte e Lago Norte.

3.2. O processo de seleção das instituições e dos interlocutores da pesquisa

Para selecionar a instituição de Ensino Superior, realizei um levantamento de disciplinas da área Arte e Música nos cursos de Pedagogia com maior tradição no local da pesquisa e optei pela Universidade Radamés Gnattali, que tem em sua estrutura curricular uma disciplina voltada para a música e professores com formação específica na área. Outra instituição, cujo curso também tem tradição na região, foi incluída de início, mas

abandonada depois de analisados a ementa e o programa da disciplina de Arte, pois não abordavam diretamente a música.

O primeiro grupo de interlocutores foi formado por duas professoras que regeram disciplinas relacionadas à música, no curso de Pedagogia da Universidade Radamés Gnattali. Nesse critério encontravam-se apenas duas professoras, Luiza e Carolina, pois a disciplina voltada para a formação pedagógico-musical foi incluída na estrutura curricular da Instituição em 2003. Fiz um contato inicial com as professoras, apresentando os objetivos da pesquisa e o que esperava delas e elas se dispuseram a colaborar como interlocutoras.

A seguir, realizei um levantamento entre os egressos da Pedagogia, que cursaram disciplinas relacionadas à música na citada universidade e que afirmaram incluir essa área em sua prática pedagógica, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à seleção dos principais interlocutores, cuja prática pedagógica foi analisada na pesquisa.

Para encontrá-los, consegui a lista de alunos que concluíram o curso de Pedagogia no ano de 2004 (1º e 2º semestres), com seus números de telefone, por intermédio da Diretoria de Administração Acadêmica (DAA). Com as listas em mãos estabeleci contato telefônico, o que ocupou um bom tempo e trabalho, pois as listas traziam nomes repetidos e telefones desatualizados.

Do total de 50 contatos realizados com êxito, 24 exerciam a profissão docente, dos quais apenas três - nas séries iniciais - que afirmaram incluir a música em sua prática pedagógica. Concordaram em participar da pesquisa. Depois do primeiro contato pessoal e de uma conversa informal observei, porém, que um não atendia a um dos critérios, o ter a música como seu objetivo específico em sua prática pedagógica. Essa professora aceitou responder a um questionário para teste.

Dos contatos que exerciam a docência nas séries iniciais, a maioria incluía apenas as Artes Visuais em sua prática pedagógica. Outras funções desenvolvidas pelos egressos eram: a docência na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos, a Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, além de funções variadas em órgãos da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do Ministério da Educação.

Como o número de dois interlocutores era muito reduzido e considerando as vicissitudes que poderiam reduzi-lo ainda mais, continuei o processo de busca por interlocutores, desta vez com listas da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação do ano de 2004, cedidas gentilmente pela professora responsável pela disciplina. Consegui entrar em contato com 27 pessoas, das quais sete trabalhavam como docentes e apenas uma, nas séries iniciais, incluindo a música nessa formação. Concordou em participar da pesquisa e tornou-se a terceira interlocutora. Das listas, muitos alunos ainda não haviam concluído o curso.

A fim de estabelecer um diálogo com a produção nacional sobre o tema da formação pedagógico-musical de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, realizei uma consulta aos ANAIS, publicação do Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, de 2004, que tivera como tema a formação de professores. O contato com os pesquisadores sobre o tema foi através de correspondência eletrônica, *e-mail*. Apenas três dos oito responderam à questão apresentada: Que contradições e ou lacunas você encontrou no campo da pesquisa sobre a formação de professores para atuar com Educação Musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Todos concordaram com a necessidade de pesquisa sobre o tema, uma vez que a situação da música, tanto na formação quanto nas séries iniciais, é ainda muito precária e a pesquisa, reduzida. Também apontaram opiniões e lacunas encontradas nas pesquisas em relação à área, apresentadas na parte referente à pesquisa em Educação Musical no país.

O contato com alguns pesquisadores do tema foi importante pois confirmou que a questão a ser investigada merece novas investigações, uma vez que os contextos e sujeitos investigados são muito diferenciados. No caso das pesquisas já realizadas, concentram-se mais nas regiões sul e sudeste, não sendo conhecida - até aquele momento - pesquisa sobre o tema no Distrito Federal.

3.3. O trabalho de campo

O processo da entrada em campo teve início em agosto de 2005, quando ocorreram os primeiros encontros com o objetivo de aprofundar o contato com as professoras feito inicialmente por telefone, explicar os objetivos da pesquisa, pedir sua participação e

conhecer as escolas. Na ocasião, ouvi os interlocutores, que falaram livremente sobre seu trabalho e sua formação. Esse momento - mais informal - contribuiu para iniciar uma relação aberta e de confiança, indispensável para o diálogo, fundamental para a pesquisa.

Procurei membros das direções, solicitando consentimento para a realização da pesquisa e respostas às questões mais técnicas sobre a escola, respostas que não dependiam de minha observação e que as professoras não sabiam responder. Alguns deles pediram que deixasse as perguntas para serem respondidas por escrito, dada a falta de tempo para fazerem isto pessoalmente comigo, o que num dos casos se estendeu até o final do trabalho de campo, em agosto de 2006.

Assim, o trabalho de campo teve início em agosto de 2005 e término em agosto de 2006, totalizando 64 horas de entrevistas, grupos focais e observações. No entanto, o trabalho mais sistemático ocorreu de março a agosto de 2006.

Quadro 3 – Calendário do trabalho de campo

Trabalho de Campo		
Data de início	Data de término	Total de horas
23/08/2005	01/08/2006	64 horas

3.3.1. Procedimentos para a coleta e análise de dados

A prática pedagógica é um fenômeno complexo, que não pode ser considerado apenas como aplicação de conhecimentos adquiridos na formação. Segundo Freitas (2004)⁸, não é fácil estabelecer relações entre uma atividade de formação realizada e a

⁸ Parecer de Luiz Carlos de Freitas, professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sobre o trabalho de qualificação “Educadores populares e EJA: saberes, formação e trabalho pedagógico” do Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília. Autora: Martha Paiva Scárdua, Brasília, 2004.

prática do professor, pois tais situações estão mediadas por fatores nem sempre identificados. Assim, foi necessário desenvolver uma reflexão crítica sobre essa prática em seu contexto e as condições institucionais e sociais, bem como a análise das percepções dos sujeitos envolvidos, numa confrontação permanente com os referenciais teóricos.

Os dados foram coletados por meio de:

- análise documental;
- questionários e entrevistas semi-estruturadas com as professoras da Pedagogia e as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental;
- observação participante da prática pedagógico-musical das professoras das séries iniciais;
- grupo focal com os alunos das classes observadas.

Por entender que os procedimentos da pesquisa devem ter coerência com as questões e objetivos que os norteiam, apresento a seguir um quadro-síntese da relação entre as questões, os objetivos e os procedimentos da pesquisa.

Quadro 4 - Síntese da relação entre questões, objetivos e procedimentos de pesquisa

Questões de Pesquisa	Objetivos Específicos	Procedimentos
1. Quais são as percepções dos professores formadores e dos professores das séries iniciais, egressos do curso de Pedagogia, sobre a formação pedagógico-musical nesse curso?	1. Analisar as percepções dos formadores e dos professores das séries iniciais, egressos da Pedagogia, sobre a formação pedagógico-musical nesse curso.	1. Questionários e entrevistas semi-estruturadas.
2. Como é a prática pedagógico-musical dos professores das séries iniciais, egressos da Pedagogia?	2. Analisar a prática pedagógico-musical dos professores das séries iniciais, egressos da Pedagogia.	2. Análise documental, entrevistas e observação participante,
3. Quais são as percepções dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Musical desenvolvida pela escola?	3. Analisar como os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental percebem a Educação Musical desenvolvida pela escola.	3. Grupo Focal.

3.3.1.1. Análise documental

Foi desenvolvida a análise de documentos como programas de curso e ementas de disciplinas da Pedagogia, a fim de identificar a presença de componente curricular diretamente voltado para a formação pedagógico-musical.

Foi analisado também o registro da elaboração, execução e avaliação do Projeto de Música, na forma de portfólio, desenvolvido pela professora Joana, com os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. A análise teve por objetivo complementar e aprofundar as informações obtidas a partir dos demais instrumentos de pesquisa, entrevistas e grupo focal, visto que, nesse caso em especial, não foi possível dar continuidade às observações.

3.3.1.2. Questionários e entrevistas semi-estruturadas

As entrevistas foram precedidas de questionários que contribuíram para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, incluindo dados pessoais, profissionais, de formação acadêmica, profissional e cultural em geral. Foram testados com professores contatados para a seleção dos interlocutores e que não atenderam a todos os critérios.

Os questionários foram importantes, pois acrescentaram informações mais objetivas e que tomam tempo. Desta forma, foi possível obter informações que contribuíram para caracterizar os sujeitos e instituições, bem como manter o caráter aberto das entrevistas semi-estruturadas.

Como a percepção dos sujeitos foi de fundamental importância para a investigação, foram utilizadas entrevistas que representam, ao lado da observação, um instrumento básico para a coleta de dados na pesquisa educacional. Segundo Lüdke e André (1986), elas permitem a captação imediata e corrente da informação desejada com praticamente qualquer tipo de informante e de tema, assim como possibilitam correções, esclarecimentos e adaptações importantes para a obtenção das informações.

As entrevistas foram semi-estruturadas em caráter aberto, o suficiente para considerarem a perspectiva dos sujeitos e questões relevantes que o pesquisador não considerou anteriormente, sem perder de vista os objetivos e as questões centrais da pesquisa. Nos primeiros contatos não houve um roteiro, mas depois foram orientadas com algumas questões como: “Fale sobre a sua trajetória acadêmica e profissional”.

No processo do trabalho de campo foram realizadas outras entrevistas com os mesmos interlocutores, para compreender a perspectiva destes em relação a questões que surgiram da observação da prática pedagógica e das entrevistas anteriores.

Cada entrevista teve a duração média de uma hora e meia, totalizando vinte e oito horas. O registro combinou anotações com gravações, que foram transcritas. As anotações eram feitas depois da entrevista, para não prejudicar o diálogo nem desviar a atenção para captar todos os detalhes importantes, inclusive as expressões não-verbais.

Todos os procedimentos foram previamente negociados com os interlocutores, inclusive a questão do sigilo, para que se sentissem à vontade. Com esse propósito fiz uma tabela de conversão de nomes com pseudônimos para as professoras, usando os nomes das mulheres das canções de Chico Buarque, um dos grandes poetas e músicos brasileiros.

O nome fictício das escolas homenageia três músicos: Villa-Lobos que, além de suas composições, é conhecido pelo trabalho dedicado à Educação Musical; Pixinguinha, o mestre de nosso choro, e Cláudio Santoro que, além da importância da obra deixada, foi fundador do Departamento de Música da Universidade de Brasília e da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional, que hoje leva seu nome. E para a Universidade, o pseudônimo escolhido foi Radamés Gnattali, numa lembrança aos cem anos do nascimento do compositor.

3.3.1.3. Os grupos focais

Para considerar as percepções dos alunos das séries iniciais sobre a Educação Musical desenvolvida pela escola, foi utilizada a técnica do grupo focal, por permitir o trabalho com um grupo de pessoas de forma não-diretiva, o que contribuiu para sua expressão e com economia do tempo, uma vez que se trata de um instrumento coletivo. Segundo Morgan e Krueger, esse instrumento tem por objetivo “captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos [...]” (*apud* GATTI, 2005).

Foram formados três grupos, dois com seis alunos e um com sete, indicados pelas três professoras participantes, tendo como critério a frequência e a boa participação nas aulas. Gatti recomenda que o grupo não seja grande nem excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis e doze pessoas (*ibid*).

Como o grupo focal foi recentemente introduzido na pesquisa educacional no Brasil e com a intenção de contribuir para o aperfeiçoamento de sua utilização, faço uma leitura mais detalhada da experiência desenvolvida na pesquisa com alunos das séries iniciais.

O primeiro grupo focal, o da Escola Pixinguinha, não evoluiu como uma conversa informal entre seus integrantes, apesar de ter contribuído com importantes informações. Às

vezes eles falavam todos ao mesmo tempo e em outras, ficavam em silêncio, esperando que eu fizesse perguntas.

No segundo grupo, o da Escola Villa-Lobos, com a intenção de obter maior participação dos interlocutores e considerando a sugestão de minha orientadora, ao pedir a sua colaboração, busquei identificar a pesquisa com seus trabalhos de escola. Mudei também a ordem das perguntas mais individuais para a caracterização deles, que deixei para o final. Assim, pedi a colaboração do grupo, expliquei resumidamente sua dinâmica e apresentei as questões para a discussão: “O que vocês acham da aula de música? Como gostariam que fosse?”

As crianças estavam muito animadas em participar do grupo, por isso, a professora teve dificuldade em selecioná-las, porque muitas queriam participar também. Quando eu apresentava as questões, uma delas começava a responder e, em seguida, todas falavam ao mesmo tempo, cantavam e até gritaram, o que dificultou muito o trabalho de transcrição das gravações.

No momento final, quando fiz perguntas individuais para a caracterização dos sujeitos participantes, fiquei em dúvida quanto a algumas respostas dadas, o que me levou a acrescentar outras perguntas. Decidi mostrar o resultado para a professora, que concordou com minha interpretação.

No terceiro grupo focal, o da Escola Cláudio Santoro, incluí o recurso do desenho com o objetivo de criar um ambiente propício para a expressão das crianças. Distribuí uma folha de papel em branco e giz de cera, para que elas desenhassem o que achavam da aula de música. Depois, solicitei que descrevessem e explicassem para o grupo o que haviam desenhado.

Todos se envolveram na tarefa. Quando vi que algumas crianças já haviam acabado e que estavam começando a dispersar, pedi que apresentassem o desenho para o grupo, o que fizeram com clareza e entusiasmo. Uma menina disse que não sabia desenhar, então pedi que ela falasse para os colegas o que gostaria de ter desenhado.

O objetivo dos desenhos não foi a análise dos mesmos, mas considero que esse procedimento muito contribuiu para que as crianças se expressassem melhor e com mais naturalidade, dialogando entre si sobre seus desenhos, que tratavam das questões de interesse da pesquisa. Alguns trechos das falas das crianças serão apresentados na parte referente à análise das informações.

O trabalho com o grupo focal foi muito importante para o aprofundamento das informações, que já apareciam nas entrevistas e na observação. Foi também uma oportunidade de considerar a perspectiva dos alunos e outros aspectos, como sua relação com a música dentro e fora da escola.

3.3.1.4. A observação da prática pedagógica

A análise da prática pedagógica foi realizada a partir da observação. O procedimento possibilitou um contato pessoal e estreito com o fenômeno, quando pude recorrer a meus conhecimentos e experiências para sua compreensão, captar as perspectivas dos sujeitos em seu ambiente de trabalho, a sala de aula, buscando encontrar novos aspectos do problema, vantagens desse contato, segundo Lüdke e André (1986).

A observação permitiu as relações necessárias por parte tanto do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados para o diálogo entre eles, que é fundamental para a compreensão do problema e o alcance dos objetivos da pesquisa, caracterizada por André (1995) como observação participante.

As observações tiveram início em setembro de 2005, mas tornaram-se mais sistemáticas entre abril e julho de 2006, totalizando 36 horas. Os dados foram registrados em notas de campo, em que foram feitas descrições das atividades realizadas, de trechos dos diálogos entre professores e alunos e de outros aspectos relevantes da organização do trabalho pedagógico.

3.3.2. Imprevistos e soluções encontradas

Alguns imprevistos no percurso da pesquisa foram superados com a participação dos diversos sujeitos envolvidos e a contribuição da orientadora, que tem grande experiência na pesquisa educacional.

Depois da aprovação do projeto de pesquisa pela banca examinadora e tendo já realizado a seleção dos interlocutores e das instituições e parte de sua caracterização, fui informada pela professora Joana que ela deixara a escola em que trabalhava e na qual desenvolvera um projeto de música no ano anterior. Foi trabalhar em outra escola com o último ano da Educação Infantil, hoje incluído no Ensino Fundamental. Achei por bem acompanhá-la na nova escola.

Todavia, a observação nessa escola durou apenas duas semanas, pois Joana mudou novamente de escola, para trabalhar como professora auxiliar da 4ª série, fato visto por ela como oportunidade para o aperfeiçoamento de sua prática docente e de sua formação.

Pedi que ela averiguasse a possibilidade de continuar desenvolvendo o trabalho de música como interlocutora da pesquisa, o que não foi possível, pois a professora da turma com quem ela trabalhava não concordou. O motivo apresentado foi a quantidade de conteúdos a serem trabalhados com a turma.

Mais uma vez constatei a mesma situação dos contatos para seleção dos professores das séries iniciais: a hierarquização das disciplinas e o baixo *status* da música nessa hierarquia.

Visto que a professora não teria mais uma prática pedagógico-musical para ser analisada e diante da dificuldade para encontrar um novo interlocutor que atendesse aos critérios da pesquisa, decidi, com a ajuda da orientadora, manter as entrevistas realizadas com as percepções da professora Joana, analisar o Projeto de Música desenvolvido por ela no ano anterior e realizar o grupo focal com os alunos que participaram desse projeto.

Outra professora, também interlocutora da pesquisa, da Escola Cláudio Santoro, deixou a classe do 1º ano e foi para o 2º. Na nova classe ela não desenvolveria um trabalho

sistemático de Educação Musical, porque a escola tem professor especialista de música a partir da 2º ano. Recomendou que eu acompanhasse o trabalho da professora da 1º ano, que desenvolvia a Educação Musical e que também cursou a Pedagogia na mesma universidade.

Em conversa com a professora do 1º ano, soube que ela não havia cursado a disciplina Música, mas uma outras de Arte e mesmo assim optei por incluí-la, pela presença da música em sua prática pedagógica de forma sistemática, o que é raro encontrar.

Decidi manter a escola também porque, nas primeiras visitas, fiquei muito impressionada com o canto das crianças que ouvia do andar superior. Na saída da aula, essas mesmas crianças continuavam cantando nas escadarias e no pátio da escola de forma espontânea, sem a presença da professora, demonstrando grande sensibilidade e fluência.

3.4. A organização e análise dos dados

A análise dos dados foi iniciada durante o trabalho de campo, tornando-se mais metódica após o encerramento deste. Segundo Lüdke e André (1986), a análise, presente em vários estágios da investigação, torna-se mais sistemática após o encerramento da coleta de dados. Nesse momento foi necessário um retorno aos referenciais teóricos e um aprofundamento dos conceitos que foram referência para a análise descritivo-interpretativa.

O trabalho de organização e de análise dos dados foi uma atividade complexa pois compreendia informações de diferentes grupos de interlocutores e vários instrumentos, que foram sistematizados separadamente.

Os dados dos questionários foram ordenados para a caracterização dos interlocutores e das instituições.

