

Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz

Faculdade Alfredo Nasser (Unifan)
julianeard@gmail.com

Ilza Zenker Leme Joly

Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)
zenker@power.ufscar.br

Resumo. O presente artigo explicita resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi caracterizar a formação musical de três pedagogas, destacando a importância da música no curso de Pedagogia. A metodologia da investigação abordou o levantamento de referencial teórico que subsidiasse a temática, priorizou a coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas e utilizou o método analítico descritivo para exposição das informações coletadas. A revisão bibliográfica do estudo abordou a temática da formação dos professores na atualidade e da formação musical dos professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental. Os dados do estudo foram organizados e discutidos a partir de cinco focos analíticos: formação artístico-musical na fase do pré-treino; formação musical específica; formação musical inicial; formação pedagógico-musical complementar; iniciação à docência. A interpretação desses dados vislumbrou que a formação musical inicial é apenas uma fase do percurso formativo, a qual fornece bases teóricas e metodológicas necessárias para as professoras começarem a ensinar e buscarem a formação musical permanente e contínua.

Palavras-chave: educação musical, formação de professores, formação musical de pedagogos

Abstract. This article explains a research that the main objective was to show the musical studies of three pedagogical teachers. It shows the importance of music in the Pedagogical course. The bibliographic research was the methodology used in this research. The priority was to collect the data by interviews semi-structured and the descriptive analytical method to expose the collected information. The bibliographic review was to show the studies background of the teachers nowadays, and the musical studies that the teachers teach for the elementary schools. Five analytical focuses were organized to discuss: artistic-musical formation in the pre-training phase; specific musical formation; initial musical formation; complementary pedagogical-musical formation; teaching initiation. The interpretation of the data showed that the initial musical background is only a phase of the learning road. It supports the theoretical methodological bases that are necessary to the teachers to start teaching and seeking the lasting and continuous musical background.

Keywords: musical education, teachers' formation, teachers' musical formation

Introdução

Pesquisas que abordam a temática da formação musical dos professores que atuam nas séries

iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil¹ têm sido freqüentes no momento, principalmente

¹ Tais educadores são formados por "cursos de Pedagogia que preparam o pedagogo para atuar na educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental", os quais agem "na escola como professor [es] de todas as áreas do conhecimento escolar" e são também chamados de professores ou regentes de classe, alfabetizadores, polivalentes, generalistas, unidocentes ou multidisciplinares (Figueiredo, 2001, p. 1).

após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), que instituiu o ensino de Arte como obrigatório nos diversos níveis da educação básica² nas quatro modalidades artísticas: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais.³ Dentre essas investigações tomamos como referência teórica Bellochio (2000, 2001, 2003, 2004), Coelho de Souza (1998, 2002, 2003, 2004), Figueiredo (2001, 2003, 2004, 2005) e Joly (1998).

Dessa forma, com o intuito de contribuir com esta linha de discussões realizamos uma pesquisa⁴ cujos objetivos foram caracterizar e discutir a formação musical de três professoras licenciadas em Pedagogia, destacando o papel e a importância da etapa inicial (curso de graduação) dentro deste percurso formativo profissional docente.

Tal investigação justificou-se pela necessidade de estudos que verifiquem como tem sido a formação musical destes educadores frente às mudanças educacionais propostas pela Lei 9394/96, tendo em vista ser estes os docentes que respondem pela prática musical escolar das crianças nos anos iniciais da escolarização.

Acreditamos que 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. Essa afirmação vai ao encontro das pesquisas de Figueiredo (2001, 2003, 2004), as quais afirmam que “as artes continuam marginalizadas nos currículos” destes cursos (Figueiredo, 2004, p. 3472) e que pouca coisa mudou com relação ao ensino delas nos cursos de Pedagogia após a aprovação dos documentos normativos vigentes a partir de 1996.⁵

A proposta metodológica desta pesquisa situou-se no âmbito da abordagem qualitativa, focalizando a pesquisa bibliográfica e a documental, priori-

zando a coleta de dados por intermédio de entrevistas semi-estruturadas e assumindo o método analítico descritivo para apresentação e discussão das informações coletadas.

