

# Educação Musical e unidocência: pesquisas em formação e práticas de professores

## Simpósio

*Cláudia Ribeiro Bellochio*

[claudiabellochio@gmail.com](mailto:claudiabellochio@gmail.com)

*Zelmielen Adornes de Souza*

[zelmielen@hotmail.com](mailto:zelmielen@hotmail.com)

*Vanessa Weber*

[vanewebersm@gmail.com](mailto:vanewebersm@gmail.com)

*Iara Cadore Dallabrida*

[iara.ufsm@gmail.com](mailto:iara.ufsm@gmail.com)

*UFMS*

**Resumo do simpósio:** O simpósio tem como objetivo apresentar um conjunto de quatro pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa FAPEM/UFMS, a partir de perspectivas teórico-metodológicas distintas, mas que se somam à construção de conhecimentos em relação à formação e práticas educativas de professores não especialistas em música, vinculadas, sobretudo ao curso de Pedagogia. Os temas apresentados sustentam-se em: problematizações acerca da educação musical na unidocência, destacando que o trabalho musical de unidocentes constitui parte dos processos de educação musical na escola e se soma aos realizados por professores de música; discussões sobre o espaço da música e a formação musical a distância de professores em cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil, sublinhando a importância de conhecer o ensino de música nesses espaços e de compreender os processos formativos imbricados na construção da docência virtual em Música; na revisão de estudos do grupo de pesquisa FAPEM, destacando e refletindo sobre o papel da confiança na prática pedagógico-musical do professor formado em cursos de Pedagogia; e por fim, discussões acerca dos sentidos que esses professores atribuem a sua formação musical e pedagógico-musical, compreendendo-se que os sentidos da educação musical no curso de Pedagogia são influenciados pelas necessidades e motivos produzidos pelas acadêmicas em relação ao curso como um todo, dentre os quais, a relação entre teoria e prática segundo a compreensão das acadêmicas acerca destes termos. As metodologias que orientam as ações de pesquisa são variadas e guiam-se por abordagens qualitativas e quanti-qualitativas. Os resultados das pesquisas que compõem o simpósio evidenciam que o trabalho musical de unidocentes tem se refletido nas produções da ABEM e constitui parte dos processos de educação musical na escola. Assim, potencializar a formação musical e pedagógico-musical de professores unidocentes, e reconhecer suas ações profissionais, amplia possibilidades do trabalho do professor de música e sustenta uma educação escolar mais articulada entre profissionais e áreas do conhecimento que promovem o desenvolvimento humano.

**Palavras chave:** educação musical; unidocência; formação e práticas de professores; Pedagogia.

## Por que pensar a educação musical na formação de professores não especialistas em música? - a unidocência em foco

Cláudia Ribeiro Bellochio  
UFSM  
claudiabellochio@gmail.com

**Resumo:** O tema da educação musical na formação de professores não especialistas em música, associado aos modos da ação profissional unidocente, tem sido objeto investigativo do grupo FAPEM (Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical), UFSM/RS. Considera-se que a natureza do trabalho do professor que atua nos primeiros anos de escolarização, professor de referência, edifica-se pela unidocência com diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a música. O objetivo dessa comunicação é apresentar o movimento de duas pesquisas que tratam sobre o tema. Inicialmente, pontuam-se dados produzidos em uma pesquisa bibliográfica já concluída, realizada nos Anais da ABEM e, a seguir, apresentam-se produções iniciais, com base em narrativas, sobre modos de ser unidocente e a presença da música na prática docente de uma professora. A metodologia das pesquisas envolve em um primeiro momento pesquisa bibliográfica e, no segundo momento, pesquisa narrativa. Os resultados indicam que a educação musical tem estado presente em estudos e práticas de professores unidocentes, quer na sua formação ou nas suas práticas educativas.

**Palavras chave:** educação musical; unidocência; formação de professores.

### Formação de professores e unidocência: expondo um tema

A formação de professores tem sido um tema presente em pesquisas realizadas no Brasil, quer seja na educação em geral ou na educação musical de modo mais específico. No grupo FAPEM diversificam-se linhas teóricas e metodológicas objetivando entender, com mais propriedade, o que envolve ser professor de referência nos primeiros anos da educação básica, tendo como ação profissional a unidocência e, imbricada a essa, a educação musical (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014).

As pesquisas são problematizadas a partir do mundo vivido e seus desafios: no curso de Pedagogia, na formação continuada de professores, em práticas formativas esporádicas, no encontro entre estagiários de música e pedagogos, no trabalho em sala de aula, dentre outros. As diferentes formas pelas quais se assentam as investigações constituem diversidades necessárias para olhar não somente à formação do professor, mas para o seu mundo de trabalho, o qual é construído com elementos, sujeitos e situações diversas, específicas e sempre em transformação. Nesse sentido,

preocupa-nos relações entre formação e práticas, não relações biunívocas e diretas, mas relações nas quais

O papel do educador [professor] em tudo isso não é o de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos da responsabilidade pela “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares, em termos da responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença. (BIESTA, 2013, p. 26).

Assim o tema da formação de professores de referência (unidocente) nos é caro por ter relação intensa com “a vinda ao mundo” de estudantes dos primeiros anos da escolarização, momento de potencializações diversas ao desenvolvimento humano, de pluralidades e diferenças. Para o FAPEM não é um tema somente do ensino superior, mas estende-se à sua destinação, quer seja, a docência nos primeiros anos de escolarização e suas relações institucionais escolares. Posta a ideia, é fundamental sua interface com a educação musical e, portanto, com responsabilidades e proposições que passam por sua formação e ação profissional. Nessa linha são trazidas nessa comunicação dois tempos de pesquisas realizadas pelo grupo.

## **Tempo 1 - Educação Musical e unidocência: produções nos Anais da ABEM**

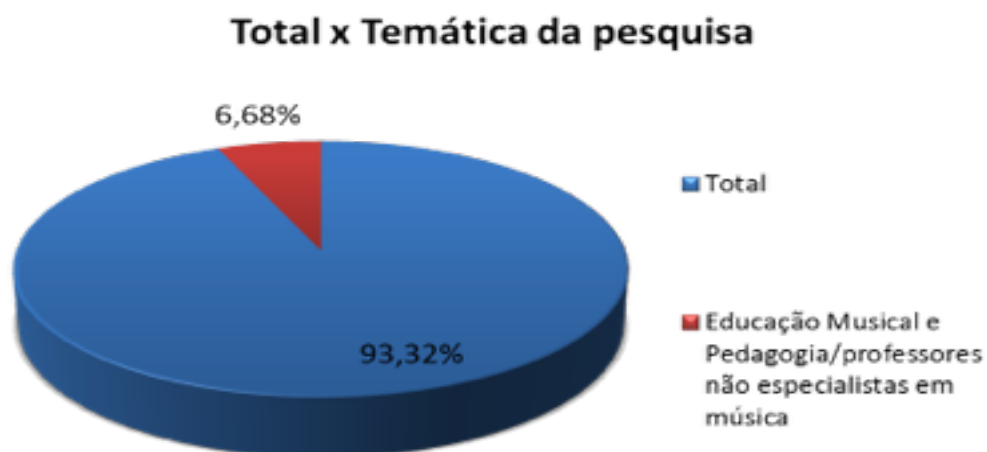
Como a música/educação musical tem estado presente nos discursos produzidos pela ABEM se considerada na perspectiva de professores dos primeiros anos da educação básica? Existe um desenvolvimento longitudinal neste tema de pesquisa? Que temas são produzidos e quais são seus sentidos, tensões e vicissitudes?

As questões acima decorrem de problematizações que geraram uma pesquisa realizada com o objetivo geral de compreender os sentidos, as tensões e as vicissitudes da educação musical que são atribuídos por professores-pesquisadores no âmbito da divulgação científica que circula nos Anais dos Congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), referentes ao período de 2001 a 2011. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTTO, 2007) destacando cinco fases de leitura do material selecionado: leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva ou crítica e leitura interpretativa. Um grande desafio na seleção dos artigos, processo que se

estendeu por três etapas, foi o de localizar/selecionar trabalhos no objeto de pesquisa. Este momento ocorreu nas duas primeiras fases de leitura e sinaliza o quanto o título de uma comunicação, seu resumo e palavras-chave devem ser considerados, na elaboração de um trabalho científico de congresso, evitando dispersões entre os indicadores e o conteúdo textual.

Os artigos mapeados no período, nos Anais, totalizaram 1.945 (100%). Dentre esses, 130 (6.68%) focalizavam a temática Educação Musical e Pedagogia/professores não especialistas em música.

Gráfico 1: total de publicações considerando a totalidade dos Anais 2001-2011



Fonte: Relatório de Pesquisa PQ/CNPQ 2011-2014 (BELLOCHIO, 2015)

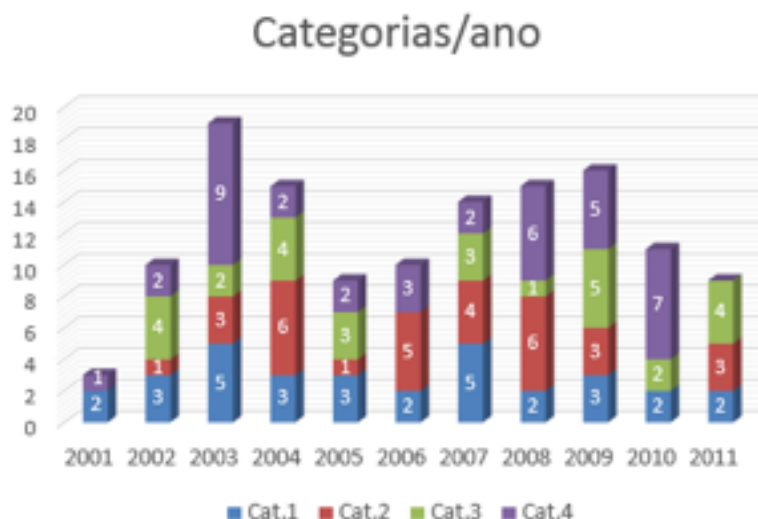
Gráfico 2: total de publicações ano a ano (azul) e publicações que tematizam trabalhos para a pesquisa (alaranjado)



Fonte: Relatório de Pesquisa PQ/CNPQ 2011-2014 (BELLOCHIO, 2015)

Após as fases de leitura seletiva, reflexiva e interpretativa, emergiram quatro categorias de análise (1) *Formação acadêmico-profissional*; (2) *Formação continuada*; (3) *Práticas musicais do professor unidocente*; (4) *Temas correlatos*.

Gráfico 3: total de publicações por ano considerando as categorias de organização dos achados de pesquisa.



Fonte: Relatório de Pesquisa PQ/CNPQ 2011-2014 (BELLOCHIO, 2015)

Dentre as categorias, nesta comunicação, focaliza-se a de formação acadêmico-profissional, a qual apareceu em 31 artigos dos Anais da ABEM, evidenciando alguns sentidos, tensões e vicissitudes. Toma-se como orientação “a utilização do termo ‘formação acadêmico-profissional’ - para a etapa da formação

que acontece no interior das instituições de ensino superior” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 255).