Após a transcrição integral e literal das entrevistas, foram desenvolvidas várias leituras analíticas para a construção de quadros-síntese por categoria de análise. As categorias criadas em relação ao eixo formação pedagógico-musical na Pedagogia foram: as concepções de Educação Musical, explícitas e implícitas no programa; a relação teoria e

prática na formação docente; as condições de trabalho; os limites e possibilidades da formação pedagógico-musical na Pedagogia.

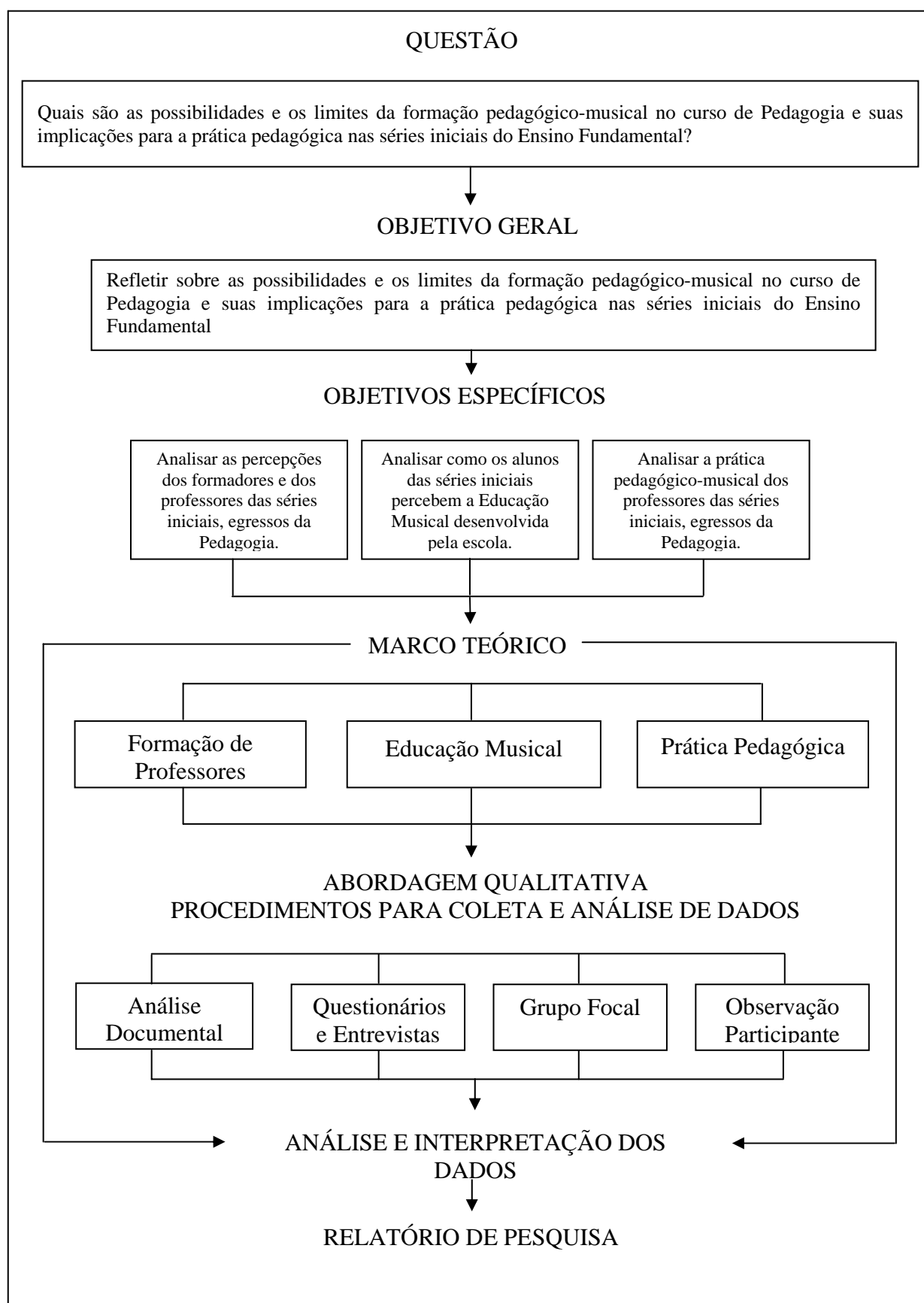
As observações da prática pedagógico-musical das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental foram registradas em notas de campo, datadas e identificadas com o nome da professora, da escola e duração, analisadas e sintetizadas nas categorias: atividades desenvolvidas na prática pedagógico-musical e suas concepções subjacentes; relações entre professor-aluno e a Educação Musical e condições para a prática pedagógico-musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental; prática pedagógico-musical entre prática criadora e prática reiterativa.

Os depoimentos do grupo focal foram reunidos em duas questões: “O que vocês acham da aula de música? Como gostariam que fosse?”

As análises interpretativas e reflexões desenvolvidas serão apresentadas nas próximas seções: A Formação Pedagógico-Musical na Pedagogia; A Prática Pedagógico-Musical das Professoras Egressas; Possibilidades e Limites da Formação Pedagógico-Musical e suas Implicações para a Prática Pedagógica.

O quadro na página seguinte possibilita uma visão geral do trabalho desde a questão principal até o relatório de pesquisa.

Quadro 5 – Síntese geral da pesquisa



4. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL NA PEDAGOGIA

Na pedagogia, como na arte, a única constante é o movimento, a busca interna e a exploração da realidade circundante. Essa atitude é, a nosso ver, a única que pode chegar a configurar uma pedagogia aberta na qual o local e o universal, o individual e o coletivo se fundam e se integrem naturalmente.

Violeta H. De Gainza

Na Universidade Radamés Gnattali foi encontrada uma referência à formação pedagógico-musical em sua estrutura curricular, na disciplina denominada Fundamentos da Linguagem Musical na Educação. Essa presença indica uma preocupação com a formação nesse curso, mas com grande limitação, visto que se reduz a uma disciplina. Tem ainda o agravante de que muitos alunos do curso chegam à Pedagogia sem uma vivência sistemática e aprofundada com a música na escolaridade anterior e fora da escola, conforme depoimentos das professoras. São condições que representam restrições para uma formação de qualidade.

No entanto, é necessário considerar a perspectiva dos sujeitos envolvidos em relação a questões como as concepções de música e de Educação Musical dos sujeitos, as atividades desenvolvidas na disciplina, a relação teoria e prática, as condições de trabalho, bem como os avanços e limites da formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia.

Essa análise descritivo-interpretativa será desenvolvida num diálogo com uma ex-professora e a professora atual da disciplina no curso de Pedagogia e três professoras das séries iniciais, egressas do curso, bem como com os autores de referência, com o cuidado de não perder a visão mais ampla do problema, que está também relacionada ao tipo de sociedade e de educação que temos, no confronto com a sociedade e educação que queremos.

4.1. As concepções de Educação Musical das professoras

Nos depoimentos das professoras da Pedagogia e das professoras das séries iniciais, egressas desse curso, encontrei concepções explícitas de Educação Musical, bem como

elementos que contribuem para a identificação de outras concepções nem sempre explicitadas.

A concepção de Educação Musical apresentada pela professora Luiza, do curso de Pedagogia, foi a de música como conhecimento:

Bom, a gente partiu da idéia de que música é conhecimento. Então eu sempre defendi essa visão da Educação Musical, da música como conhecimento. Não um conhecimento teórico, obviamente, música tem que ser ouvida, tem que ser som, senão não é música. Então, nada assim de teoria musical, passava muito longe disso, mas na vivência dos elementos da linguagem.

Para entendermos a concepção da música como conhecimento, podemos recorrer a Swanwick que reafirma as idéias de Meyer quando explica em parte o processo envolvido em nossa relação com a música: “a música, inevitavelmente, envolve elementos *cognitivos*, entre os quais estão a proficiência para fazer conexões e comparações, a facilidade de ‘ler’ as convenções musicais estabelecidas e a habilidade de reconhecer e responder aos desvios esperados das normas musicais” (2003, p.22). Portanto, música é cognição.

Entretanto, na concepção de música como forma simbólica, esta é uma explicação parcial, pois o sentido da música se dá a partir da relação que estabelecemos entre as estruturas musicais e as estruturas de nossas experiências pessoais de conteúdo afetivo e subjetivo, legado que Swanwick incorporou de Langer. Assim, a música é um “caminho de conhecimento, de pensamento e de sentimento” (SWANWICK, 2003, p.23).

Para compreendermos o sentido que ganhou a concepção de música e de arte como conhecimento, é preciso retomar a trajetória da Arte, nas últimas décadas. Área do conhecimento é o tratamento dado pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais às diversas disciplinas desenvolvidas na Educação Básica, incluindo a Arte⁹.

⁹ No Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia (CNPq), encontramos a Música integrando a grande área do conhecimento de nº 8, Linguística, Letras e Artes, conforme consulta ao *site* no dia 21/03/2006 (www.cnpq.br/areas/tabconhecimento/index.htm).

A Lei anterior tratava Arte como “atividades”, identificadas como Educação Artística. O tratamento atual da área Arte como componente curricular e área do conhecimento, como as demais disciplinas do currículo, resultou da mobilização dos profissionais da área e seus alunos no movimento de Arte-Educação. Esse tratamento resgata a Arte como um conjunto de conhecimentos e objetivos próprios. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental, “São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área Arte (e não mais Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (BRASIL, 1997).

A música está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma das modalidades da área Arte. A visão da Arte como área do conhecimento estendida à Música se contrapõe à da presença da música nas escolas apenas como recurso para o desenvolvimento de outras disciplinas e com outras funções, que nem sempre estão comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento musical dos sujeitos.

Essa preocupação está presente nos depoimentos das professoras da disciplina voltada para a formação pedagógico-musical na Pedagogia “Sempre eu tive essa preocupação de que a música não fosse um mero recurso para os professores de Pedagogia. Mas que tivesse alguma coisa que fosse do ponto de vista da Educação Musical mesmo [...]” (LUIZA) “Você trabalha música por mil outras razões, em festividades [...], menos o foco na música como deveria ser. E isto eles têm muita clareza [...]” (CAROLINA).

Essa concepção pode ser relacionada também ao movimento de resgate do conhecimento na área em oposição ao espontaneísmo que chegou a caracterizar o ensino de Arte no Brasil, que, segundo Barbosa, afastava o aluno da produção artística e de conhecimentos que poderiam contribuir para sua expressão e compreensão estética e artística (1997). Essas são algumas questões que estão envolvidas com a concepção de música como conhecimento apresentada pela professora Luiza.

Retomando a concepção de Educação Musical explicitada pela mesma professora, encontramos também ênfase à vivência dos elementos da linguagem em oposição à teoria musical. “[...] Não um conhecimento teórico, obviamente, música tem que ser ouvida, tem

que ser som, senão não é música. Então, nada assim de teoria musical, passava muito longe disso, mas na vivência dos elementos da linguagem”.

Essa idéia apresenta uma separação entre teoria e prática que, mesmo sendo atividades diferentes, não se opõem. Conforme Vásquez (1977), a teoria tem uma autonomia relativa em relação à prática, mas a prática, ao contrário, não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos:

- um conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
- um conhecimento dos meios e de sua utilização;
- um conhecimento da prática acumulada em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em que ela se realiza;
- uma atividade finalista ou antecipação dos resultados ideais com a particularidade de que esses resultados têm que corresponder a necessidades e condições reais e contar com meios adequados para sua realização.

Com essa contribuição de Vásquez podemos considerar que a atividade de “vivência dos elementos da linguagem” não é desprovida de teoria, um conhecimento anterior, pois a categoria dos elementos pressupõe uma análise e classificação dos mesmos. E ainda: essa atividade pressupõe uma finalidade e um projeto para alcançá-la.

A relação entre teoria e prática é de unidade, uma vez que a teoria não transforma o real, ela precisa da prática para realizar-se e a prática (práxis humana) não existe sem uma finalidade e conhecimento que caracterizam a atividade teórica.

Contudo, a ênfase na vivência pode indicar uma preocupação da professora em superar uma perspectiva técnica do ensino de música centrado na escrita, na notação musical e na aquisição de outros conhecimentos em detrimento de uma prática musical ou dela separados. Esse modelo levava a um ensino de música abstrato, memorístico, que dificultava a aprendizagem e o desenvolvimento musical. A professora apresenta indícios dessa preocupação, quando explica a forma como trabalhava os elementos musicais:

Trabalhava um pouco de ritmo [...] Mas nada de figura musical, quando muito aquela notação de haste, simplesmente para dar uma referência visual em termos temporais. Depois, então, eu passava para a melodia, harmonia, forma; os

conceitos muito básicos, mas vivenciados todos eles, sempre assim muito lúdico, com muita brincadeira (LUIZA).

Já Carolina, também professora da Pedagogia, declarou não ter qualquer concepção de Educação Musical predominante, mas apresentou alguns princípios da Oficina de Música, como referência para seu trabalho:

Não, nenhuma. Na verdade eu tenho um princípio metodológico, que vem dos fundamentos da oficina de música, que é uma coisa muito clara no meu trabalho, dos alunos estarem fazendo diferentes atividades, analisando e refazendo. E a questão da improvisação também é muito forte.

Como a prática da professora não foi observada, não é possível aprofundar a análise de suas concepções. A oficina de música, citada pela professora, tanto pode resultar numa prática com sentido musical, mais próxima da composição, quanto numa prática que se limita à camada material e ou à forma sem chegar à expressão. No entanto, o que se destaca em suas declarações é que ter uma concepção de Educação Musical como referência para a prática não parece ser uma questão indispensável. Opinião distinta tem Swanwick que afirma que, para ensinar música, é preciso refletir sobre a natureza e valor da música e que essas concepções têm implicações na prática pedagógica (1979; 1993).

Nas entrevistas as duas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, egressas da Pedagogia, Rita e Joana não explicitaram uma concepção de Educação Musical. No entanto, toda prática tem concepções implícitas, visto que a práxis é uma atividade teórico-prática conforme Vásquez:

Já sabemos que a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, tampouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto [...] quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade (1977, p. 241).

Assim, as concepções das duas professoras foram identificadas na parte dedicada à análise de sua prática pedagógica. Já a terceira professora, Beatriz, declarou que concebe Educação Musical como “autotransformação, autoconhecimento e auto-expressão estética”.

A ênfase no aspecto individual, na concepção apresentada pela professora, representa uma compreensão limitada do significado da música, que pode ter repercussões em sua prática pedagógico-musical. Na concepção de música como uma forma simbólica, esta possui significados e valores que são compartilhados entre as pessoas e ela é considerada uma prática social (SWANWICK, 2003).

Apesar de podermos questionar a concepção apresentada pela professora Beatriz, esta foi a única das três professoras das séries iniciais que explicitou uma concepção de Educação Musical. Entendemos que toda prática tem concepções implícitas; entretanto, a falta de consciência delas leva a uma prática com menor nível de consciência.

É necessário abrir parêntesis para recordar que a professora Beatriz tem uma trajetória acadêmica bem distinta das demais professoras das séries iniciais, que tiveram apenas uma disciplina voltada para a formação pedagógico-musical. Um primeiro aspecto é sua formação musical anterior ao ingresso na Pedagogia. Além disto, possui outro curso de formação docente, em nível de graduação, com duração de quatro anos, no qual um terço foi dedicado à arte e à música. No curso de Pedagogia, por sua vez, cursou não uma, mas três disciplinas optativas relacionadas à arte e canto coral. Ainda: desenvolve uma formação continuada na escola onde trabalha. Essa formação permitiu que ela tivesse consciência de uma concepção de Educação Musical como referência para seu trabalho.

A consideração das atividades ou conteúdos desenvolvidos na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical do curso de Pedagogia pode contribuir para aprofundar a análise já iniciada das concepções, tanto das professoras do curso quanto das egressas.

4.2. As atividades desenvolvidas na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação

Segundo as professoras do curso, as atividades desenvolvidas foram a vivência dos elementos da música, com atividades de execução, de criação e de descrição (apreciação) e *dicas* para a prática pedagógica, brincadeiras, jogos, inclusive uma discografia de canções infantis, como as do grupo Palavra Cantada e outras trazidas pelos alunos, além de alguns vídeos ligados à pedagogia musical. A esses conteúdos apontados pela professora Luiza, a

professora Carolina acrescentou atividades de composição, já citadas como atividades de criação e história da música brasileira popular mais tradicional.

Vamos fazendo durante o semestre várias atividades, brincadeiras, jogos, muito trabalho de composição, de improvisação [...] que vai dar base para eles; uma certa vivência do que seriam os elementos da linguagem musical, a intensidade, o timbre, a altura, o andamento; como é que poderia trabalhar isto na sala de aula [...] e fazer alguma coisa também com relação à questão histórica e cultural da música [...] tem vários trabalhos que eles conseguem fazer também com música popular, entre música mais tradicional [...] (CAROLINA).

Quanto aos elementos da linguagem musical presentes no programa, há uma questão a considerar. Partindo do conceito de Swanwick de música como discurso, ou seja, forma simbólica impregnada de metáfora, a Educação Musical deve proporcionar ao aluno o acesso aos três níveis cumulativos do processo metafórico, isto é, “quando escutamos ‘notas’ como se fossem ‘melodias’, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem ‘vida própria’; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias [...]” (2003, p. 28).

O trabalho com os elementos musicais separados pode não alcançar os níveis metafóricos necessários para se atingir o sentido musical. A fragmentação no processo de análise pode levar à perda desse sentido. Por isto, no trabalho musical é importante ter sempre presente a pergunta de Swanwick “[...] isso é, realmente, música? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito?” (ibid, p.58).

As professoras incluíram em seus depoimentos entre as atividades desenvolvidas na disciplina o estudo de textos e apostilas. Luiza citou algumas referências como Schafer, Assamo, Beyer, Brito, Jeandot, Gainza, Martins, entre outros, para a fundamentação teórica. “Os textos davam dicas da prática pedagógica, da Esther Beyer, tinha aquele outro da Brito, procurando dar uma certa fundamentação, porque eu acho que tem que ter princípios”.

Já as professoras das séries iniciais, egressas da Pedagogia, recordaram-se mais das atividades desenvolvidas em sala do que de seus fundamentos, como a professora Rita que apontou como conteúdos desenvolvidos na disciplina as canções e jogos sugeridos pela

professora da Pedagogia e acrescentou que ela os utilizou em sala com as crianças. Contudo, não conseguiu lembrar-se dos conteúdos dos textos estudados.

A professora Joana também recordou-se de algumas atividades desenvolvidas na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação:

A gente aprendeu muita coisa, com dinâmicas também. A professora trazia um tema, trazia teoria, mas não ficava só naquilo. A gente praticava muita coisa, fazia diferentes sons com objetos, criava paródias, coisas que realmente dá para se fazer com crianças e com adolescentes. Então foi muito importante.

Sobre os textos estudados, no entanto, ela se recorda apenas que versavam sobre como trabalhar música com crianças.