Embasamento teórico

A revisão bibliográfica do presente estudo enfatizou dois assuntos: concepções sobre a formação dos professores na atualidade e a formação musical dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

A formação dos professores, segundo Mizukami et al. (2002), até cerca de duas décadas era embasada no modelo da *racionalidade técnica*, no qual o processo de formação apoiava-se na idéia de se acumular conhecimentos teóricos (conteúdos) e técnicos (metodológicos) para uma aplicação futura na prática pedagógica sem questionamentos ou reflexões. Ou seja, formava-se um professor para executar procedimentos de conteúdos e currículos pre-determinados, considerando a carreira docente como “desprovida” de subjetividade.

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

Sendo assim, a formação inicial⁶ era vista como um momento de excelência da formação profissional, um guia de normas e técnicas científicas para a prática futura e a formação continuada entendida como “atualização, aperfeiçoamento, capacitação ou reciclagem”, desvinculada da realidade escolar.

Porém, nas últimas décadas, como mostram Mizukami et al. (2002), esse modelo da racionalidade técnica tem sido questionado – embora ainda não superado – e em seu lugar tem-se defendido o

² A educação básica é composta pela educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental (antigas 1ª à 8ª séries); ensino médio; educação de jovens e adultos; educação profissional (Brasil, 1996).

³ Este termo engloba: pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, artes gráficas, televisão, vídeo, computação, performance e cinema (Brasil, 1997, p. 61).

⁴ Para maiores detalhes, consulte Diniz (2005).

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais; Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil; Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; dentre outros.

⁶ A formação inicial no presente trabalho corresponde ao curso de licenciatura em Pedagogia, parte integrante de um processo total de formação docente e desenvolvimento profissional (Mizukami et al., 2002).

paradigma da *racionalidade prática*⁷ na formação dos professores. Nesse modelo a formação é vista como um *continuum* de aprendizagem, como um processo de longo prazo e permanente, o qual não começa com e nem se encerra ao término do curso de graduação, em que a teoria e a prática se entrelaçam e se complementam numa relação recíproca e dialógica, sendo o professor sujeito ativo do seu desenvolvimento profissional.

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

Comungando desses princípios, a literatura sobre a formação de professores define algumas etapas ou níveis ao longo do exercício da docência, os quais se iniciam antes mesmo da formação inicial (FI) e permeiam toda a vida profissional. Essas etapas, segundo Feiman (apud Marcelo García, 1999, p. 25), são: fase do pré-treino; fase da formação inicial; fase de iniciação à docência; fase de formação permanente.

A *fase do pré-treino* é definida como o período em que estão presentes todas as experiências prévias ao ingresso do educador em seu curso de FI, geralmente adquiridas enquanto ainda era discente, por meio de modelos adotados por seus ex-professores.

A *formação inicial* é considerada como uma etapa realizada dentro de uma instituição formativa de ensino, uma preparação escolarizada, na qual se adquirem conhecimentos psicológicos, pedagógicos, culturais e específicos, de acordo com a especialidade do curso de graduação.

O terceiro período – *iniciação à docência* – abrange os primeiros anos de vivência profissional e

é o momento de consolidação do conhecimento aprendido na FI, sendo marcado por intensas aprendizagens na prática e por momentos traumáticos.

E, finalmente, a etapa da *formação permanente*, que inclui todas as atividades planejadas – por instituições ou pelos professores – com vistas a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino. Esta não deve ser vista como um período de suprir as deficiências da formação inicial, nem meramente como cursos, seminários e *workshops* de curta duração, mas como momentos constantes de questionamento do conhecimento docente posto em prática.

Portanto, entendemos que o paradigma da racionalidade prática é essencial para pensarmos a formação musical dos professores da educação infantil (EI) e das séries iniciais do ensino fundamental (Sief), enxergando a formação musical inicial (dentro do curso de Pedagogia) como uma das etapas dentro do processo formativo permanente de aprender a ensinar música, a qual tem como fio condutor a reflexão crítica e o debate, particulares ou em grupos, sobre a prática musical escolar.