O conceito de Sentidos é trazido na perspectiva da capacidade de receber sensações e da consciência que se tem delas (ABAGNANO, 2007, p. 874). Alguns dos sentidos que prevaleceram nas publicações mapeadas destacam que “experiências indicam que a partir de uma formação adequada os generalistas podem desenvolver habilidades para contribuir para o desenvolvimento musical da criança” (FIGUEIREDO, 2003, p. 762), e assim o curso de Pedagogia pode mobilizar a construção de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, formação que “assume importância significativa na configuração profissional do professor, uma vez que o mesmo desempenha muitas de suas tarefas a partir do que aprendeu na formação” (SPANAVELLO, 2003, p. 116).

A presença da música no processo formativo do futuro professor dos primeiros anos do ensino fundamental é entendido, nos textos mapeados, sob dois vieses: (1) partindo da necessidade atribuída pela Lei 11.769/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Música (CISZEVSKI, 2010; NOGUEIRA, 2010; KEBACH; DUARTE, 2010) e (2) considerando as influências, dentre estas a musical, que o pedagogo representa para seus alunos (TIAGO; CUNHA, 2006; BEAUMONT; ROSA, 2007; CORREA; BELLOCHIO, 2007; SCHROEDER, 2009; FURQUIM; BELLOCHIO, 2009).

Foi interessante perceber como as políticas públicas incidem nos trabalhos apresentados. Em 2010, alguns textos justificam ações formativas em Música nos cursos de Pedagogia pela implementação da Lei 11.769/08. A legislação corrobora ao reconhecimento da Música enquanto linguagem componente da Arte e, seja por obrigatoriedade ou por crê-la enquanto área de conhecimento necessário ao desenvolvimento humano, está ampliando seu espaço, gradativamente, no Ensino Superior, mesmo que ainda a nível discursivo. Atualmente, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica indicam a inserção de disciplinas de educação musical na Pedagogia, como forma de estes profissionais desenvolverem conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que contribuirão com sua ação unidocente em sala de aula (BRASIL, CNE/CEB nº 02/2016).

Porém, o sentido se torna tensão no encontro entre a Educação Musical e o professor unidocente, tendo em vista que a ausência daquela, ou sua pouca presença na formação corrobora o sentimento de insegurança dos professores unidocentes em

relação ao trabalho com a linguagem musical em sala de aula, apontamento predominante nas análises da categoria 3, que focaliza as práticas educativas, e que não serão trazidas nesta comunicação. Os professores-pesquisadores entendem que “isso se deve a vários fatores, entre os quais a insegurança de muitos professores com relação a essa linguagem artística, muitas vezes, totalmente ausente na sua formação” (SCHROEDER, 2007, p. 2). Nos textos examinados, destacam-se referências as pesquisas de Bellochio, Cunha e Pimenta (2003); Bellochio (2004); Bellochio et al (2006); Bellochio e Garbosa (2007); Correa e Bellochio (2007) e Correa (2008), as quais versam sobre o Programa LEM: Tocar e Cantar, da UFSM, do Laboratório de Educação Musical, desenvolvido por meio de oficinas de canto coral, flauta doce e violão. Também é citado Beineke, Cardoso e Kalff (2003); Beineke e Silva (2003) apresentam o NEM, da UDESC, que busca aproximar licenciandos em Música, acadêmicos da Pedagogia e professores em exercício, a fim de potencializar a prática musical. Estes dois casos - do LEM e do NEM - são diferenciais no contexto formativo da Pedagogia (LEM) e dos professores não especialistas em Música (NEM), tanto na formação acadêmico-profissional quanto na formação continuada.

O conceito de vicissitude foi tomado na perspectiva de possibilidades de transformação, mudança, o que se espera em função do que se tem e pode ser mudado no contexto música e pedagogia/professores não especialistas em música. Dentre as vicissitudes, a inserção de possibilidades formativas em Música nos cursos de Pedagogia é indicada, tendo em vista que poucas instituições contam com disciplinas específicas nesta área. De forma pioneira essa orientação está presente nas pesquisas de Bellochio (2001); Figueiredo (2001, 2003), seguidas posteriormente por Scarambone (2006); Aquino (2008), Furquim e Bellochio (2009), Nogueira (2010) e Ciszewski (2010). Todos estes autores apontam preocupações

[...] com a presença irregular [da Música] nos currículos dos cursos [de Pedagogia], que quando existe apresenta carga horária significativamente menor que outras metodologias de ensino. Além disso, sendo a Música nosso objeto de interesse nesse trabalho, é importante ressaltar que a mesma ainda é menos presente, uma vez que há uma tradição em se privilegiar a linguagem das Artes Visuais, tradição essa que tem causas históricas diversas [...]. (NOGUEIRA, 2010, p. 294).

Com as análises da pesquisa e, frente ao quadro do que se tem produzido sobre os processos formativos de professores não especialistas em música, a partir de

pressupostos teóricos sobre o trabalho docente, entendeu-se preciso aprofundar conhecimentos acerca dos modos de ser unidocente na escola e suas relações com a música no processo de escolarização. Este foco de pesquisa decorre e se soma aos movimentos investigativos sobre os processos constitutivos da docência dentre os quais se localizam estudos acerca da formação acadêmico-profissional de professores e suas práticas profissionais nos primeiros anos da educação básica. Também se soma ao conhecimento das ações musicais desenvolvidas por professores unidocentes, buscando ampliar o entendimento sobre a tensão apontada nessa pesquisa. Afinal, o que é ser unidocente pela narrativa de professores de referência? Como a música tem estado presente em suas práticas em sala de aula?

## **Tempo 2 - Modos de ser unidocente e educação musical: narrativas de uma professora**

Entender modos de ser unidocente se mistura a ideia de que a relação que um professor dos primeiros anos do ensino fundamental estabelece com seus estudantes é um dos traços fundamentais para os processos de construção de conhecimentos ao longo da vida. São “docentes que deveriam proporcionar todas as potencialidades ao pleno desenvolvimento das crianças, envolvendo dimensões afetiva, ética, estética e intelectual, por meio de ações que respeitem a dignidade e o direito das crianças” (DIGIORGI, 2010, p. 50).

Essa acepção conduz a questão: a música na escola também acontece no trabalho unidocente do professor de referência? De que forma? Por quê? Em quais momentos? Somado a ideia da formação de professores dos primeiros anos da educação básica e seu trabalho na escola estende-se a percepção de que

A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “recém chegados”, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornar essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mas harmoniosa, mais perfeita - e talvez até mais humana”. (BIESTA, 2013, p. 16).

Nesse movimento, professores e estudantes têm papel fundamental em suas proposições, evidentemente que associados a todo projeto político e pedagógico da escola e a todos os sujeitos que constroem esse espaço.



Neste momento da comunicação destaca-se, brevemente, a produção de dados de um projeto de pesquisa em desenvolvimento que visa compreender, em narrativas acerca da unicodência, contadas por professores de referência, como se constitui esta forma de ser professor e, nesta, como a música está presente. A pesquisa está em fase inicial de produção de dados e é sobre excerto de fala de uma das professoras já entrevistadas que se destacam alguns modos de ser professor unidocente e suas relações com a música.

A professora é Luma (nome fictício) e atua há 20 anos como professora unidocente. Formou-se em Pedagogia e tem especialização em Gestão Escolar. A entrevista foi realizada na escola em que atualmente trabalha, no dia 24 de maio de 2016.

Ouvir a narrativa da professora possibilitou entender sua relação com o mundo da docência a partir de suas memórias pessoais e profissionais. Para ela ser unidocente

*É quando você atinge o aluno, trabalhando com todas as disciplinas, com tudo que envolve a disciplina de uma série. [...] ser unidocente é tu conseguir trabalhar com todas essas áreas de conhecimento, com todas as disciplinas com essa mesma turma. Não é tudo junto a semana inteira, é tu fazer, é integrar essas disciplinas, o que nós chamamos depois nos anos finais de interdisciplinaridade. É quando trabalha um tema, um projeto e agrega todas as disciplinas nesse mesmo tema, então seria interdisciplinar. (Luma, entrevista 1, 26/05/2016).*

Pensando na formação deste profissional e considerando a narrativa de Luma, parece haver uma necessidade formativa por meio de um currículo em perspectiva integrada, uma vez que a própria escolarização dos primeiros anos também possui caráter integrado, destacado por ela como interdisciplinar. Olhando o espaço de atuação profissional

A integração curricular no 1º grau se apoia no regime da monodocência [...], que atribui um professor a cada grupo de alunos, e no próprio formato do currículo que, ao ordená-lo sob o código de áreas de conhecimento e de experiências obriga, de alguma forma, a se ligar a conteúdos diversos na elaboração de materiais [...] e na própria prática docente dos professores (SACRISTAN, 2000, p. 78).

Outro ponto destacado por Luma é uma prática profissional do professor unidocente que tenha como foco o estudante, a criança e não seja limitada as

preferências do professor. Ao centrar o foco no estudante parece ficar entendido o caráter humano que essa professora busca em seu trabalho.

*[...] uma das questões que precisa tomar cuidado é não ensinar pro meu aluno só aquilo que eu gosto, né? Porque eu acho que cada professor tem um gosto mais pela linguagem, pela matemática, um peso maior pela ciência e deixam de lado a geografia ou história. Outros não valorizam ter educação física, outros não dão bola pra música, né? Outros não estão nem aí pra poesia... Então, eu acho que esse cuidado da gente ter, essa importância de um plano de curso, de fazer um planejamento, de poder atingir cada uma desses conhecimentos que as crianças têm direito a saber é importante. E aí, então, esse é um cuidado que cada professor tem que ter. A ênfase não pode ser no que eu quero. A ênfase tem que ser aquilo que o aluno precisa. Eu acho que esse olhar da gente ter o aluno como centro mesmo do nosso trabalho e não no que eu gosto, no que eu quero. E isso é bem difícil porque a gente se faz professor com a nossa vida né, mas não pode se deixar afetar somente por isso.. Então são coisas que eu acho... que é para eles que nós vivemos, que é pra eles que nós existimos. Ah, claro que para nós, para gente se sentir realizado no que se faz é só vendo os alunos crescerem. É então, por isso que nosso olhar inclui eles. Esse cuidado com eles. Eu acho que isso pra ser unidocente tu tem que ser isso. (Luma, entrevista 1, 26/05/2016).*

Narrando sobre a presença da música, na escola em que trabalha, Luma destaca que as práticas são menores do que ela gostaria. Refere que tem professores que não gostam e que não fazem nada musical com seus alunos. Com relação a sua prática musical em sala de aula Luma conta que faz show de talentos, adora ouvir as crianças, canta e aprende coisas novas, percussão, etc. Quando conversado sobre o que busca ensinar de música aos estudantes do 3º ano, Luma expressou:

*Assim, eu busco o que eles têm em comum. Passar umas mensagens positivas e provocar alegria, mostrar alegria deles e provocar alegria nos outros. Apresentando uma música boa, uma música com qualidade e também para eles se divertirem com a música. Fazer eles gostarem, fazer aquela brincadeira com o taquinho... Eu tenho lá os taquinhos de madeira para fazer "Escravos de Jó". A gente trabalha com a escala de notas musicais para que eles percebam [alturas] né... o som do corpo, o som das coisas, o ritmo. E que eles escutem também! Não é só cantar! Que ouçam! Que ouçam alguma coisa para e pelo o gosto de ouvir! Ah... Até tem um livro de Artes que veio nesse último ano, que eu achei legal quando eu vi o livro de Artes eu me lembrei de ti. [referindo-se a pesquisadora entrevistadora]*

Percebe-se que a professora Luma valoriza o trabalho com música na sala de aula, ainda que não tenha aprendizados musicais formais. Contudo, relatou que sempre que pôde, ao longo de sua vida, esteve aprendendo: algumas posições para

tocar violão, a cantar em coro e organizar grupos, etc. Ao longo da entrevista destacou o quanto sua prática profissional relaciona música e outros conhecimentos, interdisciplinarmente, mas sem ter a música em sua função de facilitadora de outras aprendizagens.