As duas professoras incluíram atividades musicais em suas práticas pedagógicas, motivadas pela experiência que tiveram na disciplina que cursaram na Pedagogia, apesar da orientação do Currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que prioriza as Artes Visuais, nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental, e de seu isolamento em relação à prática pedagógico-musical na escola. Essa inclusão indica uma influência da formação inicial na prática pedagógica.

No entanto, tal influência está mais relacionada às atividades desenvolvidas na disciplina do que a seus fundamentos, visto que as professoras não conseguiram explicitar uma concepção de Educação Musical nem recordar os conteúdos teóricos estudados.

A ênfase nas atividades, combinada com a falta de consciência de uma concepção de Educação Musical como referência para a prática, indica uma fragilidade da formação. A fragilidade da fundamentação teórica representa uma dificuldade para a práxis reflexiva dos professores, visto que esta não surge espontaneamente do processo pedagógico em si, mas é adquirida a partir da teoria, que possibilita a consciência da prática e de si mesma (VÁSQUEZ, 1977).

Na socialização anterior à universidade, na escola e fora dela, durante muitos anos foram sendo construídas concepções, valores e visões de mundo, que são difíceis de ser modificados. Imbernón considera que “A mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa

interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação” (2004, p.16).

As professoras da Pedagogia demonstram ter consciência dessas dificuldades no processo de formação, ao identificarem a experiência escolar pré-universitária dos alunos do curso de Pedagogia, em que o ensino e a aprendizagem musical estiveram ausentes, como um dos aspectos que limitam essa formação.

Já que a formação deles não é muito aprofundada, em termos do que a gente entende por Educação Musical, eu achei que eu tinha que me pegar em coisas que possibilitassem uma prática pedagógico-musical. [...] E aí eu fiz uma apostila que eles se assustaram com o tamanho. Mas eram todos textos muito fáceis (LUIZA).

Nessa fala, a professora Luiza expõe a preocupação com a formação pedagógico-musical em condições desfavoráveis como a experiência anterior dos alunos, posição compartilhada com a professora Carolina.

É um desafio bastante grande porque a proposta da disciplina é muito ampla. Fundamentos da Música na Educação seria você tentar oferecer ferramentas para os professores, ferramenta na área de música da linguagem musical para os professores que estão tendo formação na área de Pedagogia, que não são formados em música. Muitos têm pouca experiência ou nenhuma experiência na área musical, para que eles pudessem desenvolver com seus alunos, em sala de aula, atividades na área musical.

Grande parte dos alunos do curso de Pedagogia não teve formação musical em toda a escolaridade anterior ao ingresso na universidade e ou uma experiência sistemática e aprofundada com a música fora da escola, conforme os depoimentos anteriores das professoras da disciplina. Apesar de viverem num mundo cheio de manifestações musicais, muitas de suas experiências com a música se limitaram a seu uso funcional, como música de fundo, sem uma intenção musical e um envolvimento aprofundado e direto. A ausência da Educação Musical no Ensino Fundamental e Médio constitui, portanto, um fator limitador para a formação pedagógico-musical do professor nos cursos de Pedagogia. Assim, estamos diante de um círculo vicioso: a ausência da formação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental deve-se, em parte, à falta de formação musical do professor e, ao mesmo tempo, essa ausência constitui um dos limitadores para a formação pedagógico-musical, uma vez que inclui saberes musicais que deveriam ser construídos desde o início da escolarização.

Para enfrentar esse problema é necessário pensar na formação docente como um processo amplo, permanente e não-linear, que não começa nem termina na formação inicial que, apesar de muito importante, não é suficiente para preparar para as necessidades e as dificuldades que o professor terá que enfrentar em sua prática pedagógica. Isto nos remete à concepção de formação profissional como “Política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria” (VEIGA, 2002, p.82).

Na análise dos depoimentos das professoras da Pedagogia e das egressas do curso sobre suas concepções de Educação Musical e as atividades desenvolvidas na disciplina, foram encontradas algumas dificuldades e alguns avanços da formação pedagógico-musical no curso. Mas há ainda outros aspectos importantes a serem analisados, referentes ao princípio da relação teoria e prática e as condições de trabalho.

4.3. A relação teoria e prática na formação docente na perspectiva das professoras e egressas do curso

A relação teoria e prática é desenvolvida através da reflexão sobre as atividades realizadas em sala de aula, segundo as professoras da disciplina na Pedagogia e as professoras egressas do curso. Alguns alunos realizaram projetos em Arte e em Música, mas não há estágio supervisionado nem projetos de pesquisa e extensão na área.

Questionada sobre a existência ou não de estágio voltado para a música no curso de Pedagogia, a professora Luiza respondeu:

Não, não houve. Na disciplina Artes para o Início da Escolarização eu fazia uma pequena pesquisa com eles. Eu liberava três aulas, para que eles fossem na escola. A gente tinha um roteiro, eu dava um roteiro para eles, para verem um pouco da realidade do ensino de Artes [...]. Mas não era na disciplina de Música.

Sobre a relação teoria e prática na disciplina voltada para a música, a professora Rita, egressa do curso de Pedagogia, avalia que:

Foi perfeita, impecável. [...] Tinha a leitura, tinha o texto e em cima do que foi trabalhado nele tinha a parte prática, que ela fazia nas atividades com a música, com a turma mesmo [...]. Ela fazia as atividades e sugeria outras, como podia adaptar se fosse com crianças de tal idade, faixas etárias diferentes e pedia para a gente elaborar outras atividades de acordo com o que foi falado no texto.

O depoimento da professora Rita indica que havia uma preocupação em propor atividades, que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula nas séries iniciais, bem como a reflexão sobre elas. Entretanto, não havia uma problematização da situação no contexto onde a prática pedagógica se realiza, a escola. Esse problema não foi identificado pela professora Rita.

Já a professora Joana, também egressa do curso, apontou como problema a falta de estágio e projetos na área. Mesmo nessas condições, ela desenvolveu um projeto de Artes Visuais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foi acompanhado pela professora Luiza.

Os autores de referência na formação de professores entendem que os conhecimentos da docência não são uniformes e generalizáveis e que sua aquisição está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que ela é desenvolvida. Por isso defendem uma formação que vincule seus fundamentos à prática da profissão (VEIGA, 2002; TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2004).

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2004, p.17).

Nessa perspectiva a prática de estágio, que possibilita uma inserção no contexto de trabalho, é uma condição fundamental para a formação para a docência. A ausência de estágio compromete a problematização tão importante para a compreensão e a ressignificação das concepções, teorias e atividades desenvolvidas nessa formação. Essa ausência pode ser uma das explicações para a dificuldade que as professoras egressas apresentaram para recordar os fundamentos da disciplina.

Outro problema identificado para a formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia foi a ausência de pesquisa na área. Esse ponto foi encontrado no depoimento da professora Carolina, ao apresentar sugestões de mudanças para o aperfeiçoamento dessa formação, entre elas a criação dos Projetos 3 e 4 - Pesquisa e Estágio – que incluía a música.

Para compreender melhor a organização por projetos e o que eles representam no curso de Pedagogia, entrevistei o Coordenador da graduação da Instituição, que informou que há apenas cinco universidades públicas organizadas por projetos, a Universidade Radamés Gnattali é uma delas, e explicou sua organização: as disciplinas não são mais o foco, mas os Projetos. São 8 semestres previstos no curso. No Projeto 1, o aluno faz contato com a universidade, conhece suas dependências, entende como funciona. No Projeto 2, o objetivo é conhecer o que faz o pedagogo em 20 locais de trabalho. Antes de terminar o 1º ano de curso, deve responder onde o pedagogo trabalha, como trabalha, estimativa salarial e decidir se é isso mesmo que ele quer. Nesse momento ele inicia a participação nesses lugares que visitou ou outros, que escolher para um pré-estágio. Este é o Projeto 3, que tem três fases. No projeto 4, o aluno deve participar do funcionamento do campo onde ele estiver e o professor do projeto orienta na escolha das disciplinas mais adequadas. São dois Projetos que ele pode desenvolver em uma ou duas áreas. Vai, então, para o Projeto 5, o último, denominado em outros cursos como Trabalho de Conclusão. A primeira parte do trabalho é um memorial do percurso dele como educando e como educador e a segunda, um ensaio ou pesquisa, que pode ser do que desenvolveu desde o Projeto 2 e que formaliza e entrega como trabalho final de curso. As horas de estágio são computadas do Projeto 4, que corresponde a 8 créditos, num total de 240 horas, complementadas pelo Projeto 3, de observação, chegando a 500 horas.

Os professores esperam que os alunos já tenham orientação desde o Projeto 3, que continuem e cheguem ao 5 cumprindo o que se pretende. Entretanto, segundo o Coordenador, 30% dos alunos não alcançam esse objetivo. Há problemas tanto de indefinição dos alunos quanto em relação à orientação. Como são 120 alunos no total, daria para ser três alunos por professor. Haveria, então, condições para uma boa orientação. Entretanto, há professor com 15 alunos e professor com um aluno. O Coordenador questiona a possibilidade de se dar conta de orientar 15 monografias, no final do semestre. Segundo ele, a explicação para a discrepância está na falta de correspondência entre o horário adequado ao aluno e o horário do professor. Isto se complica pela situação do aluno trabalhador que representa 20% dos alunos do diurno e 80 a 90% do noturno. A área de Artes tem apenas um Projeto, o Teatro Ecopedagógico, que estrutura uma iniciação, um estágio e um trabalho de conclusão de curso na área de Arte-Educação, do terceiro até o último semestre.

Há outro problema que compromete também a prática de estágio. Segundo o Coordenador, a Secretaria de Educação do Distrito Federal veta a participação dos alunos nos estágios nas escolas. Com isso, fica a dúvida quanto ao cumprimento da carga horária do estágio pelos alunos do curso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Às vezes fazem só um dos dois ou estágio só na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou no controle Hospitalar. Ainda é insuficiente a quantidade de horas de docência. Eles observam muito, mas praticam apenas 30 horas, quando as Diretrizes prevêm 120 horas. Isto prejudica uma retroalimentação, que só acontece nas pesquisas de alguns professores¹⁰.

Dessa forma, na relação teoria e prática o curso de Pedagogia ainda não superou completamente a perspectiva técnica. Isso ocorre porque a Instituição formadora não conseguiu uma articulação com a escola, o que compromete a prática de estágio na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Tardif (2002), no modelo que supera essa perspectiva, os fundamentos da formação são vinculados à prática da própria profissão.

Considerando a formação de professores como agentes sociais, perspectiva dos autores de referência Veiga (2002), Tardif (2002) e Imbernón (2004) e defendida também pelos movimentos sindicais, científicos e acadêmicos, essa formação desenvolvida pela Instituição não atende plenamente a dois requisitos apontados por Veiga:

- a) a construção e o domínio de sólidos saberes da docência, que são saberes múltiplos de várias fontes, mas que devem ser conectados num trabalho pedagógico de forma interdisciplinar e contextualizada. O processo de construção desses saberes deve ocorrer de forma mais coletiva possível, refletindo sobre situações práticas concretas. Devem estar estreitamente relacionados com a realidade social mais ampla;
- b) a unicidade entre teoria e prática, entendendo que tanto a instituição formadora quanto a escola que recebe os estagiários transformam-se em espaços de formação colaborativa, num processo de ação-reflexão-ação.

¹⁰ Informações obtidas por meio de entrevista com o Coordenador da Graduação da Faculdade de Educação

No entanto, as professoras e o Coordenador demonstraram ter consciência de alguns dos limites da formação pedagógico-musical, no curso de Pedagogia, e de medidas necessárias para a sua superação. Há ainda outras condições desfavoráveis que as professoras enfrentam, conforme veremos.

4.4. As condições de trabalho para uma Pedagogia musical

As professoras de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação não encontraram condições muito favoráveis para o desenvolvimento da disciplina no curso de Pedagogia. Entretanto, em alguns aspectos, essas condições estão sendo melhoradas. A sala de aula não era adequada em termos acústicos e em termos de espaço pois, além do espaço reduzido para as atividades, o *barulho* incomodava os colegas, que davam aula nas salas vizinhas, segundo a professora Luiza. Sob esse aspecto a situação melhorou, pois houve a disponibilização de uma sala mais apropriada para a disciplina, conforme Carolina, a professora atual da disciplina.

A Faculdade de Educação da Universidade Radamés Gnattali, local do curso de Pedagogia, tem aparelhos de vídeo, mas não há aparelhos de som em número suficiente para atender às necessidades. Também não dispõe de instrumentos musicais. As professoras contornam o problema usando instrumentos artesanais e outros materiais que elas adaptam, além de seus próprios instrumentos como teclado e violão, que trazem para as aulas, apesar da dificuldade de transporte.

Em relação ao trabalho coletivo na instituição, segundo a professora Luiza, falta articulação e reunião pedagógica “[...] Mas também as reuniões do departamento eram mais do ponto de vista burocrático. Não eram reuniões pedagógicas. Eu não fui convidada para nenhuma reunião pedagógica nos dois anos que eu fiquei na Universidade Radamés Gnattali”.

A Instituição tem instâncias de discussão pedagógica como o colegiado, mas a professora não participou desse trabalho. É possível que isto esteja relacionado a sua condição de professora substituta. Não há dúvida quanto à necessidade da participação de todos os professores no trabalho coletivo numa instituição formadora, visto que a formação

do professor na perspectiva de agente social é concebida como “ação coletiva integrando todos os sujeitos que atuam na escola bem como todos os processos que contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2002, p.84).

A professora acrescenta que as discussões ficaram limitadas às conversas informais com outra professora da área de Arte, responsável pela disciplina Fundamentos da Arte na Educação. Entretanto, esses encontros foram muito importantes para a realização de seu trabalho na disciplina, porque permitiram trocas sobre o que e como trabalhavam e a bibliografia utilizada.

Os depoimentos revelam a necessidade do trabalho coletivo; para Imbernón, é um aspecto determinante para o desenvolvimento profissional e uma educação de qualidade.

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (2004, p.7).

As professoras apontam a situação do professor substituto como condição desfavorável para o trabalho coletivo e para o aperfeiçoamento do curso:

Claro que a situação do professor substituto difere da do professor que é do quadro da Instituição. Mas, mesmo assim, a gente sabe que nas universidades também é muito difícil o entrosamento entre professores, disciplinas (LUIZA); Eu sou professora substituta, assim como a professora Luiza, a gente fica dois anos e sai. Então qualquer coisa que eu pense, acaba sendo limitada, pois de dois em dois anos é mudada (CAROLINA).

As condições de trabalho, de salário e nas carreiras são apontadas por Imbernón (2004), entre outras, como dificuldades para a profissionalização docente. Interferem diretamente no trabalho pedagógico e limitam as possibilidades de seu aperfeiçoamento. A condição do professor substituto, uma forma de contratação precária, não contribui para um comprometimento maior com a instituição e seu trabalho coletivo, elementos fundamentais para a qualidade do curso. Além disso, reduz o trabalho do professor à regência de aula, um papel muito restritivo da docência, que exclui o desenvolvimento de pesquisa, projetos de extensão e participação nas demais atividades da vida acadêmica. Nesse aspecto, identifica-se com a perspectiva técnica, já tão criticada.

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2004, p.23).

A professora Luiza identifica a estrutura departamental como um fator que não contribui para a articulação dos professores e a construção da identidade do curso: “A estrutura departamental não ajuda. Na realidade o professor não tinha que ser lotado no departamento, ele tinha que ser lotado no curso, para dar identidade ao mesmo [...]”.

A Faculdade de Educação que abriga o curso de Pedagogia, cuja formação pedagógico-musical é objeto da pesquisa, é composta por três departamentos: de Métodos e Técnicas, de Teoria e Fundamentos e de Planejamento e Administração. Os Departamentos são independentes no sentido de terem chefias e secretarias próprias, elegerem seus representantes e terem listas de ofertas separadas. Na opinião do próprio Coordenador da graduação, a idéia de Métodos e Técnicas está ultrapassada, bem como a dos demais departamentos e por isto deve ser revista. Assim, fica a questão: um curso que tem os limites aqui identificados, poderá superá-los com uma estrutura que não contribui para a construção de sua identidade e para o trabalho coletivo?

Segundo as professoras da Pedagogia, não houve articulação também entre a disciplina e o Departamento de Música. Elas apontam, no entanto, como ponto favorável a participação em sala de alunos do Curso de Licenciatura em Música, que cursaram a disciplina, e a criação da área de pesquisa em Educação Musical no Mestrado em Música como possibilidade de aproximação entre aquele departamento e a Pedagogia. Vejo, então, também a possibilidade de aperfeiçoamento da formação de ambos através do desenvolvimento de pesquisa que articule a Faculdade de Educação com o Departamento de Música e as escolas.

Apesar das condições desfavoráveis já citadas, a situação da formação pedagógico-musical mostra indícios de melhoria. Segundo a professora Carolina, aumentaram as discussões entre professores de disciplinas afins, que estão chamando de área de Arte e há interesse em construir um núcleo dessa área dentro do departamento de Métodos e Técnicas, onde a disciplina se encontra. As pequenas mudanças demonstram o interesse

das professoras em aperfeiçoar a formação, apesar de sua condição tão desfavorável na instituição.

É importante acrescentar algumas informações obtidas com o Coordenador da graduação sobre a trajetória da Arte no curso de Pedagogia, para compreender a situação em que a Arte se encontra. Segundo ele, não há ainda um núcleo de Artes formado. A disciplina Fundamentos da Arte na Educação fazia parte do Departamento de Teoria e Fundamentos e foi desenvolvida por uma professora do quadro até a década de 1980, quando ela se aposentou. Depois disso, por um problema de vaga, a disciplina foi para o Departamento de Métodos e Técnicas onde se encontra até hoje.

Na reforma curricular de 1989, cujo currículo não chegou a ser totalmente implantado, Fundamentos da Arte na Educação era a única disciplina da área. Com a reforma curricular de 1994 a 2001, além da disciplina que foi mantida foram criadas outras. Essas disciplinas, no entanto, localizam-se em departamentos diferentes.

No ano passado, após 20 anos, foi feita a primeira convocação de um professor com doutorado em Arte-Educação. A área encontra-se totalmente desestruturada, segundo o Coordenador da graduação. Há um professor do quadro no Departamento de Teorias e Fundamentos, o professor recém-contratado no departamento de Métodos e Técnicas e duas professoras, uma cedida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e outra substituta, sendo esta responsável pela disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação.

Mesmo com as condições tão desfavoráveis que vivem o curso de Pedagogia e a área de Artes, que se refletem na formação pedagógico-musical, as professoras identificaram alguns avanços que a disciplina voltada para essa formação conseguiu alcançar, assim como seus limites.

4.5. Avanços e Limites da formação pedagógico-musical na Pedagogia por meio da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação

A professora Luiza, que sugeriu a criação da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, afirma que houve uma grande procura por vaga: “No primeiro

semestre foram oferecidas duas turmas. Eu cheguei a ter 50 alunos numa turma, porque eles pediam para que eu liberasse. Então, tinha uma turma à tarde e uma turma à noite. Foi realmente uma procura muito grande”.