Historicamente, como observam Brzezinski (2004) e Silva (2003), esses docentes vêm sendo formados por cursos de nível médio (Escola Normal e, posteriormente, o curso técnico Normal – Habilitação Específica para o Magistério⁸) e de licenciatura em Pedagogia, para atuar nas escolas multidisciplinarmente, como docentes de várias áreas do conhecimento escolar.

E, pelos trabalhos de Fuks (1991) e Bellochio et. al. (1998), compreendemos que a música sempre foi parte integrante da preparação dos professores primários nos cursos de nível médio e que esses docentes eram, habitualmente, responsáveis pela prática musical das crianças dos anos iniciais de escolarização. Tais pesquisas indicam, ainda, que a música sempre foi contemplada nas matrizes curriculares tanto do curso Normal quanto da Habilitação Específica para o Magistério e que, continuamente, contou com um professor especialista em música para ministrá-la. Enfatizam, também, que o canto de comando e os cânticos destinados à co-

⁷ Este paradigma da racionalidade prática já vem sofrendo duras críticas por colocar ênfase excessiva na prática pedagógica, o que acaba por gerar certo desprezo pela teoria. Tem-se discutido no momento o modelo da racionalidade crítica, sobre o qual este trabalho não entrará em detalhes. Mas, para maiores considerações pode-se ler, por exemplo, Contreras (2002).

⁸ Em 1971, é promulgada a LDB nº 5692/71 (Brasil, 1971), que organizou a educação escolar em três níveis: 1º grau (1ª à 8ª séries); 2º grau (1º ao 3º anos; ensino profissionalizante) e o 3º grau (ensino superior). E, a partir desta legislação, o curso Normal passou a se configurar com uma das habilitações dos cursos técnicos profissionalizantes de segundo grau e a ser chamado de Normal – Habilitação Específica para o Magistério (HEM), continuando a formar professores para as Sief e especialistas para as diversas atividades escolares. (Bellochio, 2000).

memoração das datas do calendário escolar eram as práticas musicais dominantes, bem como a aprendizagem teórica dos signos da linguagem musical.

O curso de Pedagogia, por sua vez, foi criado em 1939, visando a formar bacharéis e licenciados para ocupar os cargos técnicos do recém-criado Ministério da Educação e ministrarem disciplinas pedagógicas do curso Normal, o qual formava educadores para as primeiras séries do sistema escolar (Silva, 2003).

Contudo, como descrito por Bellochio (2000, p. 75), a partir do início dos anos 1980 os cursos de pedagogia foram se redimensionando e “passaram a assumir-se como formadores de professor para as Séries Iniciais do 1º grau”, tornando-se esta mais uma das habilitações a serem selecionadas pelos alunos no decorrer da graduação. No entanto, em sua maioria, esses cursos não incluíram “disciplinas de ensino de Música como componente dos currículos [...], salvo exceções”. Isto é, a tradição da prática musical na formação dos professores no curso Normal e na Habilitação Específica para o Magistério não foi repassada aos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

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

Joly (1998) relata a existência de um curso de educação musical aplicado aos professores em formação na graduação em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio da disciplina optativa Musicalização aplicada à Educação. O intuito desta é “colocar o conhecimento sobre Educação Musical disponível a serviço do professor em formação de maneira que ele possa ser inserido nas escolas públicas e particulares, buscando o desenvolvimento geral da criança” (Joly, 1998, p. 158), resgatando, assim, o prazer do contato com a arte, a cultura, o prazer e a alegria da aprendizagem por meio do jogo e da brincadeira.

Por sua vez, Torres (1998) expõe a experiência da matéria Educação Artística e sua Respectiva Metodologia no curso de Pedagogia da Fates/Univates, na cidade de Lajeado (RS). Essa disciplina foi oferecida em dois semestres, em caráter eletivo. O primeiro semestre destinou-se às áreas

de artes visuais e cênicas e o segundo à área de música, tendo como carga horária quatro horas semanais. Conta, ainda, que suas aulas eram calçadas na ação e na reflexão, ou seja, composta por leitura de textos, discussões, seminários, reflexões conjuntas entre os alunos e professora, relatos de experiências e atividades práticas, sendo essas últimas embasadas na audição, execução e composição musical.