## **Algumas considerações**

Encerra-se essa comunicação retomando seu título: Por que pensar a educação musical na formação de professores não especialistas em música? Inicialmente, destaca-se que o trabalho musical de unidocentes constitui parte dos processos de educação musical, na escola, e se soma aos realizados por professores de música. Potencializar a formação musical e pedagógico-musical de professores unidocentes, e reconhecer suas ações profissionais, amplia possibilidades do trabalho do professor de música e sustenta uma educação escolar mais articulada entre profissionais e áreas do conhecimento que promovem o desenvolvimento humano. Assim, considerando o tema do congresso, entende-se que a diversidade passa, também, por dentro do trabalho real dos professores, unidocentes e especialistas, e pelas interfaces que podem ser estabelecidas no dia a dia do desenvolvimento humano. Finalmente, destaca-se que a formação com música nos cursos de Pedagogia é um campo que o grupo de pesquisa FAPEM tem dedicado atenção sempre compreendendo que, uma grande responsabilidade social para um professor é mediar diferentes e diversas formas de um estudante ver e ouvir o mundo. Neste contexto, compreende-se que o professor unidocente pode fazer música na sala de aula percebendo de modo mais aguçado suas produções musicais junto aos estudantes, seja cantando, tocando, ouvindo, dentre outras possibilidades de ações com música na sala de aula. O tema, como demonstrado na primeira pesquisa tem crescido no âmbito da ABEM e, se considerada a segunda pesquisa, está presente no trabalho de professores unidocentes na escola.



## Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AQUINO, Thaís Lobosque. A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

BEAUMONT, Maria Teresa; ROSA, Antônio César. Repercussões de um curso de formação musical sobre concepções e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 646-651.

\_\_\_\_\_. Programa de formação musical para professores: ações e reflexões. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 01-09.

BEINEKE, Viviane; CARDOSO, Ana Paula; KALFF, Silvana. Núcleo de Educação Musical da UDESC: integrando ações de ensino, pesquisa e extensão. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 865-869.

BEINEKE, Viviane; SILVA, Gabriela Flor Visnadi e. Música na Escola: curso para professores do NEM - Núcleo de Educação Musical da UDESC. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 862-864.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola - Licenciatura em Música - Pedagogia: Investigação e ação na formação inicial de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 01-10.

\_\_\_\_\_. Formação Musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 01-09.

\_\_\_\_\_. EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL NA PEDAGOGIA: sentidos, tensões e vicissitudes. Relatório de Pesquisa CNPQ/PQ, 2015.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; CUNHA, Eliane da Costa; PIMENTA, Helena Marques. Tocar e cantar: uma experiência compartilhada. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 166-170.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro et al. Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 786-789.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Laboratório de Educação Musical na formação inicial de professores: compartilhando saberes entre licenciandos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 01-08.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

BRASIL. Resolução nº 02, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 mai. 2016.

CISZEWSKI, Wasti Silvério. O espaço da Música nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1561-1567.

CORREA, Aruna Noal. O processo músico-formativo do unidocente na Pedagogia/UFSM. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

CORREA, Aruna Noal; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Oficinas de Música na formação inicial de professores unidocentes: questões preliminares. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 01-07.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. *Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo*. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música no currículo dos cursos de Pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 00-08.

\_\_\_\_\_. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 761-769.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 179-187, set. 2009.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. O ensino da música na educação infantil: ouvindo o que os professores pensam e sentem a respeito. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1435-1443.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música nos currículos de pedagogia: espaço em disputa. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 291-298.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. A abordagem da arte no currículo dos cursos superiores normal e/ou pedagogia em Uberlândia: presença e concepções das professoras. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 06-11.

SCHROEDER, Silvia. Brincando com a Música: uma proposta para formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 01-09.

\_\_\_\_\_. A música na formação do pedagogo: uma experiência na USP/RP. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 222-228.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. Educação musical na formação e nas práticas educativas do professor unidocente. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 115-119.

TIAGO, Roberta Alves; CUNHA, Myrtes Dias da. Formação docente e possibilidades da música no cotidiano da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 386-391.





# A Música nos cursos de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil: formação de professores e docência virtual

Zelmielen Adornes de Souza  
UFMS  
zelmielen@hotmail.com

**Resumo:** A importância do ensino de Música nos cursos presenciais de Pedagogia tem sido apontada e debatida em pesquisas das áreas da Educação e da Música (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2003; AQUINO, 2007; FURQUIM, 2009; HENRIQUES, 2011; DALLABRIDA, 2015; entre outros). Com a expansão da modalidade de Educação a Distância através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) houve um crescimento no número de cursos de formação de professores, dentre eles os de Pedagogia. Com base no exposto, questiona-se: Em que medida a Música tem feito parte dos currículos dos cursos de Pedagogia da UAB? Partindo disso, o presente artigo discorre sobre a trajetória da Música na Pedagogia. Após, apresenta um mapeamento acerca dos cursos de Pedagogia da UAB e das disciplinas de Música em seus currículos. Por fim, focaliza uma pesquisa de doutorado em fase inicial, que tem como objetivo geral investigar os processos formativos de construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia vinculados à UAB, a partir de um estudo com base na Pesquisa Biográfica e na Teoria Fundamentada.

**Palavras chave:** Pedagogia; Educação a Distância; Docência Virtual em Música.

## Introdução

As Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2016), aprovadas em 10 de maio de 2016, trazem orientações às escolas, às Secretarias de Educação, às instituições formadoras de profissionais e docentes, ao Ministério da Educação e aos Conselhos de Educação. Como orientações voltadas às Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de professores, no Art. 1º, destaco os incisos III e V do § 3º: “III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; [...] V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia” (BRASIL, 2016, p. 2).

Nesses dois incisos é sublinhada a necessidade do ensino de Música na formação de alunos e egressos dos cursos de Pedagogia no Brasil. Essa necessidade já vem sendo apontada e discutida nas áreas da Educação e da Música (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2003; AQUINO, 2007; TIAGO, 2007; FURQUIM, 2009; HENRIQUES,

2011; DALLABRIDA, 2015; entre outros). Contudo, o ensino de Música ainda não é uma realidade em cursos de Pedagogia. Poucos são os cursos presenciais que possuem disciplinas específicas de Música em suas matrizes curriculares (FIGUEIREDO, 2003; AQUINO, 2007; FURQUIM, 2009; HENRIQUES, 2011; TRAVERZIM, HENRIQUES, 2015).

O debate sobre a Música na Pedagogia, assim como as pesquisas que têm sido desenvolvidas nos últimos anos sobre essa temática, tem focalizado principalmente o contexto dos cursos presenciais. Com a expansão da modalidade de Educação a Distância (EaD) nas IES públicas através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o qual desde 2005 tem fomentado a criação e implementação de cursos de nível superior de EaD e possibilitado o ingresso de pessoas que antes não tinham condições de realizar uma graduação, houve o crescimento dos cursos de formação de professores, dentre eles os de Pedagogia. Com base no exposto, questiono: Em que medida a Música tem feito parte dos currículos dos cursos de Pedagogia da UAB?

Para responder esse questionamento e tecer discussões a partir dele, abordo, neste artigo, a trajetória da Música na Pedagogia, após apresento um mapeamento dos cursos de Pedagogia da UAB e, por fim, discorro sobre um projeto de doutoramento que focaliza a docência virtual em Música nesses cursos.

## **Música e Pedagogia**

Para entender a relação entre a Música e a Pedagogia, abordo a sua trajetória na formação de professores dos primeiros anos de escolarização, a qual é anterior à criação dos cursos de Pedagogia.

Os primeiros cursos no Brasil a formarem professores para a atuação na educação escolar de crianças foram as Escolas Normais ou de magistério de nível médio. No currículo desses cursos, a Música tinha forte presença (FUKS, 1991; BELLOCHIO, 2000). Como mostra o caso do estado de São Paulo, a Música esteve presente nas matrizes curriculares desses cursos desde 1890.

[...] na Reforma da Instrução Pública de São Paulo, a música foi incluída no currículo da Escola Normal para garantir a integralidade dos estudos, como processo importantíssimo de reprodução do pensamento e possibilidade de expressão dos sentidos. No decreto de 1890 ficava estabelecido que o curso da Escola Normal incluiria as seguintes aulas: música, solfejo e canto coral durante o 2º ano. (JARDIM, 2009, p. 17).

Os cursos de Pedagogia, que foram criados a partir de 1939, não incluíram a Música em seus currículos, tendo em vista que, inicialmente, não focalizavam a formação de professores para a escola. Esses cursos tinham como objetivo formar os profissionais que atuariam em cargos técnico-administrativos no Ministério da Educação e em disciplinas pedagógicas dos Cursos Normais.

Por volta de 1970, os rumos dos cursos de Pedagogia começaram a se alterar e, nos anos de 1980, a orientação formativa desses passou a incluir a habilitação de professores para os primeiros anos escolares. Nesse processo, “a tradição da prática musical na formação dos professores no curso Normal e na Habilitação Específica para o Magistério não foi repassada aos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia” (DINIZ; JOLY, 2007, p. 68). Esse fato acompanha o que vinha acontecendo desde o fim do movimento do Canto Orfeônico e a aprovação da Lei nº 5.692/1971, que instituiu a polivalência por meio da determinação da inclusão da Educação Artística “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971).