Avaliando as contribuições da disciplina para a formação pedagógico-musical, as professoras reconheceram que houve avanços. Conforme a professora Luiza, com a disciplina os alunos mudaram a forma de ouvir. “[...] eu percebia que havia uma mudança nos alunos. Eles diziam: ‘Agora eu escuto de um jeito diferente, agora eu não presto atenção só na letra, eu percebo de outra forma’”. A professora Carolina tem a mesma opinião, a de que os alunos evoluíram a partir da disciplina “[...] eles colocam que sabem o que não deve ser feito. Já conseguem compreender o que é o trabalho da música como foco dentro da escola”.

A partir do trabalho desenvolvido na disciplina, a professora Carolina avalia o que os alunos são capazes de fazer:

[...] as atividades que eles propõem, em geral, são atividades sempre no começo da iniciação musical, para discriminarem entre som, silêncio, atividades para as crianças discriminarem andamentos, ritmos diferentes, aprenderem a manipular instrumentos com determinadas células rítmicas, cantarem pequenas canções, fazerem discriminação e associação entre sons e instrumentos diferentes e timbres diferentes. Então, esse tipo de atividade eles conseguem fazer muito bem.

A mesma professora afirma que nesse trabalho os alunos também desenvolvem conceitos: “Depois da vivência com os exercícios, o que eu sinto é que ajuda a clarear inúmeros conceitos na área musical, que eles já tinham e outros que eles não tinham e que acabam adquirindo durante a disciplina”.

A professora Carolina acrescenta que eles são capazes de trabalhar a questão que ela chama de histórica e cultural da música: “[...] tem vários trabalhos que eles conseguem fazer também com a música popular, entre a música mais tradicional como os Ponteiros de Viola Caipira, o Bumba-meu-boi, a Catira; levar para os alunos discutirem em sala [...] até aí eles vão bem”.

Entretanto, as duas professoras que desenvolveram Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, apontam limites da formação pedagógico-musical através da

disciplina. A professora Luiza expressa sua dúvida sobre até que ponto essas mudanças se consolidaram e vão se refletir na prática pedagógica:

Até que ponto eu consegui isso não sei. Na hora parece que isso foi atingido. Pelos depoimentos deles eu saía no final do semestre com uma sensação muito positiva de que eles estavam percebendo de uma outra forma. Agora, até que ponto isso se concretiza é difícil saber [...]. Veja que o nível que eu estou me referindo é o nível básico do básico. Mas é um avanço? Pra mim é. Se não tivesse, o que ia acontecer? Agora, eles vão se lembrar de tudo isso e na sua prática pedagógica trabalhar dessa forma?

A professora Carolina afirma que mesmo aqueles que se sentem mais seguros só alcançam o nível bem inicial.

[...] Mas muitos também verbalizam que não se sentem em condições e seguros para executar esse tipo de trabalho na sala de aula. E alguns que dizem que se sentem um pouco mais seguros, ficam neste momento, que eu te falei, na base mais inicial da música.

As professoras conseguem identificar alguns problemas que acabam limitando as possibilidades da formação pedagógico-musical no curso. Entre eles está a formação anterior à universidade, que não contribuiu para a construção dos saberes disciplinares da música.

Eu acho que o que falta é uma oportunidade de ter um conhecimento maior na área, na linguagem, que eles não tiveram quando eram alunos, fora da universidade. Tampouco a universidade com essa única disciplina consegue suprir essa falta, essa necessidade. Então eu acho que isso é deficitário ainda.

Nesse depoimento, a professora Carolina acrescenta a questão do tempo dedicado a essa formação na Pedagogia, avaliado como insuficiente. Quanto a isto, a professora Luiza expressa a mesma opinião: “[...] Mas a defesa da idéia de que a Pedagogia precisava ter uma disciplina de música, ou mais de uma, porque eu acho que uma só é muito pouco, foi em cima da experiência de Santa Maria. Lá, o curso tem cerca de 200 horas de música [...] Aqui, só 60 horas”.

Ela menciona o curso da Universidade de Santa Maria, que é uma referência de formação pedagógico-musical de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e já foi citado no referencial teórico, na parte sobre a pesquisa em Educação Musical no País.

A formação docente tem um desafio imenso que é o de construir vários saberes, entre eles os saberes pedagógico-musicais, que incluem os saberes disciplinares em música, assim como mudar as concepções anteriores dos futuros professores em relação a essa área, consolidadas durante tantos anos de socialização na escola e fora dela. A professora Luiza refere-se à questão como uma “mudança de paradigma para uma concepção de música como área do conhecimento”. A preocupação se justifica porque, conforme as pesquisas (BELLOCHIO, 2000, LOUREIRO, 2003, DINIZ e RIBEIRO, 2004), muitos alunos da Pedagogia não tiveram uma experiência direta e aprofundada com a música na escolarização anterior e mesmo fora da escola. Essa situação também foi encontrada no contexto pesquisado, segundo os depoimentos das professoras interlocutoras.

Tardif explica a dificuldade de mudar as concepções construídas na escolaridade anterior em relação aos saberes da docência, apoiado em extensa literatura:

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e como ensinar provém de sua história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo (2002, p. 68-69).

A socialização anterior na escola e fora dela certamente tem grande influência sobre os professores e representa uma dificuldade para a formação pedagógico-musical, visto que na vivência anterior das duas professoras egressas da Pedagogia a música na escola tinha apenas um caráter funcional, isto é, funções de confraternização, recurso para o desenvolvimento das outras áreas do conhecimento, entre outras, mas não promovia a aprendizagem e o desenvolvimento musical dos sujeitos.

Na opinião das professoras Joana e Rita, a experiência como alunas da disciplina foi muito boa. Mas elas não tiveram condições de aproveitar a disciplina como desejavam:

Eu acho que o curso em si foi muito bom. E foi muito boa a formação que a gente teve na área de música também. Mas nem sempre a gente tem aquele tempo de estar se dedicando, de estar procurando, estudando mais [...] Eu não tinha tempo de trabalhar, ir para a faculdade e ir atrás de um teatro, de uma apresentação (Joana). Pra mim foi meio conturbado esse semestre, porque minha

mãe adoeceu e eu tive que viajar. Então, eu tive que faltar a algumas aulas. (RITA).

Neste depoimento, além das condições pessoais, mais particulares encontramos outro problema que afeta uma parcela considerável da população discente do curso e constitui mais uma condição desfavorável para a formação inicial para a docência. Muitos alunos da Pedagogia são trabalhadores e lhes falta tempo para uma dedicação maior ao estudo e à participação em atividades culturais tão importantes para essa formação. Segundo o Coordenador da graduação, 20% dos alunos do diurno e de 80 a 90% do noturno são trabalhadores.

Conforme os depoimentos das egressas do curso sobre suas participações em atividades culturais, raramente visitam museus, ocasionalmente vão ao teatro, a exposições e espetáculos de dança. E das três apenas a professora Beatriz vai frequentemente a apresentações musicais, enquanto as outras vão ocasionalmente. Conforme Tardif (2002), os saberes da docência são plurais e heterogêneos e provêm de diversas fontes: cultura pessoal, conhecimentos disciplinares da universidade, oriundos da formação, conhecimentos curriculares, experiência de trabalho, trocas entre os pares, tradições. A participação na vida cultural é componente importante da formação. O professor deve viver as manifestações da cultura, que vão muito além dos muros escolares. A pouca participação de algumas professoras em atividades e espaços dedicados a atividades culturais constitui, sem dúvida, um elemento limitador para sua formação permanente. O salário, as condições de trabalho, a desvalorização profissional levariam a essa acomodação?

4.6. Sugestões das professoras para o aperfeiçoamento da formação pedagógico-musical na Pedagogia

As professoras da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação também apresentaram sugestões para o aperfeiçoamento da formação pedagógico-musical na Pedagogia.

A professora Carolina propôs a criação do nível 2 da disciplina, para dar continuidade ao trabalho já iniciado, Projeto 3 de música, como uma possibilidade dos alunos desenvolverem pesquisa, e o Projeto 4 para os que quiserem estagiar na área.

Discutiu também a necessidade dos alunos cursarem disciplinas do Departamento de Música, como Canto Coral e uma disciplina voltada para a formação de professores em Educação Musical. As disciplinas já são oferecidas por esse Departamento, mas, segundo a professora Beatriz, egressa do curso, é difícil conseguir uma vaga, visto que os alunos de Música têm prioridade. Ela conseguiu fazer Canto Coral, mas depois de tentar a vaga durante alguns anos.

A professora Beatriz também fala da necessidade de articulação com o Departamento de Música, para o aperfeiçoamento da formação dos alunos da Pedagogia. “Eu acho que se a gente conseguisse que o pessoal da Música também se interessasse pelo pessoal da Pedagogia e começasse a estreitar os laços, talvez fosse uma forma [...] Eu acho que teria que se fazer alguns projetos em conjunto, a própria extensão”.

As professoras egressas da Pedagogia também apresentam sugestões, algumas até são comuns às das professoras da disciplina: aprofundar a formação por meio de projetos da área (Rita); aumentar a carga horária da disciplina, criar o estágio supervisionado para o conhecimento da realidade do Distrito Federal e aprender a tocar e a confeccionar instrumentos musicais (Joana); dar prioridade de vagas do Instituto de Artes (IDA) para os alunos da Pedagogia e aumentar as opções de disciplinas de Arte no curso de Pedagogia (Beatriz).

Entretanto, as professoras egressas não citaram a preparação para o canto entre suas sugestões, o que só foi lembrado pela professora Carolina. É uma ausência importante, uma vez que a prática está muito presente nas escolas pesquisadas. O canto é o instrumento mais acessível, pois a voz é nosso instrumento natural, um dos motivos para que esteja tão presente nas escolas.

Como parte do ensino da música, a prática do canto esteve presente nas escolas com o Canto Orfeônico, na década de 1940, ligado ao nome de Villa-Lobos. Depois disto não houve outra iniciativa oficial para promover o ensino da música em nível nacional. Entretanto, como foi comentado na Trajetória da Educação Musical no País, o Canto Orfeônico teve graves problemas relacionados à má formação dos professores que desenvolveram o projeto. Portanto, a prática do canto não dispensa uma boa formação por parte do professor, que deve ser um modelo musical sensível, buscar conhecer um

repertório bem diversificado e saber como mediar a relação de seus alunos com a música para que se desenvolvam por meio dessa prática.

Além da voz, temos o corpo, que pode ser usado como um instrumento musical. Apesar do trabalho com o corpo ser mais raro, existem alguns exemplos que ilustram suas possibilidades. Na cultura popular mais tradicional, a Catira constitui um exemplo de percussão com os pés e as mãos. Temos também experiências mais contemporâneas de grupos que exploram a percussão corporal como os Barbatuques, uma referência nacional, e os Batucadeiros¹¹, um grupo do Distrito Federal.

As professoras do curso de Pedagogia e as egressas do mesmo demonstraram ter consciência de alguns dos problemas e limitações da formação pedagógico-musical e apresentaram sugestões para seu aperfeiçoamento. Esta reflexão iniciada será aprofundada na análise da prática das professoras egressas.

¹¹ AMORIM, Ricardo; PINTO, Mércia & GALVÃO, Rafael. Percussão Corporal - Uma Experiência de Desenvolvimento da Cidadania no DF. PARTICIPAÇÃO - Revista do Decanato de Extensão da UnB - ano 7 - nº 12 - dezembro 2003 - ISSN 1677-1893/Editora UnB.

5. A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL DAS PROFESSORAS EGRESSAS

Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte.

Arnaldo Antunes
Marcelo Fromer/Sérgio Britto

Neste capítulo apresento uma análise descritivo-interpretativa realizada a partir da observação da prática pedagógico-musical das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando as percepções de seus alunos e as idéias de meus autores de referência.

Na primeira parte serão analisadas as atividades e conteúdos curriculares, as ênfases e omissões e suas concepções subjacentes. Na segunda, a relação professor, aluno e Educação Musical e as condições para a prática pedagógico-musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Na terceira, a prática será relacionada com os conceitos de Vásquez de práxis criadora e práxis reiterativa, articulados às concepções de música e Educação Musical de Swanwick.

5.1. As atividades desenvolvidas na prática pedagógico-musical e suas concepções subjacentes

Nas três escolas onde as professoras das séries iniciais egressas da Pedagogia desenvolvem a docência, encontrei três contextos e práticas pedagógico-musicais muito distintas. A análise dessas práticas e seus contextos será apresentada na seguinte ordem: em primeiro lugar, a prática da professora Beatriz, da Escola Cláudio Santoro, a única prática de Educação Musical que gerou mudanças significativas na relação dos alunos com a música; em segundo, a da professora Rita, da Escola Villa-Lobos e, em terceiro, a da professora Joana, da Escola Pixinguinha.

Na Escola Cláudio Santoro foram observadas: oito aulas, com uma hora de duração cada, uma vez por semana, entre os meses de abril a julho; quatro encontros semanais em que os professores praticam flauta em conjunto e canto coral; a festa junina da Escola.

A professora Beatriz relatou que desenvolve em suas aulas a vivência e prática de canto, de flauta e de cântele em conjunto, envolvendo um trabalho de percepção, interpretação, improvisação e coordenação. Citou também como conteúdos desenvolvidos as histórias acompanhadas de instrumentos que as crianças escolhem pelo timbre, brincadeiras e exercícios de percepção musical.

Além dessas atividades apontadas pela professora, foram observados ainda: jogos de ritmo (eco) com o corpo e instrumentos, identificação de timbres com diversos materiais e de melodias conhecidas, criação de seqüências com sons corporais, com instrumentos de bandinha rítmica e materiais diversos, e associação entre movimentos do corpo com movimentos ascendentes e descendentes na escala pentatônica. As atividades desenvolvidas foram bastante diversificadas, com continuidade e aprofundamento.

No trabalho com as canções havia uma intenção musical; as crianças cantavam com expressividade e com fluência¹². A professora não fazia comentários em relação ao canto, mas cantava numa região adequada à voz das crianças, com afinação, expressividade e fluência, o que constituía um bom modelo para elas. Swanwick expressa uma preocupação quanto a isto, quando pergunta: “O professor é um modelo de comportamento musical sensível?” (1993, p. 28).

Às vezes as canções eram acompanhadas com gestos e movimentos corporais, que estavam em sintonia com os gestos musicais, contribuindo para o sentido musical. Esse trabalho foi iniciado nos anos anteriores, o que é percebido pela familiaridade que os alunos têm com a música e com o repertório. As canções também estão presentes em vários momentos da aula como na entrada e na saída das crianças para o pátio, depois da aula de Educação Musical.

¹² Fluência musical é entendida como “a habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou a voz)” (Swanwick, 2003, p. 69).

O repertório é escolhido pela escola, com o critério de ser adequado a sua filosofia. Isto é percebido na letra das canções que apresentam temas ligados à natureza, como água, terra, chuva, sol, animais e plantas e outros, como a paz. No entanto, o repertório não considera as músicas que os alunos escutam fora da escola nem seus interesses. Um aluno demonstrou insatisfação quanto a isto em seu depoimento no grupo focal “Eu não gosto dessas músicas da escola. Eu gosto é de rock” (Leo).

Refletindo sobre os comentários dos alunos quanto ao repertório da escola eu me perguntei por que apenas um aluno reclamou do repertório da escola e os demais não demonstraram insatisfação quanto ao mesmo. Uma resposta possível para a questão é que existe maior aceitação entre alunos mais jovens de uma seleção mais ampla de idiomas musicais, incluindo aqueles encontrados nas escolas. Essa resposta foi encontrada em Swanwick (2003), que se fundamenta no resultado de pesquisas, indicando que os sistemas de valores musicais de crianças pequenas tendem a não ser fortemente desenvolvidos como o dos adolescentes. Pode ser uma explicação para a aceitação dessa música da escola feita especialmente para as crianças que, no caso, têm em média, sete anos de idade. Outra explicação para isto é o repertório ser familiar, pois algumas crianças são filhas de professoras da Escola e as demais são de famílias que têm afinidade com sua filosofia.

No caso desse contexto, e por um tempo limitado, os problemas em relação ao repertório podem não ser percebidos, pois os alunos ainda são crianças e têm uma experiência musical bastante diversificada em família. Segundo as informações do grupo focal, a música tem importância na vida das famílias das crianças. Seus pais e irmãos tocam, cantam e apreciam música. No entanto, há o risco de que percam o interesse com o tempo, se o repertório não for diversificado, como sinalizou o aluno, ou ainda que desenvolvam preconceito em relação a alguns tipos de música. Segundo Santomé:

Os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, rock and roll, rap, quadrinhos, etc.) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula. Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é,

o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/as a melhorar a compreensão de *suas* realidades e comprometer-se em sua transformação (In: SILVA, 1995, p.165).

Houve uma preparação criteriosa para o trabalho com a flauta, que incluía canto para a flauta, o cuidado do instrumento, exercícios de respiração e sopro, posição da flauta e dos dedos. Depois, de forma gradual, foi iniciada a execução de músicas do repertório desenvolvido com apenas uma nota, combinado com o canto e declamação rítmica, imitando o sopro na flauta. A prática desse instrumento na aula ocorre duas vezes por semana. Todos os alunos têm flauta de madeira, de boa qualidade, adquirida pela escola.

A técnica instrumental está articulada com o sentido musical, em melodias simples, que eles combinam com o canto e a declamação rítmica de parlendas, imitando o sopro na flauta. Assim foi feito com as canções “Dorme a Lua e Nasce o Sol” e “Tic Tac Carambola” em que os alunos cantaram e tocaram frase por frase na flauta, seguindo a orientação da professora, até tocarem a música toda. Para isso eles foram divididos em grupos que se alternavam, uns cantavam enquanto outros tocavam e vice-versa. Eles tocaram e cantaram suavemente, ouvindo-se.

As crianças expressaram interesse e grande envolvimento no trabalho com a flauta e mostraram evolução desde o início das observações até julho, quando estas foram encerradas. Uma criança perguntou quando eles tocariam usando todos os buraquinhos e a professora Beatriz respondeu: “no próximo ano”, o que provocou expressões de descontentamento de algumas crianças. Apesar do processo gradual no trabalho com a flauta, as crianças mantiveram-se interessadas durante todo o período de observação. Seus depoimentos no grupo focal também expressaram satisfação: “É legal também a gente tocar flauta assim na aula de música, é legal” (TERESA).

O cântele, uma pequena harpa, é afinado pela professora e tocado pelos alunos de forma mais intuitiva acompanhando canções. O instrumento também é explorado pelas crianças com movimentos ascendentes e descendentes e seqüências melódicas, que a turma repete com a voz em forma de eco. As crianças gostam muito de tocar e disputam o instrumento. Eles são tocados por quatro alunos que se revezam, enquanto os demais cantam, mas todos têm oportunidade de tocar. Segundo a professora o número de cânteles foi ampliado para seis, no segundo semestre, depois do período de observação.