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

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

No artigo *Musicalizando Estudantes de Pedagogia*, Maffioletti (2000) narra uma vivência com dez estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. A pesquisadora planejou e ministrou um curso de alfabetização musical, em caráter optativo, com o objetivo de acompanhar o processo de desenvolvimento musical desses estudantes, procurando identificar os conhecimentos que eles são capazes de construir e suas concepções a respeito dessas aprendizagens. Os resultados dessa experiência mostraram que os “pedagogos” são capazes de utilizar instrumentos sonoros para execução de peças musicais, de realizarem composições, de perceberem detalhes sonoros e criticar peças musicais, bem como ler e escrever músicas, desde que sejam incentivados e preparados para tais atividades.

Bellochio (2000, 2004), por sua vez, relata em dois textos sua experiência como docente no curso

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

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

Sendo assim, percebemos que vários cursos de Pedagogia têm investido na inserção de disciplinas específicas de educação musical em seus currículos formais e em ação após 1996, transpondo a prática da educação artística polivalente. E, também, que essas matérias têm refletido sobre a necessidade da inserção da linguagem musical na formação inicial das professoras e sobre as questões relevantes a essa área de conhecimento, buscando dar condições para essas docentes construir sua prática musical nas SIEF de forma criativa, reflexiva, contextualizada e articulada com os demais conteúdos curriculares do ensino fundamental.

Porém, Figueiredo (2003) mostra uma outra face dessa realidade. Ele pesquisou 19 universida-

des e centros universitários das regiões Sul e Sudeste do Brasil, buscando identificar a formação musical dos professores nos cursos de Pedagogia dessas instituições de ensino superior, os quais os preparam para atuar nas Sief, ou seja, com habilitação para as séries iniciais. Os dados permitiram concluir que todos os cursos investigados ofereciam, em suas matrizes curriculares, pelo menos uma disciplina de formação artística e que apenas em três instituições de ensino superior essa matéria era ministrada por especialistas em música. Em sua maioria, os cursos de Pedagogia possuíam apenas uma matéria de 60h/aula, de caráter polivalente, ministrada por um único professor que, geralmente, dirigia as atividades em sala de aula para uma única linguagem artística, a qual muitas vezes relacionava-se com sua formação inicial. Na maior parte dos casos, esse professor era formado em Artes Plásticas ou nem possuía formação acadêmica em artes e sim em Pedagogia, História e Geografia, por exemplo, tendo desenvolvido habilidades artísticas em cursos paralelos à formação acadêmica inicial.

Destarte, esse panorama indica que “pouco ou nada mudou” com relação ao ensino em artes nessas graduações depois da nova legislação, e que estas “continuam marginalizadas nos currículos” desses cursos ou, ainda, que em muitos sistemas educacionais simplesmente trocaram-se os nomes das disciplinas, isto é, “*educação artística virou arte*” (Figueiredo, 2004, p. 3472, 3479, grifo do autor).

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

Logo, pelos relatos lidos anteriormente, entendemos que muitas frentes de trabalho têm sido levantadas para se pensar uma formação musical mais sólida e consciente dos professores da Sief e EI. E que esses são perfeitamente capazes de trabalhar com a música enquanto campo do conhecimento, desde que sejam devidamente formados e orientados para tal e realizem um trabalho colaborativo com os professores especialistas na linguagem musical.

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

Caminhos metodológicos

Os dados da pesquisa de campo foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com três professoras licenciadas em Pedagogia.

Os critérios que nortearam a escolha das professoras entrevistadas foram os seguintes: terem cursado Licenciatura em Pedagogia em um curso que oferecesse conteúdos da linguagem musical em sua grade curricular; terem cumprido pelo menos a disciplina obrigatória de formação artística e musical presente no currículo formal desse curso; atuarem, na época da realização da entrevista, como professora do ensino regular (educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos etc.); utilizarem procedimentos musicais como forte componente do planejamento de ensino.