Contudo, a Música não desapareceu das práticas dos professores nas escolas, tendo em vista que ela já se encontrava presente nesses espaços, além do fato de que os cursos Normais continuaram a formar professores. O que houve foi um enfraquecimento da Música e a perda de seu *status* junto às demais disciplinas do currículo escolar. Assim como, em decorrência da polivalência, houve o predomínio das Artes Plásticas na Educação Artística.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 foram implementadas algumas modificações nesse cenário, como a alteração da “Educação Artística” para “Ensino de Arte”, contudo, essas modificações não foram substanciais, tendo em vista que a redação legal manteve o seu sentido amplo, não especificando as linguagens<sup>1</sup> que deveriam ser desenvolvidas nesse componente curricular. Como alterações decorrentes dessa Lei e, dez anos mais tarde, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), os cursos de Pedagogia, que ainda não possuíam disciplinas de Arte, incluíram-nas em seu currículo, no entanto, novamente foi reproduzido o modelo polivalente.

---

<sup>1</sup> Essa especificação só foi feita recentemente através da aprovação da Lei nº 13.278/2016, que alterou os termos do § 6º do Art. 26 da LDB nº 9394/1996, incluindo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens constituintes do Ensino de Arte.

[...] os cursos de formação inicial têm dado pouca ênfase ao desenvolvimento específico das habilidades musicais de seus alunos e que a concepção que ainda prevalece é a polivalente, na qual em apenas uma disciplina, um único professor trabalha o conteúdo de todas as quatro linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais e dança. (DINIZ; JOLY, 2007, p. 66).

Raros foram os cursos de Pedagogia que já possuíam ou incluíram disciplinas específicas de cada linguagem em seus currículos, situação que pouco se modificou nos últimos anos. Contudo, a aprovação dos últimos documentos legais - a Lei nº 13.278/2016 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2016 - e os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a temática da Música na Pedagogia sinalizam perspectivas promissoras para a formação musical e pedagógico-musical de alunos nos cursos de Pedagogia, presenciais e na modalidade de EaD.

## **Cursos de Pedagogia da UAB e as disciplinas de Música**

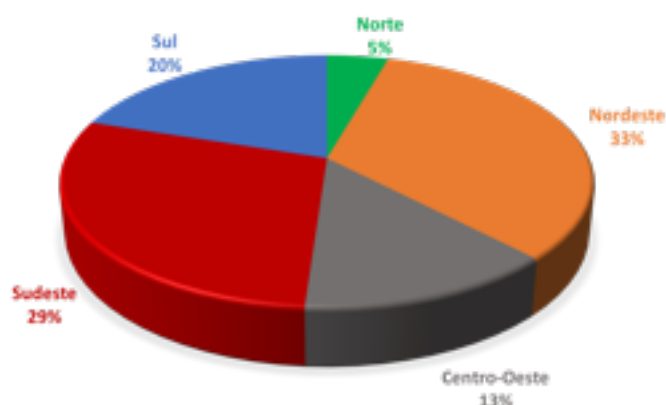
O Sistema UAB tem como uma de suas prioridades oferecer cursos de formação inicial e continuada de professores na modalidade de EaD (DIAS; LEITE, 2014), dentre esses, cursos de Pedagogia. Buscando identificar os cursos de Pedagogia da UAB em andamento em IES públicas brasileiras, realizei um levantamento, no primeiro semestre de 2016, na página da UAB<sup>2</sup>. Nesse levantamento, encontrei a relação de 45 (quarenta e cinco) cursos de Pedagogia em IES localizadas em diferentes regiões do Brasil.

**Gráfico 1: Cursos de Pedagogia da UAB por região**

---

<sup>2</sup> [http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos\\_input.action](http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/ConsultaCursos_input.action)

**PEDAGOGIA/UAB - IES POR REGIÃO DO BRASIL**



Fonte: Projeto de doutorado da pesquisadora.

A partir desses dados, visitei os portais das IES com cursos de Pedagogia da UAB de modo a verificar quais possuem disciplinas específicas de Música em suas matrizes curriculares. Na realização dessa tarefa, encontrei algumas dificuldades, tais como páginas inexistentes, sites indisponíveis, entre outras. Além disso, alguns cursos não disponibilizam *on-line* as suas matrizes ou os Projetos Pedagógicos de Curso. Assim, busquei analisar qualquer informação que pudesse me ajudar no mapeamento, como os quadros de horários dos semestres em andamento. Também enviei e-mails às coordenações de quatro cursos. Contudo, não consegui informações sobre 2 (dois) cursos.

Para identificar as disciplinas das áreas de Música, também analisei os componentes curriculares nomeados de Arte ou algum termo/expressão equivalente. A maior parte desses componentes é denominada de “Arte-Educação”, com algumas variações de um curso para outro. Apresento na Tabela 1 alguns dados sobre o levantamento acerca das disciplinas.

**Tabela 1: Disciplinas de Arte ou Música dos cursos de Pedagogia da UAB**

Foco das disciplinas	Frequência	Porcentagem aprox.
Ensino de Arte	32	71,1%
Música	5	11,1%
Não possui disciplina da área	6	13,3%
Informação indisponível	2	4,5%

Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora.

A partir da leitura das ementas/programas das disciplinas, encontrei apenas 5 (cinco) específicas da área de Música. São elas: “Música na escola” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); “Linguagens: Arte I” da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); “Educação Musical” da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); “Fundamentos da Língua Musical na Educação” da Universidade de Brasília (UnB); e “Música e Educação” da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Esse resultado se soma à situação constatada nas pesquisas realizadas em cursos presenciais de Pedagogia, anteriormente citadas, no que diz respeito à escassez de disciplinas de Música.

### **Docência Virtual em Música nos cursos de Pedagogia da UAB: um estudo em construção**

Refletindo sobre esse panorama que mostra a presença de disciplinas específicas de Música, mesmo que ainda em número reduzido, na formação de alunos dos cursos de Pedagogia da UAB, percebo a necessidade de estudos sobre o ensino de Música nesses espaços. Somado a isso, saliento que, embora investigações abrangendo o ensino de Música à distância estejam sendo realizadas (GOHN, 2009; RIBEIRO, 2013; COLABARDINI, 2015; entre outras), poucas têm focalizado a formação musical e pedagógico-musical a distância de alunos e egressos dos cursos de Pedagogia. Sobre essa temática, destaco duas que envolveram a realização de cursos a distância de formação em Música (COELHO DE SOUZA, 2003; REQUIÃO, 2013; 2015).

Coelho de Souza (2003) realizou uma pesquisa que envolveu a construção de um programa de educação musical à distância, por correspondência, voltado a professores em serviço, alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica (anos iniciais do ensino fundamental) à distância, oferecido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso. Esse programa foi organizado em um curso de extensão “Música”, o qual contou com a participação de 279 (duzentos e setenta e nove) voluntários oriundos de 22 (vinte e dois) municípios do norte do Mato Grosso.

Outro estudo envolvendo professores não especialistas em Música foi realizado por Requião (2013; 2015) como parte de uma pesquisa conduzida em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense. Essa pesquisa culminou na produção de um material didático audiovisual e na organização de um curso a distância através de um ambiente virtual

de ensino e aprendizagem. O curso foi dividido em módulos, sendo que o primeiro deles, realizado no segundo semestre de 2012, teve a duração de 30 horas de aula e reuniu um grupo de 77 (setenta e sete) participantes.

Essas pesquisas denotam os limites e as potencialidades do ensino de Música à distância, assim como traçam caminhos possíveis para pensar a docência virtual e a formação musical e pedagógico-musical de alunos em cursos de Pedagogia a Distância. Como expressa Requião (2015, p. 11): “Todo esse percurso nos mostrou ser a educação musical a distância uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música”.

Frente ao exposto, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo geral investigar os processos formativos de construção da docência virtual em Música nos cursos de Pedagogia vinculados à UAB. Essa pesquisa também é motivada pela minha atuação enquanto tutora a distância<sup>3</sup> de um desses cursos, vivendo diferentes desafios na mediação dos processos de ensino e de aprendizagem de Música à distância, dentre os quais, como sublinha Colabardini (2015, p. 16), “a docência em disciplinas práticas, bem como a necessidade de criação de práticas pedagógicas distintas da Educação Presencial”.

Para conhecer o contexto de atuação dos professores de música - docentes virtuais - dos cursos de Pedagogia da UAB, aproximei-me dos estudos acerca da Pedagogia Universitária, os quais se interessam “pelo processo de ensino e aprendizagem, pelas condições de exercício e saberes da docência e pelas teorias e práticas de formação de professores e estudantes da educação superior” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 10). Nesse campo de estudos, focalizo algumas pesquisas que tratam da docência virtual em cursos de EaD (MILL, 2006, 2010, 2012; MALLMANN, 2008; entre outros).

Segundo Mill (2006; 2010; 2012), a docência virtual é uma atividade complexa que compõe a Educação Virtual, configurando-se enquanto um teletrabalho, tendo em vista que é realizada a distância tanto em relação aos empregadores quanto aos estudantes. Além disso, é caracterizada pela polidocência, ou seja, por uma docência que “envolve o professor (responsável pela disciplina), os tutores virtuais e presenciais e a equipe multidisciplinar” (MILL, OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 17) em um

---

<sup>3</sup> O tutor a distância é o professor que “acompanha os alunos em seus estudos, buscando melhores formas de ensinar-aprender e orientando os estudantes em suas dificuldades” (MILL, 2010, p. 35).

trabalho coletivo e colaborativo no processo de construção e de desenvolvimento de uma disciplina. Esse trabalho demanda formação tecnológica para a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação<sup>4</sup> e para a potencialização da mediação pedagógica na EaD (MALLMANN, 2008).

Assim, nessa pesquisa, a docência virtual em Música é compreendida como um processo que envolve os docentes (professor e tutor), como pessoas e profissionais, implicados em um trabalho coletivo, na mediação pedagógica dos processos de ensino e de aprendizagem em Música, na formação musical e pedagógico-musical dos futuros professores dos primeiros anos de escolarização, e em sua própria formação. Desse modo, entendo que

[...] o professor e a pessoa que ele é não podem ser dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter. A maneira de cada um exercer a docência depende do que ele é, como pessoa, e esse modo de ser vai refletir-se no jeito de ele ser professor. (ISAIA, 2009, p. 105).

Nesse contexto, a pesquisa é orientada por dois referenciais: a Pesquisa Biográfica (NÓVOA, 1995; SOUZA, 2006; JOSSO, 2010; entre outros), como possibilidade de conhecer e compreender as trajetórias pessoais e profissionais dos professores que atuam nas disciplinas da área de Música dos cursos de Pedagogia da UAB; e a Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*), de enfoque construtivista (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011), a qual congrega uma série de estratégias de análise e interpretação de dados, servindo “como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los” (CHARMAZ, 2009, p. 24).

Com a Pesquisa Biográfica o estudo se inscreve “num amplo movimento de investigação-formação, o qual tem adotado a abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem dos sujeitos a partir de suas próprias experiências” (SOUZA, 2006, p. 49). Partindo disso, a biografia está sendo tomada como instrumento de investigação e de formação, que possibilita ao mesmo tempo investigar os docentes virtuais e suas práticas com o ensino de Música à distância na Pedagogia, assim como promover que eles também se autoconheçam no processo reflexivo que a narrativa sobre suas trajetórias formativas produz.