Não há preocupação com a aprendizagem da notação musical, que se inicia no terceiro ano. A atenção está voltada para a fluência musical, o que, nesse aspecto, aproxima a prática da perspectiva adotada como referencial para a análise, em que a fluência vem antes da leitura e da escrita musical (SWANWICK, 2003).

No grupo focal as crianças declararam que, em suas casas, têm parentes que tocam instrumentos musicais como flauta, violão, cântele, viola, instrumentos de percussão, assim como ouvem música frequentemente: “A minha mãe toca flauta transversal e o meu pai toca violão” (PAULO); “A minha mãe que me ensinou estas notinhas”, diz Teresa, mostrando algumas figuras rítmicas em seu desenho.

As crianças desenharam instrumentos musicais como flauta, violão, piano, figuras musicais e a si mesmas tocando, durante o grupo focal e explicaram seus desenhos: “Essa aqui sou eu, essa é a Marta e essa é a Isa. A gente está tocando flauta” (TERESA). Quanto à questão sobre como gostariam que fosse a aula, citaram diversos instrumentos que gostariam de tocar: “Eu queria flauta transversal, violino, violão e a flauta, que a gente já está tocando” (MARTA).

A professora Beatriz desenvolveu um trabalho musical e inclusive de prática instrumental no ambiente escolar, com 19 alunos, contexto muito distinto daquele de escola profissionalizante, onde a prática de instrumento é trabalhada individualmente ou em grupos pequenos. No trabalho, onde houve uma intenção musical, estavam presentes as principais atividades do modelo CLASP, a execução ou *performance* e, em menor proporção, a composição e a apreciação musical. A literatura, isto é, conhecimentos sobre música, foi pouco desenvolvida.

Os alunos ouviam a própria execução, a dos colegas e da professora, com muita atenção e grande envolvimento. Contudo, não houve apreciação musical de outros gêneros e estilos, além da música da escola executada pelos alunos e pela professora. Questionada a respeito, a professora respondeu “[...] muito raro ouvir alguma coisa gravada. É uma coisa que tem a ver um pouco com a metodologia da escola, tem mais ao vivo. Mas pode acontecer também”. Seguindo o diálogo ela respondeu à pergunta: “Por que vocês preferem trabalhar com a música ao vivo”?

Porque a criança tem a sensibilidade ainda muito aguçada e a música gravada não traz a mesma emoção do que estar assistindo. Além do mais, é claro que ela já tem contato o tempo inteiro com música gravada, muitas de má qualidade. Então, na escola é preciso começar a ouvir a música pura, sem todas essas questões até comerciais. Enfim, eu acho que não faria muito isso no primeiro ano, mas talvez um pouco depois, ter audições, algumas peças mesmo, começar a reconhecer instrumentos, timbres, essas coisas. Mas eu acho meio cedo; acho que dá para fazer depois. Quando a gente imagina um currículo que vai seguindo, dá para a gente deixar isso um pouquinho depois (BEATRIZ).

A professora apresentou justificativas para não utilizar músicas gravadas e ao mesmo tempo, não descartou a possibilidade de sua utilização futuramente. Em seu depoimento, revela uma capacidade de crítica aos meios de produção, distribuição e comunicação e seus produtos, subordinados a interesses econômicos e comerciais. Contudo, essa posição pode levar a um preconceito em relação a tantos tipos de música, que são veiculados por eles e que nem sempre podem ser classificados como de baixa qualidade. Além do preconceito, uma implicação dessa visão para sua prática pedagógico-musical é deixar de trabalhar toda a diversidade existente a nossa disposição. Conforme Swanwick (2003):

A educação musical das escolas e faculdades pode tornar-se um sistema fechado quando deixa para trás ou pega os restos de idéias e eventos do mundo mais amplo (p.51) Também no mundo fora das salas de aula há a ‘conversação’ do pensamento musical de outras épocas e lugares, gravado e em performances ao vivo. O acesso a essa literatura deve também ser parte da experiência dos alunos na educação formal (ibid, p. 66).

Os alunos demonstraram criatividade e autonomia no desenvolvimento das atividades como na criação de sons e gestos para acompanhar a canção Trem, onde foi observada uma grande variedade de sons e movimentos, explorando diversas partes do corpo e possibilidades de timbres, que não se limitaram aos padrões e estereótipos mais conhecidos relacionados aos sons e movimentos de um trem.

A técnica instrumental também está presente nessa prática. Os alunos são preparados para o manuseio do instrumento e motivados a tocá-lo; fazem exercícios de sopro, com e sem a flauta. E os exercícios são realizados também com intenção musical, de forma lúdica e desafiadora, o que os torna mais interessantes para as crianças. Um exemplo foram os exercícios de respiração e sopro, de preparação para a prática da flauta, a partir de uma brincadeira onde as crianças imitavam um balão que era enchido e esvaziado. Participaram dessa atividade com entusiasmo, criando movimentos e sons e exercitando a

respiração com inspiração e expiração articuladas com o sopro. Esse trabalho foi articulado com a execução da flauta.

A literatura, os conhecimentos sobre música não estiveram muito presentes. Isto estaria relacionado com a concepção de Educação Musical expressa pela professora como “autoconhecimento, auto-expressão e autotransformação”?

Essa prática pedagógico-musical tem uma intenção musical, sistematização e aprofundamento das experiências, apesar das ausências apontadas. Tem uma coerência com a filosofia da Escola e se desenvolveu a partir de outras oportunidades de formação e em diversas condições bastante particulares, que serão consideradas no próximo item.

Na segunda prática pedagógico-musical analisada – a da professora Rita, da Escola Villa-Lobos - foram observadas quatro aulas, com a duração de duas horas cada, que ocorreram uma vez por semana, de maio a julho. Em algumas semanas as observações foram canceladas por alterações no calendário devido aos jogos da Copa do mundo e por outras necessidades do trabalho escolar, com a aproximação do final do semestre.

As atividades desenvolvidas pela professora Rita foram basicamente canto em conjunto, jogo de som e movimento, percussão, identificação de material pelo timbre e brinquedo de roda. Entre elas, as mais diretamente voltadas para a Educação Musical estiveram presentes apenas na primeira aula, que será descrita. Na segunda, houve ensaio de canções da Páscoa e em homenagem às mães. Na terceira, foi cantado o “Abecedário da Xuxa” acompanhando o DVD, para trabalhar a escrita de nomes de alimentos, que é o tema do projeto desenvolvido pela turma. E na quarta, o brinquedo de roda “Corre Cutia”, que foi articulado com a leitura dos nomes dos colegas pelas crianças.

Na primeira aula, depois que fui apresentada às crianças, a professora pediu que cantassem uma música de conagraçamento “Boa Tarde, Coleguinhas”, que elas repetiram, dirigindo-se a mim. Afastaram as carteiras ocupando o centro da sala, sentaram-se no chão para a segunda atividade, um jogo cuja regra era pular para fora da linha ao som de um apito e pular para cima da linha ao som de dois apitos. O jogo, que denominei de “Som e Movimento”, durou uns 10 minutos e teve duas variações: a primeira, substituindo o apito pelo nome de frutas e a segunda, pelo nome de partes do corpo com outros movimentos. A

terceira atividade foi o canto de canções escolhidas pelas crianças: “Tumbalacatumba”, caminhando em círculo no ritmo da música, “A Casinha”, com mímica. A quarta atividade utilizou a canção “Sopa”, do grupo Palavra Cantada, que foi tocada quatro vezes em CD. Na terceira vez a professora pediu que as crianças dissessem sim para as palavras que representam alimentos e não para objetos citados na letra da canção e que não podem ser usados numa sopa. Como desenvolvimento da atividade, a professora perguntou se eles identificaram algum som (a canção é acompanhada pela percussão de panelas, pratos, talheres). Sem explorar as respostas das crianças, ela percutiu um trecho do ritmo da mesma canção com uma colher de alumínio escondida dentro de uma sacola para que as crianças descobrissem a fonte sonora. Em seguida, cinco alunos foram escolhidos para percutirem o mesmo ritmo no copo, numa única oportunidade. A professora pediu que eles cantassem mais uma vez a mesma canção, acompanhados pelo CD e percutindo o ritmo nas carteiras, o que fizeram empregando muita força e acelerando o andamento. A professora, então, reclamou que alguns alunos levaram na brincadeira. A última atividade, no final das duas horas de observação, foi a escrita e a identificação de letras e um exercício mimeografado - também de escrita - sobre o tema Alimentos.

De modo geral, as atividades não tiveram objetivos claros e foram desenvolvidas de forma superficial, baseadas na reprodução, principalmente, e sem reflexão que orientasse e reorientasse o processo. Uma prática reflexiva pressupõe um conhecimento dos fins, do processo para alcançá-los e das condições da realidade, na qual esses fins se concretizam e inclusive se modificam, com a ação permanente da consciência (VÁSQUEZ, 1977). Nesse caso, a professora fez um esforço para incluir a Educação Musical em sua prática, motivada pela disciplina na Pedagogia, mas não conseguiu dar continuidade ao processo iniciado por falta de uma formação mais sólida dos saberes musicais e pelas condições desfavoráveis da realidade.

Os alunos também não tiveram uma prática musical criadora no que se refere à possibilidade de exploração pessoal, de comparação, de reconstrução das experiências e de reflexão. Não houve uma prática musical com busca de expressividade e senso de estrutura, que aprofundasse a relação que os alunos tinham com a música.

O canto esteve presente com as funções de conagração, canto livre, de homenagem às mães, de Páscoa e para desenvolver conteúdos de outras áreas, como a de Ciências e Saúde e de Língua Materna.

A maior parte das canções citadas foi cantada livremente pelos alunos, a pedido da professora, sem nenhuma interferência da mesma. A canção “Sopa”, do grupo Palavra Cantada, foi relacionada com Alimentos que é o tema do projeto que a turma desenvolve; o canto e o brinqueado de roda “Corre Cutia” com a leitura. Neste, as crianças tinham papéis com nomes dos colegas que deveriam identificar.

As crianças cantaram sozinhas e acompanhando o CD do Palavra Cantada e o DVD com Karaokê da Xuxa. Não foram explorados os aspectos musicais. O foco foi dirigido para a letra das canções, relacionadas a objetivos de escrita e do projeto Alimentos.

Quanto a esse aspecto, há uma contradição entre a prática e as preocupações que a professora expressou em seu depoimento na entrevista “[...] Mas eu sempre falo, não é gritando, vamos abaixar o tom, vamos abaixar a voz. Tem essa preocupação de sair bonito também”(RITA). Em sua fala há uma intenção musical; entretanto, na prática observada a única intervenção da professora foi pedir que elas cantassem mais alto, termo que ela empregou no lugar de mais forte ou com maior intensidade e que não teve como intenção a busca de expressividade.

No jogo de “Som e Movimento”, na identificação do material pelo timbre e repetição do ritmo da canção “Sopa”, que das atividades desenvolvidas é a que mais se aproxima de objetivos musicais, estes não foram bem definidos e explorados. Como na percussão do ritmo no copo, em que só cinco crianças participaram e apenas tentando reproduzir o ritmo, sem oportunidade de explorar e comparar suas tentativas e de reconstruir os ritmos. Assim, nem mesmo a camada material foi bem desenvolvida. Além disso, os trabalhos de ritmo, timbre e som não tiveram continuidade e aprofundamento nas aulas seguintes em que novas atividades foram realizadas sem objetivos musicais.

Nessa Escola não foi desenvolvida a prática instrumental, o que não seria um problema se a execução do canto buscasse um sentido musical, o que não ocorreu. A composição e a apreciação também não foram desenvolvidas. São atividades consideradas

fundamentais, pois possibilitam um envolvimento mais rico com as camadas do discurso musical (SWANWICK, 2003).

Nas audições, restritas ao CD do Palavra Cantada e ao DVD da Xuxa, a música não foi trazida para o primeiro plano e não houve uma audição atenta e concentrada nem discussão sobre o que ouviram, por isso não se tratou de uma apreciação musical. As discussões, quando havia, referiam-se apenas ao conteúdo das letras. Também não houve espaço para escolhas musicais. Nem mesmo a técnica e literatura musicais (conhecimentos de e sobre música), que são atividades auxiliares no modelo CLASP, foram exploradas (idem, 1979). A atividade mais presente foi a de execução de canto em conjunto, mas sem ênfase no aspecto musical.

Em relação ao repertório musical das canções, já apresentado, foi constituído de músicas especialmente feitas para crianças, algumas inclusive são bastante conhecidas delas como a música interpretada pela Xuxa, conforme seus depoimentos no grupo focal.

Sobre o trabalho desenvolvido com esse repertório, há reflexões de duas ordens que devem ser feitas, uma ideológica e outra musical e educacional que se complementam. No aspecto ideológico: podemos ignorar simplesmente o nome da Xuxa, o que ela representa e o que acompanha sua imagem e a música que interpreta (apelo comercial voltado para a publicidade e o consumismo; culto a uma configuração física como modelo, que leva à padronização e ao preconceito em relação às diferenças; infantilização e visão da infância como impossibilidade de sentir e refletir sobre questões da realidade)? Que atitudes são esperadas de um educador comprometido com a formação de sujeitos criativos, críticos e reflexivos diante dessa situação? Que papel teria o conflito na construção desses sujeitos, no caso?

Em Santomé encontramos uma crítica geral a esse tratamento dado à infância, que desconsidera suas capacidades e possibilidades:

Um notável grau de sentimentalismo por parte das pessoas adultas tem como resultado um afã por colocar a infância em um mundo paradisíaco. Costuma-se contemplar as pessoas nessa fase de desenvolvimento como: ingênuas, inocentes, desvalidas, etc., e, portanto, sem maiores preocupações, interesses e desejos (In: SILVA, 1995, p. 163).

Não há resposta simples que dê conta de uma questão tão complexa. No entanto, não se deve menosprezar a capacidade das crianças. Elas são sensíveis e curiosas para as questões que direta e indiretamente as afetam e podem refletir sobre elas, desde que o adulto tenha consciência de seu papel na mediação entre elas e o conhecimento e respeito a seus interesses e idéias.

A partir dessas considerações, é possível avaliar que o papel que a professora desempenhou ficou restrito à reprodução do que é realizado fora da escola. Ela deixa, assim, de contribuir para contrariar esse modelo e para que as crianças possam reconstruir suas idéias sobre essa música e as questões ideológicas envolvidas. Como afirma Freire:

[...] há outra tarefa no espaço das escolas, que, apesar dos interesses da elite, não depende dela – exatamente a tarefa de *desmistificar* a ideologia dominante. Essa tarefa não pode ser cumprida pelo sistema. Não pode ser cumprida por aqueles que concordam com o sistema. Essa é a tarefa dos educadores favoráveis a um processo libertador. Eles têm que fazer isso através de diferentes tipos de ação educacional - por exemplo, através do ensino da música ou através do ensino da matemática, ensinando biologia ou ensinando física, ou ensinando desenho, não importa. Quem acredita na mudança da realidade tem que realizar a transformação (1986, p. 200).

No aspecto musical, podemos simplesmente reproduzir a relação que a criança já tem com a música fora da escola, deixando de promover uma experiência com sentido musical, um contato mais direto e aprofundado com a música, uma ampliação de seu repertório, num diálogo com outros estilos e gêneros musicais? Qual o papel do professor e da escola em relação à aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças?

Como sujeitos de seu conhecimento, as crianças podem ajudar-nos a entender melhor o que as atrai nas músicas que já conhecem, para relacionar essas experiências com outras que podem tornar-se significativas para elas e a oportunidade para sua aprendizagem e desenvolvimento musical e educacional.

Mesmo com as limitações dessa prática, os alunos demonstraram grande interesse e entusiasmo no desenvolvimento das atividades. Isto foi percebido na observação e confirmado pelos depoimentos dos sete alunos que participaram do grupo focal. Respondendo à questão sobre o que acham da aula de música, os integrantes do grupo citaram e cantaram canções que a professora ensina, gritando e fazendo movimentos e

gestos relacionados às letras: “Eu tenho uma casinha assim, assim [...] tumbalacatumba, tumba, tumba”.

Disseram também que gostam quando tem CD e DVD na aula. Outras referências presentes em suas declarações foram o Grito de Guerra de uma gincana e a apresentação do Dia das Mães na escola. Acrescentaram também que fora da escola ouvem música evangélica e da banda Calipso, além dos Rebeldes.

Sobre como gostariam que fosse a aula de música, os alunos da Escola Villa-Lobos responderam que gostariam de cantar e de dançar. E com grande empolgação apresentaram suas preferências e seus ídolos musicais. Como neste diálogo: “[...] Eu gostaria de ser cantora [...]” (LÚCIA). “Eu também”, gritam as outras meninas. “Eu queria o RBD, Rebeldes” (LÚCIA). As demais repetem euforicamente “Eu queria só pra mim [...]”. E continuam a conversa, citando nomes dos integrantes do grupo e seus instrumentos como guitarra e bateria. Os meninos participam também. “E o que é que o Diego toca na banda?” (BETO). “Ele toca na banda bateria” (INÊS). “Eu quero bateria” (BETO).

A música está presente na vida desses alunos, dentro e fora da escola. Em suas referências ela é encontrada em contextos funcionais, contribuindo para a reprodução cultural e a integração do grupo social. Na escola essas funções também foram encontradas. No entanto, não foram desenvolvidas experiências significativas com o foco na aprendizagem e desenvolvimento musical, como foi observado. Ficou evidente o interesse que eles têm pela música e por essas atividades na escola. É uma das explicações para a alegria com que as crianças sempre me receberam e para a expectativa que demonstravam em relação a meu retorno à escola, que era relacionado com a presença dessas atividades.

O interesse dos alunos pela música está muito ligado a seus ídolos, à televisão e à igreja, conforme seus depoimentos no grupo focal. Na escola pode estar relacionado também com a quebra da rotina, a presença do lúdico, a oportunidade de expressar e compartilhar seus gostos, fortalecendo a identidade pessoal e do grupo. São aspectos muito importantes para a formação de sujeitos. No entanto, por si só, não são suficientes para justificar a presença da música na escola, pois essas oportunidades existem em outros espaços e outras áreas. Todas as áreas do conhecimento, teoricamente, podem e devem

desenvolver a ludicidade, a participação das crianças e a construção de identidade. No entanto, no caso em questão, essas características estavam mais presentes nos momentos dedicados à música, que se tornaram, por isso, momentos tão apreciados pelos alunos. Para que a música se justifique no espaço escolar, é necessário que ela também promova a aprendizagem e o desenvolvimento musical, contribuindo para a formação integral.

Alguns familiares das crianças tocam instrumentos musicais, como violão e bateria, cantam e ouvem música da e na igreja, segundo informações do grupo focal. São experiências que, muitas vezes, desenvolvem habilidades, conhecimentos e o interesse musical que poderiam ser aproveitados pela escola. Nesse caso, no entanto, a música da igreja é usada para fins religiosos, segundo depoimento da professora Rita, que reprova essa atitude que contraria o princípio de uma escola laica e plural.