Assim, durante a fase exploratória dessa pesquisa detectamos que havia três professoras com esse perfil, que além de trabalharem no ensino regular também atuavam no laboratório de musicalização de uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo,⁹ no semestre da realização do estudo de campo: uma como professora contratada e outras duas trabalhando como monitoras pedagógicas voluntárias do programa de iniciação musical.

Desse modo, escolhemo-las como sujeitos dessa pesquisa e partimos para a elaboração do roteiro. Tal plano de entrevista abrangeu questões abertas, enfocando, fundamentalmente, três aspectos: dados pessoais; dados sobre a formação profissional (cursos de FI e cursos adicionais); dados sobre a formação musical inicial.

O acesso ao campo foi intermediado pela coordenadora do laboratório de musicalização, que conversou com as educadoras, obtendo o consenti-

mento para as entrevistas. Os contatos posteriores foram feitos no próprio laboratório, onde a pesquisadora foi conversar pessoalmente com cada uma das docentes, explicitando temática, objetivos, problema da pesquisa e procedimentos metodológicos a serem realizados durante a coleta dos dados.

Assim, em sessão de aproximadamente duas horas de duração, os “diálogos” foram realizados individualmente com cada professora, seguindo o roteiro elaborado, com leitura prévia das perguntas, explanação de dúvidas com relação às questões e à pesquisa e indagação sobre a possibilidade de gravar as falas.¹⁰

Nesses encontros, firmamos o compromisso de que em nenhum momento da investigação divulgaríamos os dados pessoais dos sujeitos envolvidos e que todos os dados coletados durante a pesquisa seriam usados para fins essencialmente acadêmicos. Estabelecemos também que, na divulgação dos resultados, os nomes das professoras entrevistadas seriam omitidos e/ou substituídos por nomes fictícios, bem como o nome das instituições de ensino onde atuavam.

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

Desse modo, classificamos e organizamos os relatos dos sujeitos em cinco focos de análise construídos a partir do referencial teórico adotado e os assuntos abordados pelas docentes no decorrer das narrativas, os quais são: formação artístico-musical na fase do pré-treino, formação musical específica, formação musical inicial, formação pedagógico-musical complementar e iniciação à docência.

Resultados

Formação artístico-musical na fase do pré-treino

Todas as três professoras entrevistadas afirmam que durante o período escolar anterior ao curso de formação inicial docente – HEM ou universitá-

⁹ Fizemos a opção por não divulgar o nome da universidade e do programa de musicalização para resguardar a identidade dos participantes deste e das professoras entrevistadas pela pesquisa.

¹⁰ Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete, transcritas e digitadas, posteriormente, pela pesquisadora.

ria – as aulas de educação artística que freqüentaram davam destaque aos desenhos, dobraduras, pinturas etc., ou seja, essas eram embasadas nos conteúdos das artes plásticas. Segundo as narrativas, durante essas aulas eram desenvolvidas atividades com temas livres e sem qualquer orientação teórica, realizadas como livre expressão de sentimentos, lazer, entretenimento e expressão criativa ou eram executados, ainda, exercícios de reprodução de modelos prontos e acabados, sem qualquer reflexão ou contextualização.

Podemos dizer, ainda, que nenhuma das professoras entrevistadas vivenciou conteúdos da linguagem musical, teatral ou de dança e expressão corporal nas aulas de educação artística no ensino fundamental e médio (colegial), tendo travado contato apenas com a linguagem plástica. Todavia, vimos que elas tiveram, nessa fase do pré-treino, experiências musicais formativas intrínsecas a outros ambientes não-escolares, tais como: no relacionamento familiar, na prática religiosa, no convívio social e em cursos de extensão.

Formação musical específica

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

Sendo assim, compreendemos pelas narrativas das entrevistadas dois aspectos diferenciados na formação musical específica delas. Primeiramente um processo de instrução focado no modelo tradicional, vivenciado por duas professoras: aulas individuais ou no máximo em duplas, preocupadas com o ensino da técnica de um instrumento e da teoria musical. E na experiência da outra professora percebemos um enfoque na educação musical em grupo e na troca de experiências e conhecimentos entre os alunos, em que aqueles com “mais” conhecimentos musicais ajudam e auxiliam os estudantes com um conhecimento “mais limitado”. Porém, todas tiveram uma formação musical específica pautada na aprendizagem dos elementos teóricos da música, de instrumentos musicais e de um repertório diversificado (música sacra, erudita, choro, marchas etc.).