---

<sup>4</sup> As tecnologias digitais de informação e comunicação referem-se a um conjunto de diferentes mídias que utilizam como instrumentos principais o computador e a internet.



Desse modo, para a realização da investigação, que se encontra em fase inicial, serão convidados os docentes virtuais de música dos 05 (cinco) cursos de Pedagogia da UAB, identificados no mapeamento, para participarem das duas etapas da pesquisa. Na primeira etapa, serão realizadas entrevistas narrativas individuais e, na segunda, será solicitado aos participantes que produzam uma narrativa que enfoque o significado da docência virtual em Música em sua trajetória pessoal e profissional.

A partir dessas duas etapas, busco que sejam produzidos dados relevantes, ou seja, aqueles que “revelam as opiniões, os sentimentos, as intenções e as ações dos participantes, bem como os contextos e as estruturas de suas vidas” (CHARMAZ, 2009, p. 30), tendo em vista que são através desses tipos de dados que teorias fundamentadas fortes são construídas (Ibid.).

Nesse sentido, espero, a partir dos referenciais da Pesquisa Biográfica e da Teoria Fundamentada, aprofundar compreensões sobre o tema investigado e construir outras enraizadas na experiência vivida na docência virtual em Música, assim como trazer contribuições para pensar a formação musical e pedagógico-musical de alunos nos cursos de Pedagogia da UAB.

## Referências

AQUINO, Thaís Lobosque. *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste*. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. 423f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 17 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n.248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834- 27841.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 17. mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 17 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 02, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 mai. 2016.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. *Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental*. 2003. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

COLABARDINI, Júlio César de Melo. *Formação de professores para educação musical: base de conhecimento necessária para a docência on-line*. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

DALLABRIDA, Iara Cadore. *Sentidos da Educação Musical na formação acadêmico-profissional de pedagogos*. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. *Educação a Distância: da legislação ao pedagógico*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; JOLY, Ilza Zenker Leme. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 65-73, mar. 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *The music preparation of generalist teachers in Brazil*. 2003. 364 f. Tese (Doutorado em Ph D Educação Musical)-Royal Melbourne Institute Of Technology University, Austrália, 2003.

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

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. *A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS*. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. *A Educação Musical em cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo*. 2011. 352 p. Dissertação (Mestrado em Música)-Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.). *Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 95-106.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente - o professor de música e a educação pública. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 15-24, mar. 2009.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MALLMANN, Elena Maria. *Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos*. 2008. 304 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MILL, Daniel. *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. 2006. 322p.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de *polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 23-40.

\_\_\_\_\_. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papyrus, 2012.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 14-22.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 91-102, jan./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Educação musical a distância: uma alternativa na formação inicial de professores não especialistas na área da música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015. p. 1-12.

RIBEIRO, Giann Mendes. Educação musical a distância online: desafios contemporâneos. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 35-48, jan./jun. 2013.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TAROZZI, Massimiliano. *O que é a Grounded Theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Petrópolis: Vozes, 2011.

TIAGO, Roberta Alves. *Música na educação infantil: saberes e práticas docentes*. 2007. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TRAVERZIM, Monique; HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. Possibilidades e desafios do ensino musical nos cursos brasileiros de Pedagogia. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 93-115, maio/ago. 2015.

# Professor unidocente e educação musical: reflexões sobre a importância da confiança para a prática pedagógico-musical

Vanessa Weber  
UFMS  
vanewebersm@gmail.com

**Resumo:** A formação e as práticas pedagógicas do professor unidocente com relação à educação musical têm sido foco de investigação de diversos pesquisadores que demonstram a importância de disciplinas relacionadas à música no curso de Pedagogia e os limites e possibilidades do trabalho pedagógico-musical do professor unidocente (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2003, 2004, 2013; SPANAVELLO, 2005; FURQUIM, 2009; BELLOCHIO; GARBOSA, 2014, dentre outros). O presente artigo busca apresentar uma revisão das pesquisas do grupo de pesquisa Fapem, destacando e refletindo sobre o papel da confiança na prática docente com música do professor formado em cursos de Pedagogia e apresentar os caminhos teóricos e metodológicos de uma pesquisa de doutorado, em fase inicial, que tem como objetivo compreender o papel da confiança nas práticas pedagógico-musicais do professor de anos iniciais do ensino fundamental. A partir da revisão de literatura realizada, percebo que o professor unidocente, mesmo tendo vivenciado disciplinas de Educação Musical durante a formação superior, muitas vezes, se sente inseguro e sem confiança para desenvolver conhecimentos musicais em suas salas de aula. Com isso, a questão da confiança que esse professor sente em relação à área se torna um aspecto central para a compreensão do trabalho deste com a música. Dessa forma, saliento a importância das reflexões apresentadas ao longo do artigo e da investigação proposta, com as quais se espera contribuir com as discussões da área da Música e da Educação no que se refere às práticas pedagógico-musicais do professor unidocente.

**Palavras chave:** Educação Musical, Professor unidocente, Confiança.

## Introdução

A formação e as práticas pedagógicas do professor unidocente com relação à educação musical têm sido foco de investigação de diversos pesquisadores, dentre os quais destaco os envolvidos com a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). Bellochio (2015) ao realizar um mapeamento dos trabalhos que versavam sobre o tema “Educação Musical e Pedagogia” nos anais do Congresso da Abem aponta que “o fato do tema se manter em todos os anos do congresso significa que é um objeto de estudo que desperta atenção por parte dos pesquisadores, seja de jovens que estão entrando na área ou de pesquisadores mais experientes” (BELLOCHIO, 2015, p. 6). Na Revista da Abem, o tema também se mantém presente ao longo dos anos, sendo que os trabalhos abordam principalmente a formação musical durante o curso de

Pedagogia e a formação continuada (WEBER; BELLOCHIO, 2015). As pesquisas da área tem demonstrado que o professor unidocente pode dar uma importante contribuição para que a educação musical esteja mais presente nas salas de aula da educação básica.

[...] não se pode ignorar o papel dos professores pedagogos, que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no estabelecimento de ações que envolvem a música na escola. A literatura mostra a necessidade de mais formação musical nos cursos de pedagogia e seria fundamental que este assunto fosse assumido de fato pelos cursos que formam professores para os anos iniciais da escola. (FIGUEIREDO, 2013, p. 47).

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) possui disciplinas de educação musical em seu currículo desde 1984, porém as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Fapem<sup>5</sup> demonstram que as práticas com música dos professores formados nesta universidade ainda são distanciadas de conteúdos musicais e que a música é, de forma geral, utilizada como suporte para outras áreas do conhecimento. Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre a relação entre a formação, as práticas pedagógico-musicais e os elementos que influenciam essa prática do professor unidocente nos anos iniciais do ensino fundamental, propus minha pesquisa de doutorado, a qual se encontra em fase inicial e tem como objetivo geral compreender o papel da confiança nas práticas pedagógico-musicais do professor de anos iniciais do ensino fundamental.

O presente artigo busca apresentar uma revisão das pesquisas do grupo de pesquisa Fapem, destacando e refletindo sobre o papel da confiança na prática pedagógico-musical do professor formado em cursos de Pedagogia e demonstrar os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa de doutorado mencionada. Espera-se, com as reflexões trazidas ao longo do artigo e com a apresentação da investigação proposta, contribuir com as discussões da área da Música e da Educação no que se refere às práticas pedagógico-musicais do professor unidocente.

---

<sup>5</sup> Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical.

## A questão da confiança nos trabalhos do Fapem

*“Por que o professor generalista ensinando música não é uma prática universal?” (MILLS, 1989, p. 127)*

Para iniciar a reflexão sobre o porquê de muitos professores unidocentes não trabalharem com o ensino de música, junto à clássica questão de Janet Mills trazida em epígrafe, destaco Bellochio (2000), ao apresentar um possível motivo para essa situação.

O professor não trabalha com Música na sala de aula, pois ele entende não ter competência para tal. Muitas vezes, entende que isso é atribuição exclusiva de professores especialistas. Entretanto, se ele tivesse acesso a uma formação mais ampla em Música, certamente entenderia e potencializaria em sua prática educacional algumas formas de realizar a atividade educativa nesse campo do conhecimento. (BELLOCHIO, 2000, p. 367).

A literatura da área aponta a importância da formação musical durante o curso de graduação para que o unidocente possa também trabalhar com música no cotidiano de suas atividades docentes em sala de aula. Porém, pesquisas sugerem que “tem-se constatado que potencializar a educação musical na formação acadêmico-profissional das futuras professoras não é garantia de que elas venham a trabalhar com esta área do conhecimento na docência” (WERLE, 2010, p. 19). A partir desse contexto, busco entender por que em diversos casos, mesmo com formação, o professor unidocente não insere a música, através de conteúdos e objetivos musicais, em suas aulas? Algumas pistas são destacadas em pesquisas produzidas no contexto do Fapem e com elas tento compreender melhor este problema.

As experiências que tiveram com a educação musical nas disciplinas talvez tenham contribuído com o entendimento como campo do conhecimento. Entretanto, não são conhecimentos suficientes e, assim, *preferem não inserir a música* a correr o risco de ‘cantar só por cantar’ e acabar ‘usando’ a música como um recurso metodológico ou atividade recreativa. (WERLE, 2010, p. 23 - grifo nosso).

A questão de que os professores unidocentes percebem a formação como insuficiente e, devido a isso, muitas vezes optam por não inserir a música em suas práticas pedagógicas é destacada em trabalhos de pesquisa produzidos pelo grupo.

Penso que a justificativa maior para o descomprometimento de professoras da infância com a música ocorre pelo fato de que as

professoras pedagogas, dada a sua especificidade, possuem liberdade de escolha sobre os conhecimentos que desejam selecionar para trabalhar com os educandos. A música, dentro dessa liberdade de escolha, muitas vezes acaba ficando prejudicada, *por não haver formação específica, por não compreender a sua relevância, ou simplesmente por não querer realizar tal trabalho.* (STORGATTO, 2011, p. 51 - grifo nosso).

Além disso, as pesquisas mostram que estes professores não se sentem seguros para trabalhar com conteúdos musicais, ou seja, não possuem confiança em suas habilidades musicais e em poder realizar um trabalho qualificado envolvendo os conhecimentos específicos da área. Podemos observar exemplos desse aspecto nas frases de unidocentes entrevistadas por Spanavello (2005, p. 81-87): “Eu ainda não fiz eles criarem, eles comporem. Ainda *não me sinto preparada*” (professora “C. R.” - grifo nosso); “Isso que eu te disse também de conseguir trabalhar as noções de música e de interpretar os sons e os símbolos com as crianças é uma coisa que eu posso começar a fazer, mas eu *realmente me sinto muito insegura, sabe?*” (professora “M. C.” - grifo nosso).