[...] uma coisa que eu não acho legal que está acontecendo muito nas escolas e aqui na escola também é, por exemplo, a hora cívica ou a festa das mães está sendo voltada para uma festa religiosa. [...] Se o aluno quer cantar, como eu coloquei que às vezes a gente canta a música que eles trazem da igreja, mas foram eles que quiseram cantar e cantaram. Outra coisa eu como professora, que tenho um aluno que é do Candomblé, um aluno que é Católico ou um aluno que não tem religião nenhuma, trazer alguma coisa da minha religião e colocar como certo e que eles têm que cantar, têm que apresentar e sempre aquilo.

A utilização da música de uma determinada religião pela direção e alguns professores pode ser vista como uso indevido da autoridade se não houver espaço para a expressão de toda a diversidade cultural presente na escola. Isto gera uma polarização desfavorável ao aproveitamento do interesse, conhecimentos e habilidades, que são desenvolvidos nessas práticas fora da escola, fazendo com que um elemento que poderia ser favorável ao desenvolvimento musical torne-se limitador.

Na prática da professora Rita foi identificado um esforço solitário, único em sua escola e raro na instituição, no sentido de promover atividades com objetivos musicais. Entretanto, predominou uma concepção funcional da música, uma vez que sua presença estava mais ligada a funções como o conagraçamento e recurso para o desenvolvimento de outras disciplinas, sem alcançar uma prática musical com sentido, compreensão e aperfeiçoamento musical.

O terceiro caso analisado foi o da professora Joana, da Escola Pixinguinha. A observação da prática pedagógica foi interrompida, porque a professora deixou a escola, como já foi explicado anteriormente. Diante da impossibilidade de continuar a observação, realizei análise do projeto de música desenvolvido no primeiro semestre de 2005, cujo processo de elaboração, execução e avaliação foram registrados em portfólio. O registro forneceu algumas informações importantes sobre a prática da professora, que foram articuladas com as percepções da mesma e de seis alunos que participaram do grupo focal.

O Projeto Music, desenvolvido pela professora Joana em 2005, na Escola Pixinguinha, partiu do interesse dos alunos e aproveitou o que eles conheciam e conseguiram pesquisar sobre música. No portfólio do projeto foram encontradas referências aos conteúdos: literatura sobre música incluindo seus significados e funções, desenhos de instrumentos musicais; biografias e curiosidades sobre músicos de estilos e épocas diferentes; letras de músicas; audição de músicas através de CDs e DVDs trazidos pelos alunos.

O projeto contou com a participação das famílias e, em especial, de um pai de aluno, professor de música de uma universidade local, que esteve na escola, oportunidade em que apresentou ritmos como choro, samba, baião, *rock* e *funk*, além de alguns instrumentos de percussão e violão. Seu filho realizou um trabalho sobre Pixinguinha.

Na culminância do projeto houve um show de talentos, em que os alunos apresentaram números musicais e dança individual e em grupos. Eles criaram nomes artísticos e se caracterizaram com roupas, acessórios e maquiagem. A professora também se apresentou, cantando uma música em homenagem a seus alunos.

A avaliação escrita que os alunos fizeram do encontro Show de Talentos, culminância do projeto, está dividida em duas partes, uma destinada ao que eles gostaram e outra ao que faltou. Eles escreveram que gostaram da apresentação, usando expressões como: “divertido” e “muito legal”. Todos justificaram suas respostas, entre elas: “[...] porque cada um pode mostrar o que gosta e o que sabe fazer”. Alguns incluíram comentários e agradecimentos à homenagem que a professora fez para eles. A avaliação foi realizada pela professora e seus alunos e registrada no portfólio, que foi analisado.

No grupo focal, os alunos afirmaram que gostaram de escrever e falar sobre músicas, letras e cantores no Projeto Music, elegeu o tipo de música que queriam e cantar. Como Ana, que citou uma pasta onde eles reuniam o material do projeto: “É legal, porque, no final do ano, a pasta já estava com letras de músicas, já estava com nomes de cantores, de cantoras, com CDs, um monte de coisas, bem legal [...]”. Eles também comentaram sobre o Show de Talentos, a hora cívica, em que apresentaram *rap* e que gostam muito de cantar no chuveiro.

O repertório musical foi bastante diversificado, incluindo ritmos variados, trabalhados pelo pai de aluno e músicas de Avril Lavigne, Britney Spears, Charles Chaplin, Mozart, Pixinguinha, trazidas pelos alunos.

As declarações dos alunos no grupo focal mostram que suas expectativas em relação à música são maiores e não foram totalmente satisfeitas com o projeto. Disseram que gostariam que a escola tivesse música, como em outras escolas. E acrescentaram que desejam tocar instrumentos musicais: “Eu sempre quis, eu quero tocar violão, algum instrumento, mas minha mãe sempre priorizou o inglês, algum esporte físico” (MARCOS); “Eu queria aprender a tocar guitarra” (ANA); “Eu queria aprender bateria” (JÚLIA).

Os alunos mencionaram ainda que queriam “outro tipo de música”, apesar da diversidade do repertório que eles mesmos escolheram. A importância dada pelos alunos ao repertório e sua restrição a alguns tipos de música foi identificada também nas expressões e atitudes de deboche e rejeição observadas no grupo focal, quando alguns deles se referiram à música que o professor, pai de aluno, levou para a aula no projeto. Essa atitude pode ser associada à faixa etária em que os alunos se encontravam, quatro tinham 11 anos, um tinha 10 e um 15, quando o grupo focal foi realizado. Nessa idade foi constatado um sistema de valores musicais mais desenvolvido em comparação ao que foi observado entre as crianças das demais escolas, que tinham em média sete anos de idade.

A Educação Musical, nesse caso, exige maior atenção do professor em proporcionar experiências envolventes e significativas, para que haja a “conversação” entre discursos musicais diferentes. Isto é possível, desde que sejam feitas articulações entre a música que eles gostam e conhecem com outros tipos de música, considerando que “[...] a despeito da aparente diversidade de grande parte da música mundial, podemos ainda

identificar elementos que são comuns a muitas músicas, embora eventualmente apareçam em contextos bem diferenciados” (SWANWICK, 2003, p. 114).

Nesse projeto predominaram os conhecimentos sobre música ou literatura, que são importantes para a formação cultural e como auxiliares à prática musical, mas não são atividades fundamentais como a composição, a apreciação e a execução, que promovem um envolvimento mais direto com a música (ibid).

Durante o projeto os alunos ouviram músicas em sala de aula e cantaram na apresentação, mas como não houve o acompanhamento do processo, não foi possível saber qual o nível de envolvimento e de consciência nas atividades de audição e execução musical. O certo é que não houve continuidade e aprofundamento das experiências, visto que o projeto teve sua duração limitada a um semestre letivo. Também há indícios de que as trocas de repertório musical não obtiveram um grande envolvimento, pois os alunos não demonstraram uma mudança de atitude em relação aos vários tipos de música presentes no projeto, que eles continuaram rejeitando, conforme expressaram no grupo focal.

Segundo Swanwick (1979), conhecer música é como conhecer uma pessoa. Não podemos acreditar que realmente conhecemos uma pessoa pelo simples fato de cruzarmos com ela na rua ou porque temos algumas informações estatísticas sobre ela. O papel do professor envolve a preocupação com o estreitamento da relação entre os alunos e a música. Isto compreende um aumento da atenção na música e o nível de envolvimento com ela, no sentido deliberado e consciente.

A parte relativa à literatura foi planejada e executada pela professora e os alunos sem maiores dificuldades. Entretanto, a execução, a composição e apreciação musical, que requerem uma formação específica de música, foram menos desenvolvidas. Nesse aspecto que é essencial para uma prática musical significativa, a prática da professora Joana não pode ser considerada uma prática criadora.

5.2. Relações entre professor, aluno e Educação Musical e as condições para a prática pedagógico-musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Na Escola Villa-Lobos a relação entre a professora Rita, seus alunos e a Educação Musical não é muito favorável à aprendizagem e desenvolvimento pois, como foi analisado anteriormente, não se promoveu uma relação direta e aprofundada com a música. A música não foi trazida para o primeiro plano, não houve audição atenta focalizando os aspectos musicais, portanto, não podemos dizer que houve apreciação. A execução, que se deu através da prática de canto em conjunto, limitou-se à repetição do que os alunos fazem fora da sala de aula, sem a busca do caráter expressivo e senso de estrutura, que dão sentido à prática musical. A composição, que com a execução e a apreciação compõem o grupo de atividades consideradas como os “verdadeiros processos do fazer musical”, também não foi desenvolvida (SWANWICK, 2003, p.50). Até mesmo as atividades auxiliares como a técnica e a literatura, que podem contribuir para a prática musical, não foram exploradas. Esta última, conforme analisado na Escola Pixinguinha, é possível de ser realizada mesmo com pouca formação musical do professor e tem um papel importante desde que acompanhada de uma prática musical significativa.

Em termos educacionais mais gerais, as atividades desenvolvidas são mais baseadas na repetição. Elas não levaram ao estabelecimento de relações, à recriação, à compreensão e à reflexão que são fundamentais para a formação de sujeitos críticos e criativos. Também não houve espaço para a exploração pessoal e a tomada de decisões musicais que poderia contribuir para a compreensão e o desenvolvimento de sua autonomia. O trabalho em grupo não foi explorado. Ele abre possibilidades para a maior participação dos alunos, para a tomada de decisões musicais e para a troca entre eles.

A relação entre a professora, seus alunos e a Educação Musical fica comprometida pelas condições desfavoráveis. O número de alunos é grande, 35 frequentes, e o espaço físico é todo ocupado por carteiras enfileiradas, voltadas para o quadro. Essa configuração do espaço destaca a hierarquia e não favorece a discussão e o debate, que são fundamentais para uma educação dialógica.

A sala tem janelas de um dos lados, onde bate sol e por isto estão sempre fechadas, tornando o ambiente quente e sem ventilação. Há um ventilador de teto para minimizar o

desconforto. O pátio interno da escola, onde a professora levou os alunos para um brinquedo de roda, tem alguns problemas de acústica, porque é fechado entre as salas de aula, o que também prejudica o trabalho das outras classes.

As crianças demonstraram entusiasmo, quando participaram de atividades de canto livre, em que escolheram o repertório de brinquedo de roda, e ao assistirem ao DVD da Xuxa. Entretanto, nas audições não houve uma concentração e atenção para o que acontecia na música. Elas cantaram junto com o som dos aparelhos e até gritaram. Não houve um envolvimento com a música num sentido deliberado e consciente. A professora também não provocou discussão alguma sobre a música em si, o que sentiram, o que perceberam, os instrumentos, recursos e a *performance* dos músicos. As poucas discussões observadas tiveram como foco a letra.

Em algumas atividades, como os exercícios escritos nem todos os alunos estavam envolvidos. Observei, certa vez, que alunos estavam brincando com figurinhas dos Rebeldes nas carteiras do fundo da sala, sem que a professora demonstrasse ter percebido.

Há falta de apoio da equipe de direção e dos pais para questões técnico-administrativas, que repercutem no trabalho pedagógico. A professora reclamou que havia solicitado providências à direção da escola e à família de uma aluna, no sentido de enfrentar e prevenir a extensão de um problema de higiene e saúde, sem obter nenhuma resposta. Esse problema, além de prejudicar a aluna, poderia estender-se aos demais colegas. Apesar disso, tanto a direção quanto a família da criança se omitiram e a professora não sabia mais o que fazer. Esse fato exemplifica a dificuldade que a professora tem para enfrentar as questões que interferem em seu trabalho pedagógico.

Já na Escola Cláudio Santoro, a professora Beatriz dialogou com as crianças, incentivou e explorou suas escolhas e indagações, tratando as diferenças de opiniões e atitudes com naturalidade, como na atividade observada, em que a professora fez algumas células rítmicas com uma pedrinha, para as crianças repetirem em forma de eco. Em seguida, um dos alunos ficou responsável por produzir os sons, para que seus colegas identificassem a fonte e a localização, de olhos fechados. Quando eles tinham dúvidas ou apresentavam respostas diferentes, a professora incentivava a exploração e a discussão

sobre as possibilidades. Houve respeito e cuidado com as relações pessoais, gerando um ambiente favorável para a expressão, a reflexão e o diálogo.

As crianças envolveram-se com interesse e entusiasmo nas atividades. Exploraram timbres e criaram pequenas frases rítmicas e melódicas. Demonstraram bom nível de concentração e envolvimento na apreciação musical. Ouviram sua própria execução, a dos colegas e a da professora. Cantaram suavemente para ouvir o cântele e a flauta.

Entre os recursos disponíveis na escola estão flautas de madeira para todos os alunos e alguns cânteles, ambos utilizados em todas as aulas, além de instrumentos de bandinha rítmica. Além disso, a professora leva sua flauta transversal para tocar para os alunos algumas vezes.

Não houve um controle rígido do tempo para a entrada dos alunos em sala e para as mudanças de atividade, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças, num clima de liberdade responsável. Já a frequência e duração das atividades musicais foram mantidas. Não houve também uma preocupação com a quantidade de conteúdos, mas com o aprofundamento das experiências. Esse aspecto foi observado e confirmado pela professora nas entrevistas.

A participação da família é grande. Nos dias em que estive na escola, sempre havia alguma mãe ou pai presente, participando das questões pedagógico-administrativas e de sua vida em geral. Alguns pais e mães também integram o coral da escola. Numa aula um pai levou lanche para a turma comemorar o aniversário de seu filho. E a festa junina da escola contou com grande participação da comunidade.

Como a escola é uma associação de pais e professores, não há uma separação rígida entre os papéis nem uma hierarquia no trabalho escolar. Os professores têm autonomia para tomar decisões gerais, não apenas na sala de aula, mas referentes a toda a vida escolar.

Há uma atenção especial com o desenvolvimento integral que é percebida pela presença e valorização da educação ambiental, das Artes e da Educação Musical, de atividades físicas, da ludicidade, de hábitos de higiene pessoal, do cuidado com as relações interpessoais, além dos demais componentes da educação integral, que são tratados num

equilíbrio entre “o pensar, o sentir e o querer”, conforme a filosofia da Escola. Todos os dias, no início das aulas, as crianças tocam flauta e cantam nas salas de aula em todas as turmas. Duas vezes por semana elas têm aula de música, da Educação Infantil à 5ª série. Os professores cursaram o magistério da Instituição que destina um terço de sua carga horária à arte, à música e aos trabalhos manuais e eles se reúnem toda semana para a prática de canto em conjunto e flauta com tutoria de música. Há trocas pedagógico-musicais entre os professores generalistas e uma professora especialista, que trabalha na escola com as turmas a partir do segundo ano. Eles têm um trabalho coletivo permanente onde estudam filosofia, discutem e decidem as questões pedagógicas.

Essa prática se dá numa realidade muito particular, que desenvolve experiências únicas dificilmente transpostas para contextos diferentes onde não existam as mesmas condições. Entretanto, revelou possibilidades de prática pedagógico-musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental com professor generalista ou de classe unidocente.

5.3. A prática pedagógico-musical entre prática criadora e prática reiterativa

Não foi encontrada uma prática que possua todas as características que a tornem reiterativa ou criadora. As práticas são contraditórias, portanto, possuem aspectos que as aproximam de uma prática ou de outra. Além disso, toda prática humana pressupõe algum grau de reflexão.

Na Escola Villa-Lobos, a prática da professora Rita apresentou algumas características de prática pedagógico-musical reiterativa, visto que se limitou à reprodução de algumas atividades sem a consciência dos fins e de um projeto para transformar a realidade e adequar os próprios objetivos, num processo de reflexão constante. Essa prática não resultou num produto novo, único e imprevisível, pois não promoveu mudança na relação que os alunos tinham com a música.

Várias condições, além da formação inicial insuficiente, confluem para essa prática: o grande número de alunos, a falta de trabalho coletivo na escola, falta de uma formação continuada, de apoio técnico pedagógico, de autonomia e participação nas decisões. Entre outras conseqüências, tais condições levam à redução do papel da professora a uma prática

com muitas características de prática imitativa e reprodutiva. A professora foi capaz de identificar alguns desses problemas, mas se sente incapaz de tomar decisões que possam alterar essa situação. São condições desfavoráveis para o desenvolvimento profissional que, conforme Imbernón,

[...] é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (2004, p.44).

Swanwick, autor cuja concepção de música e de Educação Musical adotei como referência, também considera as condições de trabalho como fatores que interferem na qualidade do trabalho pedagógico. Analisando o trabalho musical nas escolas secundárias britânicas, ele fala das rotinas institucionais e das condições de trabalho como o acúmulo de atividades pelo professor de música, a carga horária extensa, o número de alunos, que levam a uma prática não-reflexiva e acrítica (2003, p.109-110).

Já a professora Joana demonstrou maior criatividade em sua prática, no aspecto da contextualização e da dinâmica do processo no projeto de música. Ela e seus alunos definiram os objetivos e os passos para alcançá-los e foram ajustando-os às novas necessidades, interesses e dificuldades, por meio de uma avaliação permanente com a participação de todos, conforme os registros do portfólio e os depoimentos da professora nas entrevistas e de seus alunos no grupo focal.

A professora considerou os interesses dos alunos, seus conhecimentos e recursos disponíveis, não apenas os da escola como também os da comunidade. Entretanto, a prática musical não foi aprofundada devido às limitações que a professora tem na formação em relação aos saberes musicais e também pelo espaço limitado que a música tem na escola. A Educação Musical não é constituinte da formação dos alunos, apenas esteve presente num projeto durante um semestre, por iniciativa da professora.

A terceira prática observada da professora Beatriz foi a única em que encontrei uma prática pedagógico-musical fundamentada, com consciência das finalidades musicais e educacionais, além de um projeto e uma reflexão constante que levaram a mudanças na relação dos alunos com a música.

Isto se deve a uma série de condições favoráveis como a formação da professora, que inclui a construção de saberes disciplinares de música na escolaridade anterior à universidade, saberes da docência através de dois cursos de formação, o de Pedagogia da Universidade Radamés Gnattali e o da Instituição onde exerce a docência com a duração de quatro anos, uma formação continuada em serviço, a autonomia do professor no contexto da gestão colegiada, o trabalho coletivo na instituição, as condições sociais e culturais de seus alunos e, principalmente, a importância que a instituição educativa dá à arte e à música.

Entretanto, não houve uma articulação do trabalho escolar com a vivência musical dos alunos fora da sala de aula e com os meios atuais de divulgação musical. Nesse caso, há uma fundamentação, conhecimento dos fins e uma reflexão sobre a prática, mas não há conflito e confronto com o contexto real e suas contradições ao não considerar o repertório, os recursos e conhecimentos musicais dos alunos e do mundo atual.