Formação musical inicial

Apresentamos neste item as informações sobre o conhecimento musical adquirido pelas professoras em seus cursos de FI, organizadas em dois subitens: formação musical na Habilitação Específica para o Magistério e no curso de Licen-

ciatura em Pedagogia.

Duas professoras cursaram a Habilitação Específica para o Magistério de nível médio e afirmam que nesta as aulas de educação artística davam ênfase a desenhos, dobraduras, atividades de coordenação motora das letras do alfabeto, dos numerais, realização de exercícios gráficos em folhas, cartazes etc. E ainda que, quando enfocavam a modalidade musical, destacavam o ensino-aprendizagem de canções ligadas à impressão de hábitos, atitudes, costumes e comportamentos nos alunos e às comemorações de datas escolares festivas.

Com relação à formação musical vivenciada no curso de Pedagogia pelas professoras entrevistadas, na disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Artística, podemos dizer que esta foi voltada para a vivência e a realização de atividades, passando pela concepção de que “só se aprende arte, fazendo arte” e dando ênfase aos três princípios norteadores do ensino musical propostos pelo Referencial Curricular Nacional e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: apreciação, reflexão e produção musical. E que essas práticas eram sustentadas teoricamente pelas leituras de textos que enfocavam a importância da inserção das artes na formação dos indivíduos, a metodologia do ensino artístico e os documentos normativos vigentes, visando a instigar uma reflexão crítica, conjunta e individual, e imprimir nas professoras a importância da busca permanente por conhecimentos teóricos e pedagógicos musicais.

Formação pedagógico-musical complementar

Organizamos neste item os dados sobre a formação musical adquirida pelas entrevistadas em suas variadas atuações no laboratório de musicalização da universidade em que cursaram a Licenciatura em Pedagogia.

E, pelos relatos, podemos dizer que a formação musical adquirida nesse laboratório pelas docentes deu-se nos âmbitos da aprendizagem de instrumentos musicais, dos elementos teóricos e dos métodos de ensino-aprendizagem da linguagem música, por meio da vivência da prática pedagógica. Porém, elas indicam que o maior aprendizado foi com relação aos conteúdos metodológicos, pois ao acompanharem o preparo, as discussões e a atuação dos professores de música nas aulas, elas tiveram contato com métodos de vários educadores musicais contemporâneos (Orff, Dalcroze, Willems, Kodaly, Koellreutter etc.), bem como “assimilaram” e aprenderam como ensinar música a alunos de diversas faixas etárias e contextos escolares.

Iniciação à docência

Neste item foram apontados os comentários das professoras sobre a atuação profissional delas com a música no cotidiano da sala de aula. Porém, faz-se necessário clarificar que as educadoras pouco comentam – mesmo questionadas – sobre os saberes experienciais adquiridos nessa fase, atendo-se com maiores detalhes a como o trabalho musical é realizado e que influências reconhecem nessa atuação.

Assim, podemos dizer que as educadoras enfatizam em sua atuação os princípios da apreciação e da reflexão musical, promovendo a análise e o reconhecimento dos diferentes estilos e ritmos das músicas regionais brasileiras, por meio de audições de músicas de diversas regiões do Brasil. E, também, o princípio da produção musical a partir da aprendizagem dos elementos teóricos musicais, principalmente dos conteúdos da composição e da interpretação realizada com percussão corporal, instrumental e canto.

Elas foram unânimes em reconhecer a forte influência, no exercício profissional, dos conteúdos musicais trabalhados durante o curso de graduação, e ressaltaram que foi este que forneceu as bases teóricas e metodológicas para que soubessem quando e como aplicar as atividades de música em sala de aula. Porém, acreditam que somente essa formação obtida na Licenciatura em Pedagogia não seria suficiente para que inserissem conteúdos musicais em suas práticas pedagógicas da forma como fazem, dando-nos a entender que trabalham música do modo como descreveram devido às diversas etapas formativas vividas por elas.