As falas das entrevistadas, extraídas da dissertação de Spanavello (2005), demonstram que as professoras têm consciência de possibilidades de atividades e conhecimentos musicais que poderiam desenvolver junto a seus alunos, porém, ainda não o fazem pela insegurança que sentem em relação à área. A partir destes exemplos, percebo um importante aspecto relacionado à inserção da música nas atividades realizadas em sala de aula pelo unidocente: a *confiança* deste professor para trabalhar com a área em suas práticas docentes. O medo e a insegurança para trabalhar com a música ainda são fatores muito presentes nas falas dos unidocentes e podem influenciar a prática pedagógica com os conhecimentos da área. Assim, concordo com a percepção de Werle (2010):

[...] as alunas têm vontade, mas têm medo e se sentem inseguras em trabalhar com essa área. Acredito que a insegurança perpassa o processo de formação acerca da música no curso de Pedagogia que, muitas vezes, é insuficiente para que as graduandas adquiram segurança e confiança no trabalho com a música, podendo visualizar e organizar estratégias de trabalho nessa área. (WERLE, 2010, p. 80-81).

Além dos professores unidocentes, após cursarem as disciplinas, se sentirem inseguros e insuficientemente preparados para inserir os conteúdos musicais em suas práticas, ao pensarmos na formação musical durante a graduação também precisamos



refletir sobre o impacto que a falta de contato com a educação musical anterior às disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia causa no envolvimento do unidocente com a área. Spanavello (2005) aponta que “aqueles professores que mantiveram poucos contatos com a educação musical antes da sua entrada no curso de Pedagogia, demonstraram não manifestar muito interesse pela área, inclusive ao longo da disciplina de Metodologia do Ensino da Música<sup>6</sup>” (p. 40-41). Por não terem vivenciado os conhecimentos musicais ao longo da escolarização, muitos destes professores também constroem uma percepção de que “não são da área da música”, ou seja, não se autorizam a trabalhar com os conhecimentos específicos da área, como podemos perceber na fala de uma professora entrevistada por Spanavello (2005, p. 51): “Tinha bastante trabalho, mas é que pra nós que *não somos direto da música*, da área da música fica difícil fazer” (professora “M. M.” - grifo nosso).

Percebo, assim, a possibilidade de que o professor unidocente que não teve contato com a educação musical antes de formação oferecida no curso de Pedagogia muitas vezes entende que não pode se apropriar da área em suas aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. Por não ter experienciado uma formação musical, para além das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia, quando existem, esse professor não sente confiança de trabalhar com conteúdos musicais.

Outra questão importante e que pode influenciar a confiança do professor unidocente é o auxílio, apoio e referência do professor licenciado em Música. Uma das professoras entrevistadas por Spanavello (2005, p. 71) afirma: “Enquanto eu não souber como é que se faz e alguém não me mostre, eu não vou saber fazer. E quem é que sabe fazer isso? É o professor que trabalha com educação musical” (professora “C. T.”). A professora se refere ao professor que trabalha com educação musical como o professor licenciado em música. Esse modelo que o professor licenciado pode prover ao unidocente é relevante para que a música esteja mais presente nas escolas, porém o professor unidocente precisa compreender o trabalho realizado pelo licenciado para que possa “aproveitar” ao máximo esse modelo. Dessa forma, é importante salientar que durante a formação, inicial ou continuada, além do trabalho com a parte prática, o “saber fazer” musical, juntamente com a construção de conhecimentos teóricos sobre a área da música e seus conteúdos, é relevante para que os professores tenham

---

<sup>6</sup> Denominação da disciplina no momento da pesquisa de Spanavello (2005). Atualmente as disciplinas são denominadas: Educação Musical e Educação Musical para a Infância.

uma referência maior que lhes possibilite somar e contribuir com as práticas desenvolvidas pelo professor especialista, desenvolvendo um trabalho musical que vá além da reprodução de músicas e atividades aprendidas durante a formação.

Bellochio aponta que “é preciso que o professor [unidocente] acredite e invista em suas capacidades e potencialidades de desenvolvimento musical” (BELLOCHIO, 2000, p. 156). Compreendo que o “acreditar e investir” na área da música também está relacionado à confiança que esse professor possui, à segurança que sente para trabalhar com conteúdos da área.

## **Caminhos teóricos e metodológicos: uma proposta de investigação**

A compreensão em torno da confiança do professor unidocente para com o ensino de música, no contexto de trabalho dos anos iniciais do ensino fundamental, representa a base de minha proposta de pesquisa de doutorado. Buscando compreender melhor o que representaria essa *confiança* do unidocente para trabalhar com o ensino de música, encontrei na Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, um possível referencial para construção de minha pesquisa. Um dos núcleos centrais da teoria social cognitiva é representado pelas *crenças de autoeficácia*, as quais se referem às “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p. 3). Pajares e Olaz (2008) apontam que

[...] essencialmente, as crenças de autoeficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. Isso porque, a menos que acreditem que suas ações possam produzir os resultados que desejam, as pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 101).

Considero que o conceito das crenças de autoeficácia pode representar o que as pesquisas revisadas têm considerado como a *confiança*. Nesse sentido, compreendo que a mesma está relacionada à crença do professor sobre sua competência para trabalhar com música e sobre sua própria capacidade para ensinar e promover a aprendizagem de conhecimentos musicais dos seus alunos. A partir disto, busco com a investigação proposta, compreender o papel da confiança nas práticas pedagógico-musicais do professor de anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, tendo como

referência a Teoria Social Cognitiva, busco problematizar e refletir a respeito das crenças de autoeficácia docente de professores de anos iniciais do ensino fundamental e da forma como as mesmas se articulam e se relacionam com o ensino de música.

A autoeficácia docente foi foco de investigações brasileiras em diferentes áreas. Dentre tais investigações, destaco as seguintes teses: laochite (2007) e Venditti Jr. (2010), que investigaram a autoeficácia docente de professores de educação física; Rocha (2009) que teve como foco a autoeficácia do professor de ensino superior; Alvarenga (2011) que investigou as crenças de autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática; Ferreira (2011), cuja pesquisa teve como foco a autoeficácia docente e sua relação com a síndrome de Burnout; Casanova (2013), que investigou a autoeficácia de professores atuantes no ensino médio; e Cereser (2011), pesquisa que mais se aproxima à minha investigação, por ter investigado as crenças de autoeficácia de professores de música.

Com relação à metodologia para a realização da pesquisa, pretendo ter como base a pesquisa de métodos mistos (CRESWELL, 2007), com a qual poderei combinar métodos das abordagens quantitativa e qualitativa. Nesse sentido, a primeira fase da investigação proposta terá como base uma abordagem quantitativa, com coleta de dados por meio de survey e análise estatística dos dados. Já a segunda fase, por meio da abordagem qualitativa, terá como propósito aprofundar e compreender melhor os dados produzidos na primeira fase. Segundo Bandura (1993) e Bzuneck (1996) há diferenças nas crenças de eficácia de professores em função das séries escolares que lecionam. Assim serão realizadas entrevistas narrativas com 10 professores de anos iniciais do ensino fundamental (dois de cada ano escolar), formados em cursos de Pedagogia. A análise de conteúdo (BARDIN, 2011) servirá de base para a análise dos dados produzidos na fase qualitativa. Para finalizar a pesquisa, realizarei uma interpretação de toda a análise desenvolvida ao longo das duas fases da investigação.

### **Algumas considerações...**

Este artigo teve como objetivo apresentar uma revisão das pesquisas do grupo de pesquisa Fapem, destacando e refletindo sobre o papel da confiança na prática docente com música do professor formado em cursos de Pedagogia e apresentar os caminhos teóricos e metodológicos de uma pesquisa de doutorado, em fase inicial,

que tem como objetivo compreender o papel da confiança nas práticas pedagógico-musicais do professor de anos iniciais do ensino fundamental. As pesquisas revisadas, mesmo não tendo como foco de investigação a confiança, mostram que o professor unidocente, ainda que tenha vivenciado disciplinas de Educação Musical durante a formação superior, muitas vezes, se sente inseguro e sem confiança para desenvolver conhecimentos musicais em suas salas de aula. Assim, ao pensar sobre o porquê de não encontrarmos o ensino de música sendo desenvolvido nas práticas pedagógicas de tantos unidocentes, percebo que a questão da confiança que esse professor sente em relação à área é um aspecto central para compreendermos a natureza e extensão do trabalho deste com a música. Ao pensar na formação musical no curso de Pedagogia, quais conhecimentos promoveriam tal confiança para que os unidocentes inserissem o ensino de música em sua prática pedagógica na educação básica? Qual a relação entre a formação musical nos cursos de Pedagogia e a presença ou ausência da prática pedagógico-musical do professor unidocente? Tais questões poderão ser aprofundadas com o desenvolvimento da pesquisa de doutorado descrita. Dessa forma, saliento a importância das reflexões apresentadas ao longo do artigo e da investigação proposta, com as quais se espera contribuir com as discussões da área da Música e da Educação no que se refere às práticas pedagógico-musicais do professor unidocente.

## Referências

ALVARENGA, Cacilda Encarnação Augusto. *Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

BANDURA, A. Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, p.117-148, 1993.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.

BZUNECK, J. A. Crenças de Auto-eficácia de Professores do Primeiro Grau e sua Relação com outras Variáveis de Predição e de Contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, p. 57-89, v. 48, n. 4, 1996.

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

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical e Pedagogia: mapeamento em anais da Abem (2001-2011). In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal. *Anais...* Natal, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1455>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro. *Crenças de autoeficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

CERESER, Cristina Mie Ito. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CRESWELL, John. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. *Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A educação musical de professores generalistas. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, México, v. II n.5, p. 17-28, 2003.

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

FIGUEIREDO, Sergio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan./jun. 2013.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. *A formação musical de professores em cursos de pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. *Auto-eficácia de docentes de educação física*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MILLS, Janet. The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education*, v. 6, n. 2, p. 125-138, jul. 1989.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. p. 97-114, Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROCHA, Márcia Santos da. *A auto-eficácia docente no ensino superior*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

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

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. *Educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

VENDITTI JR., Rubens. *Auto-eficácia docente e motivação para a realização do professor de educação física adaptada*. Tese (Doutorado em Educação Física e Sociedade) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Pedagogos e educação musical no Brasil: um tema mapeado na Revista da Abem (2009-2014). In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal. *Anais...* Natal, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1197>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

WERLE, Kelly. *A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2010.