6. POSSIBILIDADES E LIMITES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-MUSICAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Não é possível estabelecer uma relação direta entre a prática pedagógico-musical das professoras egressas e sua formação correspondente no curso de Pedagogia. Isto ocorre porque a prática pedagógica é uma prática social, entre sujeitos voltados para sua própria transformação e a da realidade social (VÁSQUEZ, 1977). Desta forma, tanto a prática pedagógica quanto a formação docente são atividades complexas, que envolvem diversos sujeitos e uma série de fatores e ambientes desde o contexto socioeconômico e político mais geral, que influencia a educação e a escola como instituição, ao mais específico do ambiente escolar, as condições profissionais e de trabalho, bem como o histórico diferenciado de cada um desses sujeitos, que inclui suas iniciativas, motivações e interesses.

Contudo, foi possível desenvolver algumas reflexões sobre a formação pedagógico-musical na Pedagogia e a prática de egressas do curso a partir do diálogo com os interlocutores e meus autores de referência, que podem contribuir para o aperfeiçoamento dessa formação.

A experiência na disciplina voltada para a formação pedagógico-musical motivou as professoras egressas da Pedagogia que participaram da pesquisa a realizarem tentativas de inclusão da Educação Musical em sua prática docente. Isto ocorreu apesar de resistências como o currículo do Distrito Federal para as séries iniciais, que não considera a Educação Musical como integrante dessa formação, apesar do isolamento dessa prática nas escolas, da falta de apoio institucional e das condições de trabalho e de formação tão desfavoráveis. Esta situação só foi exceção, num caso em que as condições de trabalho e de formação são muito especiais, devido à filosofia da escola.

Essas experiências iniciais com a música permitiram aos alunos das séries iniciais dessas professoras viverem momentos de sua cultura em sala de aula, o que foi altamente

valorizado por eles, em seus depoimentos no grupo focal, na parte dedicada à prática pedagógica.

Foram encontradas diferenças qualitativas nas práticas pedagógico-musicais das professoras egressas. As duas professoras cuja formação musical se limitou a uma disciplina na Pedagogia e que não tiveram condições favoráveis de trabalho e profissionalização, apesar de terem características muito distintas uma da outra, não alcançaram uma prática pedagógico-musical criadora, naquilo que é considerado essencial para a transformação da relação que os alunos têm com a música.

A prática pedagógico-musical da professora Rita, da Escola Villa-Lobos, limitou-se à repetição do que os alunos já faziam fora da Escola, sem consciência e alcance de objetivos musicais e não gerou uma transformação na relação que os alunos têm com a música.

No caso da escola Pixinguinha, a professora Joana incluiu a música através de um projeto em que soube adequar os objetivos às condições da realidade e de sua formação e envolveu os alunos, a comunidade e os diversos recursos disponíveis, o que possibilitou a construção de alguns conhecimentos sobre música ou literatura e algumas trocas de repertório.

Como a prática da professora não foi observada pelos motivos já apresentados na parte de Metodologia, desenvolvi a análise do registro do processo de elaboração, execução e avaliação do projeto de Música, por meio de portfólio, das entrevistas com a professora, pai de aluno e grupo focal com seis alunos. A prática musical muito embrionária esteve presente com o canto e a audição de músicas de diferentes estilos. O curto período dedicado ao projeto e as restrições que os alunos demonstraram no grupo focal quanto a vários tipos de música, presentes no projeto, levam a pensar que eles não tiveram uma relação transformadora com a música. Uma prática pedagógico-musical criadora que provoca mudanças nos alunos exige, além dos saberes pedagógicos e do conhecimento do contexto, saberes musicais específicos. Como foi analisado, a construção e reconstrução desses saberes pela professora estiveram limitadas às experiências que ela desenvolveu na disciplina no curso de Pedagogia.

Além disso, apesar do projeto ter sido avaliado pela professora e seus alunos como uma iniciativa importante para eles, foi uma iniciativa isolada e com duração reduzida a um semestre letivo. A música nessa escola não está presente como um componente da formação dos alunos, o que foi criticado por eles no grupo focal.

A única professora que teve uma prática pedagógica com objetivos e intenção musical, envolvendo a execução, a composição e a apreciação musical foi a professora Beatriz, da Escola Cláudio Santoro. Nessa Escola, os alunos cantam, praticam a flauta e o cântele em conjunto, ouvem a própria execução, a dos colegas e a da professora e há um envolvimento deliberado e consciente com a música, que foi observado no acompanhamento dos gestos musicais, na busca de expressividade, na fluência na execução e na tomada de decisões musicais num trabalho de iniciação de Educação Musical. A professora é modelo musical sensível, canta e toca com expressividade e senso de estrutura e cria algumas melodias na flauta transversal, coisa que os alunos valorizam muito.

Os alunos tiveram um fazer musical diversificado com acesso às diversas camadas do discurso musical, adequados a sua idade. Entretanto, a restrição do repertório que desconsidera a diversidade musical existente em nossa época e os recursos disponíveis pode levar ao preconceito em relação a alguns tipos de música e, no caso do professor, a uma prática desprovida de confronto com o real, não aproveitando suas possibilidades nem oferecendo condições para que o aluno faça uma apreciação crítica da realidade.

Essa prática inscreve-se num contexto muito particular com uma série de condições favoráveis: a professora teve uma formação pré-universitária em música, uma formação inicial através de dois cursos de Pedagogia, um deles que dedica um terço da carga horária às Artes, à Música e aos Trabalhos Manuais e cursou três disciplinas de Artes no curso de Pedagogia da Universidade Radamés Gnattali.

As condições de trabalho da professora Beatriz também são favoráveis em relação às demais escolas como: número reduzido de alunos, 19, espaço adequado da sala de aula, presença de instrumentos musicais, apoio dos pais e da comunidade escolar em geral, trabalho coletivo e formação continuada em serviço. A Escola Cláudio Santoro tem também uma organização muito distinta das demais escolas do local da pesquisa, pois há

uma direção colegiada e os professores participam do planejamento, da gestão e das decisões que interferem no trabalho pedagógico. Tais fatores estão relacionados com a filosofia da Escola, que busca uma formação integral, em que a música tem grande importância.

As demais professoras, ao contrário, não tiveram uma formação musical pré-universitária; sua formação pedagógico-musical foi limitada a uma disciplina no curso de Pedagogia, além das condições de trabalho e profissionalização não serem tão favoráveis, apesar das diferenças entre as duas escolas.

A Escola Villa-Lobos é uma escola pública e nelas continuam dominando as estruturas retrógradas de poder político, que têm origem nas reminiscências oligárquicas e tradições patrimonialistas em nossa política, que dificultam o avanço da democratização da sociedade. Nas escolas elas se expressam na falta de democracia, que limita a participação do professor, do aluno e da comunidade em geral e reduz seus papéis. Não há um trabalho coletivo e a instituição educativa não cumpre o papel de motor da inovação e da profissionalização docente (IMBERNÓN, 2004).

Sobre a formação, as professoras da Pedagogia tinham consciência acerca dos limites da formação pedagógico-musical com apenas uma disciplina no curso, pois declararam que as atividades que suas alunas conseguiam desenvolver ficavam bem no nível inicial da Educação Musical e que não sabiam até que ponto as mudanças almejadas foram consolidadas devido às condições tão desfavoráveis, entre as quais a ausência de uma formação musical anterior e o tempo reduzido para superá-las. Entretanto, elas também identificaram avanços pontuais a partir do trabalho com a disciplina, que foram apresentados na parte dedicada à análise da formação pedagógico-musical dos egressos.

As professoras das séries iniciais, interlocutoras da pesquisa, têm uma prática rara, por incluírem, de alguma forma, a Educação Musical em suas aulas. Dos egressos contatados elas foram as únicas que afirmaram ter essa prática pedagógica. Esse dado, acompanhado de outros como a ausência da Educação Musical no Currículo do Distrito Federal, mostra a situação marginal da educação nessas séries. Apesar da música estar presente nas escolas, a presença em geral está ligada a seu caráter funcional, distinto do

papel da Educação Musical, que implica uma intenção musical e um envolvimento deliberado e consciente, o que se identifica com características de uma prática criadora.

Nesse aspecto encontramos um ponto comum entre as escolas e as Instituições de formação, visto que em apenas uma Universidade a música estava presente e ainda com uma inserção limitada a uma disciplina. Ambas refletem a sociedade em geral em que a Escola e Instituição de formação docente estão inseridas. Segundo Apple a escola distribui o conhecimento relevante para a economia e a produção, o conhecimento técnico, em detrimento de outras formas de conhecimento como o conhecimento artístico, por exemplo (2006).

É difícil resistir aos interesses dominantes, até porque não podemos ignorar as necessidades de trabalho e de sua preparação, que são interesses legítimos dos trabalhadores (FREIRE e SHOR; 1986). Entretanto, a educação escolar não pode limitar-se a esses interesses e deve buscar a formação integral, que humaniza e dá condições para a compreensão da realidade e sua transformação.

As iniciativas isoladas no sentido da promoção de uma educação integral, como no caso da escola Cláudio Santoro, não se estendem à maioria da população que é atendida pelas escolas públicas. Essa formação diferenciada é até tratada como uma coisa natural em nossa sociedade. Entretanto, o acesso desigual a oportunidades, como a educação integral, não pode ser naturalizado.

Da mesma forma que a escola, a universidade não está isolada da sociedade e reflete suas visões, mas também tem o papel de contestá-las. Assim, a inserção da música na formação pedagógica pode representar um esforço em direção à formação integral e uma resistência ao modelo técnico e instrumental de formação.

Apesar dos avanços obtidos através da inclusão da disciplina de música no curso de Pedagogia, sua situação atual está distante da superação desse modelo, pois está limitada a uma disciplina, que a mantém numa situação marginal. O tempo destinado a essa formação é insuficiente e as condições do curso não são favoráveis. Isto é verificado no isolamento da disciplina, na falta de professor do quadro próprio da Instituição, na falta de um trabalho coletivo e integrado, na ausência de estágio, de projetos de pesquisa e extensão na área.

Tais aspectos reduzem o papel do professor à mera regência de aulas e não oferecem condições para a formação de professores, na perspectiva de agente social.

Essa situação pode eventualmente ser utilizada como justificativa por posições contrárias à inclusão da música na Pedagogia ou a favor da limitação da formação pedagógico-musical à Licenciatura em Música, que estaria em melhores condições de desempenhar esse papel. Entretanto, as séries iniciais do Ensino Fundamental têm como particularidade um processo de ensino-aprendizagem em classes unidocentes, mediado por professor generalista. Além disso, não há professores especialistas em número suficiente para atender ao número de escolas do Ensino Fundamental (SOUZA C., 2004); os que existem estão muito distantes do contexto dessas séries, e os cursos de Licenciatura, com exceção da Pedagogia, não estão voltados para a formação de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A música é constituinte de nossa cultura e por isso está presente nas escolas. Contudo, o professor precisa de uma formação pedagógico-musical para que possa mediar essa relação dos alunos com a música, aprofundando-a e promovendo uma prática musical com sentido e encontros significativos com outros estilos e gêneros musicais, contribuindo para a compreensão do outro, de si mesmo e do mundo em que vivemos e buscar sua emancipação. Por isso a música também deve integrar a formação docente.

O alcance desse propósito não é tarefa simples, considerando uma concepção abrangente de docência, a ampliação de seu campo de atuação conforme Diretrizes da Pedagogia (BRASIL, 2006) e a necessidade de uma formação de qualidade comprometida com uma visão emancipatória de homem e de sociedade.

Não é possível alcançar essas finalidades com mudanças quantitativas, como o acréscimo de disciplinas. Para isso é preciso uma mudança de qualidade, inclusive quanto à filosofia do curso, que levaria a mudanças estruturais. Uma das questões a superar é a lógica disciplinar. Conforme Tardif, a lógica disciplinar de fragmentação por disciplinas como unidades autônomas, fechadas sobre si mesmas e de curta duração, tem pouco impacto sobre os alunos. Para superar essa organização curricular, é preciso quebrar a lógica disciplinar, que deve ser substituída pela lógica de socialização profissional, com equipes de formação “pluricategoriais”, estáveis e responsáveis pelos alunos (2002, p.275).

A Universidade Radamés Gnattali desenvolve esforços no sentido da mudança da lógica disciplinar, iniciando uma experiência de organização por projetos. Entretanto, como declarou o Coordenador da Graduação da Instituição, essa experiência enfrenta graves problemas que já foram identificados na parte dedicada à análise da formação pedagógico-musical na Pedagogia, entre eles a relação com a Instituição responsável pelas escolas que deveriam receber os alunos do curso para a prática de estágio e de pesquisa. Assim, até mesmo a relação teoria e prática está comprometida.

Nesse quadro geral, a formação pedagógico-musical vive uma situação ainda mais precária. Essa formação requer, além dos saberes pedagógicos, saberes musicais específicos, que não foram construídos na escolaridade anterior ou que precisam ser reconstruídos, considerando que a música teve apenas um papel funcional na vida de muitos dos que chegam à Pedagogia, conforme declaração das professoras da disciplina.

Para superar esse quadro é necessária, então, uma série de modificações da situação atual, começando pela filosofia do curso, que deve ser repensada. A música, bem como outras disciplinas marginalizadas, pode contribuir para a formação geral do professor. Entretanto, isso não basta. É preciso pensar também nas condições para que os professores formados em Pedagogia possam contribuir para a formação integral de seus alunos.

É importante desenvolver uma compreensão do papel da música para a formação integral das pessoas, como vivência da cultura e para seu desenvolvimento estético e artístico, assim como reconstruir as concepções de música e Educação Musical dos alunos da Pedagogia.

O curso também precisa promover a formação de sólidos saberes das diversas áreas, incluindo a música, articulados entre si e com os demais saberes pedagógicos. Isto é favorecido pela identidade que existe entre as duas práticas sociais, a música e a prática pedagógica, que podem reforçar-se mutuamente. A música e a educação dividem o objeto de estudo com outras áreas humanas como a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia, as Ciências Políticas, a História, entre outras. Figueiredo (2004) desenvolveu uma estrutura conceitual para a formação de professores, que contribui para a articulação entre vários campos do conhecimento presentes na Pedagogia e na música:

- Componentes Musicais – atividade de apreciação, criação e execução musical;
- Componentes Filosóficos – discussão de conceitos sobre música e estética;
- Componentes Psicológicos – teorias do desenvolvimento musical;
- Componentes Pedagógicos – compreensão das estratégias metodológicas que poderiam ser aplicadas em atividades reais na escola;
- Componentes Sociológicos – reflexão sobre o papel da música em diferentes contextos.

As professoras interlocutoras da pesquisa também apontaram a necessidade de uma articulação maior entre a Faculdade de Educação e o Departamento de Música, que pode ser enriquecedora para os dois lados. A Faculdade de Educação já recebe alguns alunos do Departamento de Música, contribuindo para sua formação pedagógica e este, por sua vez, pode cumprir um papel em relação aos saberes musicais, que estiveram ausentes da escolaridade anterior dos alunos da Pedagogia, assegurando vagas em disciplinas voltadas para o canto, que está muito presente nas escolas, o trabalho com sons corporais, a apreciação, a criação, bem como a Educação Musical. Isto pode ser feito inclusive por meio de cursos de extensão que esse Departamento já realiza. Há formas de estreitar os laços também por intermédio da pesquisa que envolva alunos e professores da Pedagogia e da Música.

Entretanto, para superar a perspectiva técnica é necessário que o curso de Pedagogia resolva os problemas que limitam a prática de estágio e de pesquisa, visto que a formação de professores como agentes sociais inclui a construção de sólidos saberes da docência, que são saberes múltiplos de várias fontes, que devem ser conectados num trabalho pedagógico de forma interdisciplinar e contextualizada, relacionados com a realidade social mais ampla (VEIGA, 2002). Nesse sentido, a formação pedagógico-musical deve ser desenvolvida de forma contextualizada por meio de estágio e projetos de pesquisa e extensão, assim como de forma interdisciplinar, integrando os vários campos do conhecimento presentes na Pedagogia.

A superação da perspectiva atual da formação pedagógico-musical vai envolver um esforço combinado que inclui a inserção da música na Educação Básica, um investimento

muito maior na formação inicial de professores na área, a criação de políticas de formação continuada dos professores, o trabalho colaborativo entre especialistas e generalistas na escola, que tem grandes possibilidades, conforme Bellochio (2000; 2004), e o desenvolvimento de pesquisa nas escolas onde pesquisadores e professores das séries iniciais trabalhem juntos.

É preciso considerar ainda as condições desfavoráveis para uma prática pedagógico-musical no contexto escolar. Para promover uma formação integral, incluindo a Educação Musical, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, será necessário rever várias questões como:

- A filosofia da escola para uma formação integral, explicitada no seu Projeto Político-Pedagógico;
- A concepção de instituição educacional, que deve constituir um espaço democrático de participação de toda a população envolvida, tendo os professores como agentes sociais, o que implica a tomada de consciência de seu próprio trabalho na aula, na escola, no sistema educativo e social (IMBERNÒN, 1998);
- As condições de trabalho e de profissionalização, que devem promover a valorização profissional, salários adequados, carreira, trabalho coletivo, autonomia profissional compartilhada e maior controle sobre o trabalho pedagógico e institucional;
- A relação teoria-prática, transformando a escola num espaço de produção de conhecimento, por meio da formação colaborativa recebendo os estagiários da instituição formadora e desenvolvendo um processo de ação-reflexão-ação (VEIGA, 2002);
- As políticas de formação de professores promovidas pela instituição educativa, que devem partir das necessidades do trabalho pedagógico nas escolas e que não podem restringir-se a cursinhos de curta duração. O caso específico da formação pedagógico-musical requer maiores esforços no sentido de compensar a ausência da formação de saberes musicais durante a Educação Básica;
- O isolamento e as rotinas burocráticas não-justificáveis presentes na escola, buscando construir uma cultura profissional que está ligada ao trabalho coletivo, ao

desenvolvimento pessoal e institucional e a busca de um questionamento constante. (IMBERNÒN, 1998);

- A quantidade de alunos por sala para atender às necessidades de um trabalho mais personalizado, respeitando a subjetividade e as diferenças, pois a padronização prejudica o processo de aprendizagem e desenvolvimento;
- A configuração do espaço de sala de aula que deve ser favorável ao diálogo, à reflexão coletiva, à movimentação e ao trabalho em grupo;
- A jornada de trabalho do professor em sala de aula, para possibilitar um planejamento do trabalho pedagógico, a reflexão e a pesquisa;
- A falta de recursos materiais como aparelhos de som e DVD, instrumentos musicais e um repertório que contemple a diversidade musical a nossa disposição na atualidade, para além da limitação da música especialmente produzida para crianças.

Em relação ao modelo CLASP adotado para a análise da prática musical nas séries iniciais, entre as atividades consideradas como principais - a execução, a apreciação e a composição - a mais presente nas escolas pesquisadas foi o canto em conjunto. Tal prática foi observada nas aulas planejadas pelas professoras, nos corredores e nos recreios, quando as crianças cantam e brincam livremente, e nas festividades. A presença do canto indica uma necessidade que deve ser considerada na formação docente, pois essa prática não dispensa uma boa formação do professor. A técnica pode contribuir para o aperfeiçoamento da prática, subordinada à busca de expressividade e da fluência.