Considerações finais

Percebemos pela discussão dos dados coletados que a formação musical inicial é apenas

uma das etapas do processo formativo, não significando um momento único e supremo, como queriam os adeptos da racionalidade técnica. Porém, representa uma fase essencial e de suma importância, pois fornece os saberes teóricos e técnicos – disciplinares – necessários para que o professor comece a ensinar.

No entanto, entendemos que o conhecimento musical teórico e metodológico adquirido nesse momento escolarizado não é panacéia para todo o período de atuação profissional de um professor, fazendo-se necessária, então, uma formação em música contínua, que dê conta das mudanças sociais, da evolução do conhecimento, da diversidade cultural e das demandas pessoais da sociedade atual permeada pelo avanço tecnológico e científico.

Enfim, podemos dizer que a formação musical dos professores das Sief é um processo permanente, sem um fim estabelecido *a priori* e que não se inicia no curso de Pedagogia, mas desde a infância, na fase do pré-treino. E que a formação musical inicial fornece o embasamento teórico e pedagógico para que as professoras saibam reconhecer a importância da linguagem música no desenvolvimento integral dos indivíduos e saibam, também, por meio do diálogo entre teoria e prática, compreender como desenvolver as atividades de música em sala de aula, de acordo com as variadas faixas etárias e contextos sociais, culturais e escolares.

Concluindo, ressaltamos que se o conhecimento adquirido na formação musical inicial não é suficiente para a atuação dos professores durante toda a carreira profissional, faz-se necessário, assim, outros cursos e estudos, o que pode ser estimulado pela parceria de trabalho com o professor especialista em Música nos diversos espaços e níveis de educação, na troca de metodologias, teorias e reflexões.

Referências

- BELLOCHIO, Cláudia R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. 348 f.
- _____. 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. 1 CD-ROM.
- _____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista Educação*, Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 37-45, 2003.
- _____. A educação musical na formação de professores em curso de pedagogia: concepções e projetos em realização no contexto da UFSM/RS. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. p. 3458-3471.

BELLOCHIO, Cláudia R. et. al. A educação musical na escola normal e na habilitação Magistério: recorte de uma reconstrução histórica da década de 60 à década de 90. *Caderno Pedagógico Frederico Westphalen*, ano 8, n. 15/16, p. 51-66, 1º/2º semestres 1998.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* (1ª a 4ª séries). Brasília, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999.

_____. Decreto nº 3554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000.

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

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

_____. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *Linhas Críticas*, Brasília: UnB, v. 8, p. 59-70, jan./jun. 2002.

_____. Educação musical a distância e formação de professores. *Revista Educação*, Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 47-58, 2003.

_____. Formação de professores: a educação musical à distância na integração de licenciaturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. p. 3484-3496. 1 CD-ROM.

COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia; MELLO, Cilene Leite de. *Arte Educação I: a experiência da música no curso de licenciatura plena em pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso*. 1999. Trabalho apresentado no 8º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 1999, Curitiba.

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

DINIZ, Juliane A. Ribeiro. *O percurso formativo musical de três professoras: o papel da música na formação inicial e na atuação profissional*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. 115 f.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. de. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4.; ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Abem Sul, 2001. p. 26-37.

_____. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. 1 CD-ROM.

_____. Cursos de pedagogia e formação musical: um estudo em dezenove universidades brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. p. 3472-3483. 1 CD-ROM.

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

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

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

LEMOES, Maria Beatriz M. Criação da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. 1 CD-ROM.

MAFFI DLETTI, Leda de A. Musicalizando estudantes de Pedagogia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL, 3., 2000, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2000. 1 CD-ROM.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

SILVA, Carmen S. B. da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

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

TORRES, Maria Cecília de A.; SOUZA, Jusamara. Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência. *Revista Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria, v. 2, n. 3, p. 74-82, 1999.

Recebido em 08/02/2007

Aprovado em 12/03/2007