# Sentidos da educação musical no curso de Pedagogia: contextos, necessidades e motivos

Iara Cadore Dallabrida  
UFSM  
iara.ufsm@gmail.com

**Resumo:** O texto apresenta um recorte de pesquisa que teve como objetivo geral compreender os sentidos que acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM atribuem à educação musical na sua formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008), por meio de um Estudo de Caso (YIN, 2010) realizado junto a seis estudantes daquele curso. O tratamento dos dados produzidos foi apoiado na Análise por Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), que visa à apreensão de sentidos (VYGOTSKY, 2009) atribuídos, no caso dessa pesquisa, pelas acadêmicas do curso de Pedagogia à educação musical. Estes sentidos são gerados a partir de necessidades e motivos (REY, 2003; RODRIGUES; LUSTOSA, 2010) produzidos pelas estudantes sobre seu contexto. Nessa direção, os sentidos por elas atribuídos à educação musical em sua formação acadêmico-profissional foram de entretenimento, afetividade, motivação e ausência de teoria, devido às concepções de teoria e prática manifestadas pelas participantes.

**Palavras chave:** educação musical, curso de Pedagogia, sentidos.

## Introdução

O curso de Pedagogia da UFSM oferta disciplinas de Música desde 1984 em sua matriz curricular (OESTERREICH, 2010). Desde o ano 2000, investigações têm sido desenvolvidas por participantes do grupo de pesquisa FAPEM no sentido de investigar e contribuir para uma educação musical, enquanto processo formativo em Música, na formação acadêmico-profissional<sup>7</sup> das estudantes do curso de Pedagogia, que tem como eixo a formação de docentes para atuarem na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), incluindo a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Temos investigado como processos de educação musical vêm sendo inseridos na formação e nas práticas de acadêmicas e professoras unidocentes, no âmbito da UFSM e em outros cursos de Pedagogia no Brasil, por meio de relatos de professores-pesquisadores (BELLOCHIO, 2015), de professoras em exercício na Educação Básica

---

<sup>7</sup> Formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) se refere à formação que acontece em cursos de graduação (acadêmica), que tem como centralidade a certificação para atuação no mercado de trabalho (profissional).



(PACHECO, 2005; SPANAVELLO, 2005; STORGATTO, 2011; DALLABRIDA, 2013; SPERB, 2014) e de acadêmicas que cursam ou cursaram disciplinas de Educação Musical na Pedagogia (CORREA, 2008; WERLE, 2010; DALLABRIDA, 2015).

A partir destas investigações originou-se uma questão que orientou o desenvolvimento de mais uma pesquisa: o curso de Pedagogia da UFSM tem sido um dentre os poucos, no Brasil, que possibilitam processos de educação musical na formação dos estudantes, por meio de disciplinas curriculares e outras atividades não curriculares. Na pesquisa, mantivemos o foco nas disciplinas e percebemos que ainda existem lacunas a serem preenchidas, sobretudo relacionadas ao tempo de duração e ao modo como os estudantes estão experimentando a Música no curso. Nessa direção, quais os sentidos que eles atribuem à educação musical na sua formação acadêmico-profissional?

Para orientar a construção da pesquisa, que teve como objetivo compreender os sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional na Pedagogia/UFSM, realizamos um Estudo de Caso (YIN, 2010) que triangulou as seguintes fontes de evidência: dez observações realizadas nas aulas de Educação Musical para a Infância, que acontecem no quinto semestre do curso; entrevistas semiestruturadas com seis acadêmicas que cursavam essa disciplina; e documentos produzidos por essas estudantes, dentre eles postagens *online* realizadas na página virtual do *Facebook*, criada por nós. Os documentos e as entrevistas produzidos pelas acadêmicas foram analisados por Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013) por corresponderem diretamente aos discursos falados ou escritos das próprias participantes da pesquisa. As observações, por terem sido produzidas a partir dos nossos discursos, foram trianguladas posteriormente à análise dos primeiros.

Convém discorrer acerca do referencial que orientou a opção pelo termo “sentido”, que na pesquisa é entendido como componente do pensamento humano que exprime sua singularidade construída historicamente, a partir do contexto do indivíduo e sua relação com o mundo (VYGOTSKY, 2009). No caso investigado, o sentido da educação musical se referiu aos modos como as acadêmicas se implicavam nos processos de educação musical vividos na disciplina curricular, como se percebiam e por que estariam ou não motivadas à participação nesses processos. Por analisar o caso de seis acadêmicas, concluímos que não apreenderíamos apenas um sentido, mas

sim, alguns sentidos, haja vista a singularidade e historicidade de cada participante, justificando assim o tratamento do termo no plural.

Lev Vygotsky foi o autor de referência para orientar as compreensões com relação aos achados da pesquisa, a partir dos seus estudos sobre a relação do pensamento e da linguagem, na área da Psicologia. Ele postulou que essa relação é de mediação, portanto, esses elementos são mutuamente constituintes, embora não se confundam um com o outro: “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VYGOTSKY, 2001, p.409). Nessa direção, há uma transição do pensamento para a palavra, ao mesmo tempo em que a palavra constitui o pensamento.

E como se dá essa transição do pensamento para a palavra? Vygotsky, apoiado nos estudos do também psicólogo Frederic Paulham, identificou que esse processo passa por duas categorias: significados e sentidos, também mutuamente constitutivos, correlatos. Ambos são histórica e socialmente construídos, e portanto estão em constante transformação. Sua diferença estrutural consiste, sobretudo, na estabilidade e no acesso que temos a eles. Os significados correspondem a “uma zona mais estável, uniforme e exata” (VYGOTSKY, 2001, p.465), sendo generalizáveis e dicionarizados (AGUIAR; OZELLA, 2006). Estão relacionados à palavra e às construções sociais sobre essa palavra. Porém, eles contêm mais do que aparentam em sua descrição, pois são dotados de sentidos capazes de os modificar no pensamento de cada indivíduo, no decorrer da história. Estes sentidos correspondem a “zonas mais instáveis, fluidas e profundas” (VYGOTSKY, 2009, p.466), que são produzidos a partir do contexto do indivíduo, de suas necessidades e motivos.

Foi nesse intuito que a pesquisa aqui relatada buscou analisar os sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional das acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM, pois estes partem de significados socialmente construídos - sobre a Música e a educação musical - somados ao contexto de cada participante e tornam novamente aos significados, modificando-os. Assim, mediante a apreensão dos sentidos foi possível entender como as acadêmicas significam o processo de educação musical vivido no curso de Pedagogia.

Vygotsky, no livro Teoria das Emoções, as expressões humanas são cognitivas e afetivas, portanto o pensamento não está separado do afeto. González Rey, numa perspectiva vygotskyana, ao discorrer acerca da subjetividade, assinalou que “se a emoção diz não, os meios não estão disponíveis” (REY, 2003, p. 245), indicando que a

emoção mobiliza o sujeito e seus recursos subjetivos, dentre os quais, as necessidades e motivos que constituem os sentidos.

Assim, para apreensão de sentidos foi necessário, primeiramente, identificar as necessidades produzidas pelas acadêmicas participantes da pesquisa. Aquelas podem ser entendidas como carências provocadas emocionalmente, por desejos, ausências ou excessos, sobre os quais as estudantes tinham ou não conhecimento. As necessidades nem sempre são controladas e identificadas pelos indivíduos, e no decorrer da pesquisa, percebemos que algumas das participantes foram compondo, identificando e reconhecendo suas necessidades a partir do momento em que falavam, isto é, da transição pensamento-linguagem.

As necessidades, conscientes ou inconscientes, podem disparar nos sujeitos a significação de algo que as satisfaça: os motivos. Estes, por sua vez, representam algo que seja capaz de suprir a carência sentida, e assim como aquelas, podem não ser identificáveis, sobretudo se o indivíduo não tiver percebido as necessidades. À medida que esse processo do pensamento acontece, vão se produzindo os sentidos. Assim, afetos produzem necessidades, que geram motivos e constituem sentidos; todos esses elementos se produzindo pelo e no contexto (REY, 2003).

FIGURA 1 - Produção de Sentidos



Fonte: Iara Cadore Dallabrida (produzido para este texto)

Podemos dizer que os seguintes conceitos teceram a rede investigativa da pesquisa que buscou compreender os sentidos da educação musical segundo acadêmicas do curso de Pedagogia: contexto, significado social, necessidades e motivos. Articulando-os, foi possível alcançarmos nosso objetivo, relacionado ao conceito central do nosso estudo: os sentidos. Nessa direção,

a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. [...] Muitas vezes, o próprio sujeito os desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

Para analisar os dados produzidos nas fontes de evidência, recorreremos aos procedimentos da Análise por Núcleos de Significação, cunhada por Aguiar e Ozella (2006; 2013), que consiste em um instrumento para apreensão de significações a partir dos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica vygostkyana. Estas significações se referem à relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito em seu contexto (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015), indo ao encontro da apreensão de sentidos da educação musical na formação das acadêmicas da Pedagogia/UFSM, objetivo da pesquisa que vimos relatando.

Os procedimentos apontados pelos autores para a realização da análise consistem na identificação de: a) pré-indicadores; b) indicadores e c) núcleos de significação. Os primeiros se referem a unidades de linguagem (palavras) e de pensamentos (frases) que indiquem opiniões, “sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.309). Na pesquisa, os pré-indicadores apareceram em grande número, 132, considerando as seis entrevistas realizadas. Deste total, 84 palavras/frases eram diferentes, ou seja, 48 palavras/frases iguais foram pronunciadas pelas acadêmicas<sup>8</sup>.

O processo de aglutinação das palavras/frases, ou seja, de aglutinação de pré-indicadores, corresponde à segunda fase: a identificação de indicadores. Estes resultaram da relação entre os pré-indicadores, “seja pela similaridade, pela

---

<sup>8</sup> Quando nos referimos a essas palavras/frases, estamos considerando somente aquelas que carregavam alguma ideia expressiva, possível de explicar um pensamento, por exemplo: “realidade lá fora”, “imaginar os alunos”, “muita teoria”, “cantar com os alunos”. (ver mais em DALLABRIDA, 2015)

complementaridade ou pela contraposição” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.309), e por isso estiveram em menor número na nossa pesquisa, totalizando 13 indicadores.

A partir da articulação entre esses indicadores - também por semelhança, oposição e complementação - foram constituídos quatro núcleos de significação, ou seja, quatro grandes categorias que perfizeram a compreensão sobre os sentidos da educação musical na formação das acadêmicas da Pedagogia/UFSM, segundo nossa interpretação dos dados produzidos: 1) *Universidade e mercado de trabalho*; 2) *Curso de Pedagogia: concepções de teoria e prática* 3) *Música na vida pessoal e profissional*; 4) *Aulas de Educação Musical para a Infância*.

A análise centrou-se, primeiramente, no processo intranúcleo (elementos dentro do próprio núcleo) e, posteriormente, internúcleos (entre os quatro núcleos). Durante os procedimentos de análise, operou-se com os conceitos de *contexto*, *necessidade e motivo*, buscando-se identificá-los nos discursos das acadêmicas. Buscaremos a seguir articular nossas compreensões sobre os quatro núcleos de significação emergentes a fim de apresentar os sentidos apreendidos por meio da Análise por Núcleos de Significação.