O desenvolvimento de uma apreciação rica e ampla é considerado por Swanwick como um objetivo básico da Educação Musical “quer o aluno se torne um músico profissional, um amador talentoso ou um membro sensível de platéias” (1993, p.29). Portanto, essa atividade tem grande importância na escola. Todavia, ela não é fácil de ser desenvolvida com crianças. O professor pode contribuir, trazendo a música para o primeiro plano e mediando trocas significativas, por meio da audição focada, da discussão sobre o que ouviram e sentiram, estabelecendo comparações entre a música que eles já conhecem e outros tipos de música, principalmente nos aspectos musicais, para que os alunos vivam e compreendam a diversidade de sua própria cultura bem como a das culturas mais distantes. Os conhecimentos de e sobre música, literatura podem contribuir neste sentido e são

possíveis de ser desenvolvidos, como mostrou a experiência da Professora Joana na escola Pixinguinha, desde que ligados à prática musical.

A atividade menos presente nas escolas foi a composição. Mas se tivermos uma compreensão ampla de composição, que inclua a improvisação de frases musicais em brincadeiras de pergunta e resposta musical e na recriação de músicas, por exemplo, é uma atividade possível de ser desenvolvida nessas séries. No entanto, da mesma forma que para a execução e a apreciação, a composição requer uma boa formação pedagógico-musical do professor. Assim voltamos ao ponto inicial, a prática musical é onde a Educação Musical se concretiza. Tem possibilidades na escola, mas para mediar uma prática musical criadora o professor necessita de uma boa formação pedagógico-musical.

6.1. Considerações finais: apenas uma pausa, pois a reflexão não acaba aqui

Para desenvolver as reflexões sobre a formação pedagógico-musical e a prática das professoras egressas do curso de Pedagogia, o referencial teórico adotado teve um papel fundamental. As idéias de Vásquez (1977), Imbernón (1998, 1999, 2004), Tardif (2002) e Veiga (2002, 2003, 2005), autores que já estavam presentes no projeto de pesquisa no momento da qualificação, permitiram uma visão abrangente da formação e da prática docente em suas dimensões política, social e institucional, bem como do papel do professor como agente social. Essas idéias contribuíram significativamente para a compreensão das possibilidades e dos limites da formação pedagógico-musical na Pedagogia, bem como das mudanças necessárias para superá-los.

Quanto à dimensão musical, as idéias de Swanwick (1979, 1993, 2003), em especial o modelo CLASP, já estavam presentes no projeto de pesquisa, de forma incipiente. No decorrer do trabalho aprofundei estudos sobre as idéias do autor com as quais me identifiquei: o caráter inclusivo de sua perspectiva de Educação Musical, expresso na tese de que “Todos são musicais. Um objetivo básico da educação musical é o desenvolvimento de uma apreciação rica e ampla, quer o aluno se torne um músico profissional, um amador talentoso ou um membro sensível de platéias” (1993, p.29); sua preocupação em “trazer a consciência musical do último para o primeiro plano” (2003, p. 57); o princípio da Educação Musical de “considerar o discurso musical dos alunos”, criando espaço para escolhas, tomada de decisões e para a exploração pessoal

(SWANWICK, 2003, p.67), entre outros. Esses estudos permitiram adotar uma base teórica mais sólida referente à concepção de música e de Educação Musical e deram maior coerência às análises desenvolvidas.

A metodologia adotada também colaborou para o alcance dos objetivos da pesquisa. A perspectiva dos diversos sujeitos envolvidos sobre a formação e a prática pedagógico-musical cumpriu um papel significativo nesse sentido. Os professores da Pedagogia e os das séries iniciais do Ensino Fundamental identificaram alguns avanços a partir da disciplina voltada para a formação pedagógico-musical nesse curso, alguns limites dessa formação e alternativas para superá-los. E os alunos das séries iniciais deram o testemunho da importância da música em suas vidas e expressaram interesse pela Educação Musical na escola.

Creio ser relevante assinalar também a importância dessa experiência de pesquisa para meu desenvolvimento profissional como docente e pesquisadora. Ampliou minha concepção de docência e certamente vai refletir-se em minha prática. Conforme Freire, “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (1996, p.29).

Da mesma forma, despertou meu interesse em contribuir com novos trabalhos para a pesquisa educacional. A formação pedagógico-musical, tanto na Pedagogia quanto na Licenciatura, precisam ser acompanhadas por meio de pesquisa, pois a formação de professores de Educação Musical no Brasil ainda tem muito a avançar.

A pesquisa colaborativa nas escolas das séries iniciais em projetos de formação continuada apresenta muitas possibilidades para a articulação entre a universidade e a escola. É necessário aprofundar o estudo da formação pedagógico-musical e da prática correspondente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a relação entre a Pedagogia e a Educação Musical.

Fica a expectativa de que as reflexões aqui iniciadas possam provocar outras que contribuam para o aperfeiçoamento da formação de professores e para uma prática pedagógico-musical criadora nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, Ana Maria P.L.C. A Educação Musical aos Professores Unidocentes em Exercício: uma proposta construtivista. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Ana Mãe (org.). **Arte – Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

BEAUMONT, Maria Teresa e ROSA, Antonio César. Aprendendo e Ensinando Música na Sala de Aula. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O Curso de Pedagogia e a Formação de Professores: reflexões e experiências no ensino de música. In: **Expressão** - Revista do Centro de Artes e Letras - UFSM. Santa Maria/RS. Ano3, n.2, jun/dez, 1999.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação Musical de Professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na Universidade Federal de Santa Maria/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

BEYER, Esther (org.) **Idéias em Educação Musical**. São Paulo: Editora Mediação, 1999.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Paulo D. A. Competências para o Ensino de Música em 4^{as} Séries de Escolas Municipais de Salvador. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/96, 20 de dez. de 1996. Diário Oficial da União, Brasília: v. 248, p. 27833 – 27841, 23 dez. 1996 seção 1.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 6.

BRASIL, Decreto nº 3.276, de 06 de Dez. de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.** Normas Jurídicas – Senado Federal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>

BRASIL, Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

CASTRO, Beatriz Magalhães. Música na Universidade Brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10, 1997, Goiânia. **Anais do X Encontro Anual da ANPPOM**, 1997, p.178 a 184.

DINIZ, Juliana A. R. A Formação Musical dos Alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. Rio de Janeiro, 2004. **Anais eletrônicos.** Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

DINIZ, Juliana A. R. e RIBEIRO, Sônia T. S. O Perfil da Formação Musical de Professores Generalistas: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos.** Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL), Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília/Secretaria de Estado de Educação. Governo do Distrito Federal. **Proposta Pedagógica.** Brasília, agosto de 2000.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL), Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª Série. 2ªed./**Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002. CDU 371.214.14.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados; Universidade de Uberlândia, 1981.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Uma Estrutura Conceitual para a Formação Musical de Professores Unidocentes. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

FONTEERRADA, Marisa. A Educação Musical no Brasil - algumas considerações. In: **Anais do II Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM**. Porto Alegre, maio de 1993 (p.69–83).

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor; tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À Sombra Desta Mangueira**. 5.ed. São Paulo: Olho D'água, maio de 2003.

FREIRE, Vanda L. B. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. In: **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM**, n. 6, set. de 2001.

FREITAS, L.C. de. A Internalização da Exclusão. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n.80, set./2002, p.301-327.

FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: **Revista Fundamentos da Educação Musical**. Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, maio de 1993 (p.134-155).

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

GONÇALVES, Maria Inês Diniz. **A música, uma alternativa da educação na reconquista do homem**. Brasília: Ed. Especial, 1996.

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana (org.). **Ensino de Música** - proposta para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado** – hacia una nueva cultura profesional. 4.ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. (coord.). **La educación en el siglo XXI**. Los retos del futuro inmediato. 3.ed. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics, septiembre 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004; Coleção Questões da Nossa Época; v.77.

KATER, Carlos (et al). **Música na Escola: implantação da música nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998)**. In: Anais do ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Pernambuco. **Anais do VII Encontro Anual da ABEM**. Universidade Federal de Pernambuco, 1998, p.114-122.

LANGER, Susanne K. **Filosofia em Nova Chave**. Tradução Meiches e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LOBATO, Walkíria. **Música nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: aprofundando conceitos e analisando a situação do Distrito Federal**. Monografia (Especialista em Música). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2004.

LOUREIRO, Alícia M. A. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LOUREIRO, Alícia M. A. O Papel e a Formação do Educador Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

LÜDKE, Menga e André, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na Universidade**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p.9-27.

MEYER, Leonard B. **Emotion and Meaning in Music**. University of Chicago. United States of America, 1956.

PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura (coord.). **É este o ensino da arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Lea das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal da Educação/Conservatório Brasileiro de Música. **Projeto Música na Escola**. Caderno de Educação Musical para professores alfabetizadores. Rio de Janeiro, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torre. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Cássia V. C. A Formação Musical de Professores na Perspectiva de Educadores Musicais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

SOUZA, Cássia V. C. A. Programa de Educação Musical a Distância Para Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane (et al). **O Que Faz a Música na Escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos n.6, nov. 2002. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-graduação em Música - Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, 2002.

SPANAVELLO, Caroline S. e BELLOCHIO, Cláudia R. Professores Unidocentes e Educação Musical: olhando para as práticas educativas a partir da formação inicial. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Tradução de Diana Santiago. In: **Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical** - ABEM. Porto Alegre, maio de 1993.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARGAS, Keila de M. e JOLY, Ilza Z. L. A Música Integrada à Sala de Aula Numa Perspectiva de Formação Continuada Para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8. 2004, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

TORRES, M^a. Cecília de A. R. e SOUZA, Jusamara. Organizando Atividades Musicais na Formação de Professores: análise de uma experiência. In: **Expressão** - Revista do Centro de Artes e Letras – UFSM. Santa Maria/RS. Ano 3. Nº 2. jun/dez 1999.

TOURINHO, Irene. **Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º grau**. Fundamentos da Educação Musical. ABEM. Porto Alegre, maio 1993, p.91 a 133.

TOURINHO, Irene. Educação Musical: parte integrante do Currículo no ensino básico. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11, Brasília, 1998. **Anais XI CONFAEB**. Brasília, FAEB, 1998, p.167-175.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. C. Contribuindo Para a Formação de Professores Universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M.(org.) **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998. (p.77 a 94).

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A. e AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de Professores: políticas e debates**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. **Profissionalização do Magistério: um Projeto com ou sem um Conselho ou Ordem Profissional?** Revista do Fórum Português de Administração Educacional n 3. 2003.

VEIGA, Ilma P. A. (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 19.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Questionário Professor da Pedagogia****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: APRENDIZAGEM E TRABALHO PEDAGÓGICO**

Prezada professora,

Estou realizando uma pesquisa sobre a formação pedagógico-musical de egressos da Pedagogia. Solicito sua colaboração, fornecendo-me os dados anexos.

A identificação é opcional e será mantido sigilo se assim o desejar.

Antecipadamente agradeço sua colaboração.

Walkíria Teresa Firmino Lobato

I – DADOS PESSOAIS

1.1 Nome: _____

1.2 Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

1.3 Sexo:

Masculino

Feminino

1.4 Idade: _____

II – DADOS PROFISSIONAIS

2.1 Tempo de serviço na Educação Superior: _____

2.2 Em que outras modalidades de ensino você trabalhou como professora? _____

2.3 Questões referentes à docência na disciplina investigada:

2.3.1 Nome da disciplina que ministrou no curso de Pedagogia: _____

2.3.2 Período em que atuou na disciplina: _____

2.3.3 Regime de Trabalho:

Dedicção Exclusiva

40 horas

20 horas

2.3.4 Forma de ingresso:

Concurso público

Outra. Especifique _____

2.3.5 Categoria funcional: _____

III – FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

3.1 Ensino Médio:

Curso: _____

Instituição: _____

Localidade: _____

3.2 Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

Localidade: _____

3.3 Pós-graduação (*lato e stricto sensu*)

Curso: _____

Instituição: _____

Localidade: _____

3.4 Você participa de alguma associação acadêmica?

() Não

() Sim. Qual? _____

IV – ATIVIDADES CULTURAIS

4.1 Desenvolve alguma atividade musical, atualmente?

() Não

() Sim. Qual? _____

4.2 Indique com que frequência você realiza as seguintes atividades:

Atividades	Diariamente	3 a 4 vezes por semana	1 ou 2 vezes por semana	A cada 15 dias	Nunca
Assiste a DVD/Vídeo					
Usa correio eletrônico					
Ouve rádio					
Ouve música					
Lê obras literárias					
Vai à biblioteca					
Lê jornais					
Lê revistas					
Navega na Internet					

4.3 Indique com que frequência você costuma ir aos seguintes espaços culturais:

Atividades	Freqüentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Museus				
Cinema				
Teatro				
Exposições				
Espaços para dança				
Bibliotecas				
Espaços para espetáculos musicais				

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista com os professores das séries iniciais

Questões semi-estruturadas

1. Fale sobre sua trajetória acadêmica e profissional.
 - 1.1. Cursos realizados e sua importância para a prática profissional.
 - 1.2. Como você avalia sua experiência no curso de Pedagogia?
(Fundamentação; relação teoria e prática; articulação entre as disciplinas)
 - 1.3. Como você avalia a música nesse curso quanto a: fundamentação teórica, carga horária, relação com as demais disciplinas, relação teoria prática, espaço físico e recursos?
 - 1.4. Como se mantém atualizada?

2. O que você entende por Educação Musical?
 - 2.1. Você conhece a situação da área na legislação atual?

3. Como você desenvolve a música na escola?
 - 3.1. Como planeja as aulas?
 - 3.2. Como se dá a avaliação?
 - 3.3. Que aspectos você mais aproveitou da formação pedagógico-musical para sua prática docente?
 - 3.4. Que dificuldades encontra para sua prática pedagógico-musical?
 - 3.5. A que se atribuem tais dificuldades?
 - 3.6. Como procura resolver os problemas que surgem?
 - 3.7. Que fatores facilitam sua prática pedagógico-musical?

4. Sugestões.
 - 4.1. O que é possível ser melhorado no âmbito institucional da Escola, da Universidade, da Secretaria de Educação, do MEC e no âmbito pessoal?

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista professores da Pedagogia

Questões semi-estruturadas

1. Qual sua trajetória profissional?
2. Qual a concepção de Educação Musical de referência para disciplina no curso de Pedagogia?
3. Quais são os objetivos da disciplina e sua importância no curso?
4. Com quais recursos materiais contava para desenvolver a disciplina?
5. Quem elaborou o programa da disciplina e quais critérios foram utilizados?
6. O aluno teve alguma participação na construção do programa? Qual?
7. Que dificuldades encontra ou encontrou para sua prática pedagógica na disciplina?
8. A que você atribui tais dificuldades?
9. Que avanços foram obtidos com a disciplina?
10. Que relações foram estabelecidas com as áreas especializadas?
11. Como pode ser aperfeiçoada a formação pedagógico-musical, em sua opinião?

APÊNDICE D

Protocolo de Registro de Observação

Professora observada: Beatriz

Escola: Cláudio Santoro

Série: 1^a

Data: 07/06/06

Início: 10h20

Término: 11h20

1. Declamação de “Canta, canta passarinho” Rotina de entrada e saída, como em todas as aulas observadas.
2. Canto da canção “Eu vou passear de trem”, com formação em fila imitando um trem, com sons e movimentos corporais.

“Eu vou passear de trem
E quem quiser vai também
Só falta comprar passagem
Uma passagem para o velho trem”
3. O “trem” pára e uma criança passa para a frente criando o som, que todos imitam. Algumas crianças reivindicam a participação na criação dos sons, mas todas têm oportunidade de participar. Elas empregam sons e movimentos mais conhecidos relacionados ao trem e outros bem diferentes, demonstrando criatividade.
4. Cantam “São João tem uma gaita” com expressividade e experimentando possibilidades de dinâmica e agógica.
5. Pegam a flauta em ordem como das outras vezes.
6. Cantam em *bocca chiusa* uma canção de preparação, para conseguir a atenção de todos.
7. A professora dá o tom para a música “Qui qui ri qui”, que é tocada na flauta. Ela se comunica com os alunos que tocam antes da hora, usando gestos de regência, e eles atendem.
8. Com a expressão “flauta no coração”, as crianças apóiam a flauta no peito. Um aluno assobia, contrariando a orientação da professora, que se dirige a ele pelo nome, delicadamente, chamando sua atenção.
9. Eles cantam a canção que vai ser tocada com a flauta. Depois, um grupo toca enquanto o outro canta. E, enfim, todos tocam a canção que tem apenas um som.

10. A professora toca sozinha uma frase na flauta. Repete com os alunos fila por fila, no total de três. Pede aos alunos para ficarem de pé com a flauta encostada no queixo, usando a expressão “passarinho no galho”. A base do ensino e aprendizagem da flauta é a repetição e este tem um desenvolvimento gradual, passo a passo. Nesse caso, a professora iniciou com a preparação para o contato com a flauta, o cuidado com o instrumento, desde a manutenção até o toque. O repertório escolhido foi uma canção conhecida deles e que tinha apenas um som. É raro um trabalho com instrumento numa turma grande, no caso dezenove alunos. E eles estão aprendendo.
11. Tocam a música “Tic tac carambola”.
12. A professora pede: “Flauta na mão esquerda, flauta na mão direita, flauta de pé na cabeça, flauta no umbigo, flauta no ombro direito, flauta no ombro esquerdo, flauta coça a orelha, flauta coça o nariz. E agora a flauta brincou um pouquinho e vai descansar”. As crianças seguem a orientação e se divertem com a brincadeira.
13. A professora toca uma canção conhecida. As crianças ouvem e um pede para que a professora toque de novo. Elas cantam a música, imitando a flauta por iniciativa própria.
14. A professora toca outras canções para as crianças reconhecerem. Elas identificam as canções e cantam. A canção é tocada numa região aguda, apropriada para as vozes das crianças que cantam bem afinadas e com expressividade.
15. A professora toca sons numa região mais grave. As crianças apresentam dificuldade de reproduzir o som. A professora relaciona o som com o gigante. Ela toca trechos com intervalos e ritmos diferentes desafiando as crianças, que participam muito e expressam interesse e alegria. Exemplo de uma das canções que ela tocou é Bam ba la lã – com o arranjo do Guia Prático de Villa-Lobos. A professora canta com boa afinação, expressividade e senso de estrutura, coisa que não faria sem formação musical.
16. As crianças guardam as flautas nos estojos e depois no cesto, de três em três, ao chamado da professora. Enquanto isso, as outras cantam livremente, bem suave. Virgínia e Marta, que estavam agitadas em observações anteriores, hoje estavam calmas. A professora declama “Canta, canta passarinho” para encerrar a aula.
17. Ela chama as crianças uma a uma para saírem para o pátio. Quando os alunos saem, a professora dá atenção ao Carlos, que não tinha participado da aula e estava de cabeça deitada na mesa. Ela o trata com carinho e sai com ele para conversarem sozinhos e tomarem suco.