### ***Eu só vou descobrindo a importância [das disciplinas] quando eu preciso usar: a universidade e o mercado de trabalho***

A universidade foi, por um longo período, considerada o lugar da formação. Atualmente, a literatura tem chamado atenção para um conceito alargado de formação, entendida como *continuum*, inacabada, não sendo mais restrita ao espaço universitário, o qual passou a ser *um* dentre outros lugares existentes (FERRY, 1991; ISAÍÁ; BOLZAN; MACIEL, 2011; LÜDKE; BOING, 2012). Esse discurso, apesar de proeminente, não está internalizado e significado por todas as acadêmicas dessa pesquisa: três dentre as seis participantes entendem que a universidade é a “casa do conhecimento” (A3) que “deve dar respostas ao futuro professor” (A1) por meio da “grade curricular dos cursos, [que] deve suprir as necessidades do futuro professor” para sua atuação na sala de aula (A6).

Quando provocadas a relatarem seus desejos (necessidades) em relação à universidade, uma indicação foi comum a todas as entrevistadas: um vínculo mais direto entre “o que estudamos aqui dentro [da universidade] e vamos *aplicar* lá fora [na escola]” (A4). Esse termo, aplicação, esteve presente nas falas de quatro

acadêmicas e remete, sobretudo, a outras ideias recorrentes nas entrevistas: exigências profissionais, utilitarismo e dicotomia entre teoria e prática.

A literatura aponta os dois primeiros como sendo fatores preponderantes acerca da universidade do século XXI (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001; OLIVEIRA; DOURADO, 2013; SANTOS, 2013; ZABALZA, 2004; SOBRINHO, 2010; NOGUEIRA, 2012; FÁVERO; SGUISSARDI, 2012). Em relação às exigências profissionais, quatro entrevistadas relataram ter o desejo de serem professoras na educação infantil, uma no ensino fundamental e outra mencionou dúvidas entre esses dois níveis de ensino. Destarte, a docência em sala de aula configura o mercado de trabalho das seis acadêmicas, que vislumbram sua formação voltada a ele, produzindo necessidades formativas que estabeleceram como motivo esse mercado de trabalho.

Nessa direção, o aluno de graduação acaba por envolver-se mais com aquilo que é imediatamente útil para satisfazer suas necessidades. No caso do curso de Pedagogia/Diurno/UFSM, observamos no decorrer das aulas de Educação Musical que as acadêmicas demonstravam maior dedicação às atividades que poderiam ser imitadas nas salas de aula, quando estivessem junto às crianças, “demonstrando maior dispersão e desatenção nos momentos de reflexões e ressignificações conceituais sobre a Música” (DALLABRIDA, 2015, p.64).

Assim, imediatismo e utilitarismo foram componentes constituintes de necessidades sobre a formação na universidade e, conseqüentemente, sobre a Música nessa formação. A acadêmica A4 relatou que não considerava a Música interessante quando fora aluna no Ensino Médio, mas que, pela utilidade de ser levada à sala de aula em seu estágio, a Música passou a ser ressignificada em sua concepção de importância.

*Todas as disciplinas tiveram uma importância, só que eu só vou descobrindo a importância delas quando eu preciso usar. Até usar eu não entendo a real importância. No Ensino Médio foi decepcionante [...], mas na graduação foi diferente. Eu, por exemplo, levei para minha inserção na Educação Infantil a Música, e também trabalhei no meu estágio [...]* (A4, p.2-3).

Como se pode observar nos excertos acima, as acadêmicas entendem que a utilidade imediata da Música na docência estimula suas necessidades e motivações acerca da aprendizagem musical no curso de Pedagogia. O caráter utilitarista da aprendizagem no ensino superior é estimulado pelas exigências mercadológicas que,

no caso do professor, corresponde, sobretudo, à sala de aula, colocando as práticas docentes como centralidade formativa do futuro professor, relegando papel secundário à formação teórico-reflexiva, como se esta não lhe fosse imediatamente útil por não constituir uma atividade a ser *aplicada diretamente* aos alunos.

### ***“A Música não precisa de teoria, a Música é prática! (sic)”: o curso de Pedagogia e os sentidos da educação musical***

A dicotomia entre teoria e prática, conforme já apontamos, também condicionou a produção de necessidades e motivos sobre a educação musical na formação das acadêmicas da Pedagogia/UFSM. Entretanto, mais do que perceber essa dicotomia, um fator importante que nos chamou a atenção esteve centrado nas concepções das entrevistadas sobre esses dois termos - teoria e prática.

Ao dizer que “a Música não precisa de teoria”, a acadêmica A5 relatava os benefícios das aulas de Educação Musical no curso de Pedagogia, que segundo ela, estavam relacionados a “se mexer, sair das cadeiras e fugir do quadro e giz” (DALLABRIDA, 2015, p. 76), o que significaria isenção de teoria.

*Eu cheguei aqui na graduação e vi só teoria por dois anos, tu não sais daquela sala, da uma às sete da tarde. Muitas alunas acabaram se desestimulando, e eu também cheguei a ponto de me desestimular [...] Tínhamos dois anos só de [disciplina] teórica, sabe, teórica, teórica... Chega um tempo que tu não aguentas mais teoria. (A5, p. 4).*

As demais entrevistadas corroboraram da primeira quando mencionaram seu desejo de “mais momentos práticos e menos teóricos” (A2) no curso. Também foram ao seu encontro quando apontaram para as disciplinas de Educação Musical dentre suas preferidas em relação aos demais componentes curriculares. Contudo, suas concepções de teoria estavam relacionadas a metodologias e didáticas adotadas pelos professores das disciplinas, e não aos fundamentos e referenciais que embasavam os discursos desses professores e os conhecimentos desenvolvidos no curso. Por exemplo: quando relatou o que mais havia lhe marcado em relação à aula de Educação Musical, a acadêmica A6 respondeu: “quando a gente foi lá pra fora, eu adorei. Acho que esse espaço da sala de aula fica muito restrito à teoria” (DALLABRIDA, 2015, p.7 7). Mais uma vez, percebemos que o conceito de teoria está relacionado à dinâmica, espaço, atividades e organização das aulas, e não aos seus fundamentos.

Teoria, na concepção das entrevistadas, não está sendo entendida como um instrumento de análise do real, “capaz de aumentar o potencial explicativo do discurso científico” (ESTRELA, 1992, p. 13), ou como “momento de concretização do pensamento” (LEITE, 2000, p.2) sobre práticas que serão ressignificadas. Nessa mesma direção, a prática não está sendo relacionada à teoria, como elemento que a constitui e por ela é constituída.

Ambos os termos estão sendo compreendidos pelas acadêmicas sob a ótica da *aporia teórica* (SAVIANI, 2007): ou se é teórico (valorização exacerbada da produção de fundamentos) ou se é prático (exaltação do fazer, da *aplicação* da teoria). No caso das entrevistadas, a filiação à segunda tendência - da prática - deixa evidente a produção de necessidades que contribuíram para a constituição de sentidos da educação musical na sua formação acadêmico-profissional, dentre os quais, a Música destituída de teoria.

Se, por um lado, esse sentido põe em cheque a valorização dos conhecimentos teóricos que a área da Música tem produzido, por outro, não podemos negar que o mesmo foi constituído a partir de significados sobre teoria e prática que não condizem com o nosso entendimento desses termos. Ou seja, embora os discursos das acadêmicas relatam a ausência de teoria nas aulas de Educação Musical, nossas observações sobre as mesmas nos permitem relatar que enquanto essas estudantes tocavam instrumentos musicais, cantavam, compunham, imitavam e apreciavam repertórios apresentados pela professora, a teoria acontecia na prática e a prática era ressignificada pela teoria. Esses elementos estavam imbricados de tal forma que as acadêmicas, por não conseguirem defini-los, acabaram ignorando um deles - a teoria - e significando mais aquilo que lhes dava prazer, o movimento, o fazer música.

As aulas de Educação Musical, segundo as entrevistadas, foram significadas como leves, agradáveis e motivadoras, além de *úteis*, pois possibilitavam atividades possíveis de serem realizadas no estágio das acadêmicas, junto às crianças. O contexto da utilidade e imediatismo influenciou na constituição desses sentidos, pois a educação musical constituiu um motivo para atender às necessidades produzidas pela universidade (mercado de trabalho, nesse caso, a sala de aula) e pelo curso de Pedagogia (dualismo entre teoria e prática) na vida das acadêmicas.



## ***Por fim...***

A pesquisa nos possibilitou olhar para os sentidos produzidos sob dois aspectos: por um lado, o reconhecimento da educação musical enquanto um processo formativo que tem sido prazeroso no curso de Pedagogia/UFSM, o que favorece o *querer formar-se* (FERRY, 1991), a motivação para buscar formação musical e pedagógico-musical no decorrer da formação continuada. Por outro lado, a preocupação com o status da Música enquanto campo de conhecimentos específicos que requerem formação, haja vista que a negação de fundamentos teóricos (mesmo que a concepção de teoria das entrevistadas seja divergente da nossa) indica também uma negação desses conhecimentos específicos e, portanto, da própria área.

## Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Julio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45 n. 155 p. 56-75 jan./mar. 2015.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical e formação acadêmico-profissional na pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes. Relatório de Pesquisa CNPQ/PQ, 2015.
- COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, Ety Guerra de. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. *Revista FAE*, Curitiba, v.4, n.1, p.49-58, jan./abr. 2001.
- CORREA, Aruna Noal. O processo músico-formativo do unidocente na Pedagogia/UFSM. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.
- DALLABRIDA, Iara Cadore. Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional na Pedagogia/UFSM. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2015.
- DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. *Trajatória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 253-266.
- ESTRELA, Albano C. *Pedagogia ou ciência da educação?* Ed. Porto: Porto, 1992.
- FÁVERO; Maria de Lourdes; SGUISSARDI, Valdemar. Quantidade/qualidade e educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012.
- FERRY, Giles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAMENEPI, Paidós, México, 1991.
- ISAÍÁ, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. *Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

LEITE, Siomara Borba. Teoria: desafio e perspectiva na pesquisa em educação. *Revista Em Perspectiva*, 2000. Disponível em: <<https://www.rbcdh.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9443>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. *Aprendizagem do aluno adulto: implicações para a prática docente no Ensino Superior*. Curitiba: Ipbex, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma da educação superior e os seus desdobramentos nas universidades federais: tópicos para um debate. *Revista Série-Estudos*, n. 16, Brasília, 2013.

REY, Fernando Luis González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003.

RODRIGUES, Maria de Jesus. LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. A constituição de sentidos subjetivos na educação especial. In: ENCONTRO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 6., 2010, Piauí. Anais... Piauí: UFPI, 2010.

SANTOS, Adelcio Machado dos. M. As funções da universidade: ensino, pesquisa e extensão. *Revista Extensão em Foco*, Caçador, v. 1, n. 1, p. 6-12, jun. 2013

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

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

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. *Educação infantil e educação musical: um estudo com pedagogas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Ed. Paidós, 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WERLE, Kelly. *A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. Ed. Bookman, Porto Alegre, 2010.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.