

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA**

**A INCLUSÃO DA MODALIDADE MÚSICA NO CURSO DE
PEDAGOGIA - HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM JARAGUÁ DO SUL - SC**

LIARA ROSELI KROBOT

RIO DE JANEIRO, 2006

**A INCLUSÃO DA MODALIDADE MÚSICA NO CURSO DE
PEDAGOGIA - HABILITAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM JARAGUÁ DO SUL - SC**

por

LIARA ROSELI KROBOT

Dissertação submetida ao Programa de Pós- Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Regina Marcia Simão Santos.

RIO DE JANEIRO, 2006

K93 Krobot, Liara Roseli.
A inclusão da modalidade música no curso de pedagogia – habilitação educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental : o caso do curso de pedagogia em Jaraguá do Sul - SC / Liara Roseli Krobot, 2006.
ix, 148 f. + 1 CD-ROM.

Orientador: Regina Marcia Simão Santos.
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Currículos. 4. Música na educação – Estudo de casos. 5. Professores – Formação. I. Santos, Regina Marcia Simão. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-) Centro de Letras e Artes. Mestrado em Música. III. Título.

CDD – 780.7

AGRADECIMENTOS

- A Deus que me permitiu viver esta experiência e a quem eu muitas vezes implorei por força, sabedoria e perseverança.
- Ao meu filho Rodrigo por compreender minha ausência em tantos momentos importantes do início de sua vida adulta.
- À minha orientadora Regina Marcia Simão Santos pela humildade, carinho e paciência com que sempre ofereceu a luz de seus conhecimentos.
- À UNERJ através da Profa. Dra. Rosane Welk, coordenadora do Curso de Pedagogia que me abriu as portas e permitiu total liberdade para a pesquisa, bem como, pelo auxílio financeiro da instituição para o provimento de passagens.
- Aos empresários de Jaraguá do Sul, Sr. Werner Voigt, Sr. Vicente Donini e Sr. Wander Weege que acreditaram no meu profissionalismo e financiaram passagens para as viagens ao Rio de Janeiro a fim de frequentar as aulas no mestrado.
- Aos alunos de Pedagogia, sujeitos desta pesquisa por abrir as portas no cotidiano da sua prática para que eu pudesse realizar o trabalho.
- Aos Profs. Dr. José Nunes Fernandes (UNIRIO) e Deise Susana de Souza (UNERJ) pelas dicas e ajudas em conversas informais.
- Ao Eriton pelo incentivo e principalmente por me fazer acreditar que sou capaz.
- Aos meus colegas de trabalho, por compreenderem meus cansaços e tantas ausências.
- Aos meus pais, meus irmãos e sobrinhos que eu queria ter podido visitar mais, mas o tempo não permitia. Obrigada por todo o apoio.
- Ao Rudi pela amizade incondicional e pelas revisões e correções do texto.

KROBOT, Liara Roseli. **A inclusão da modalidade música no Curso de Pedagogia - Habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: O caso do Curso de Pedagogia em Jaraguá do Sul - SC.** 2006. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa realizada sobre a inclusão da modalidade Música nos Cursos de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (EI/SIEF). Ao contextualizar e registrar a atualidade deste tema na recente reforma de ensino no Brasil, a dissertação aborda o Curso de Pedagogia em Jaraguá do Sul (JS-SC), fazendo uma aproximação entre os marcos situacional e operativo do caso em JS com os casos investigados no Brasil na última metade dos anos 90, segundo registros encontrados nos Anais da ABEM (2000-4): as pesquisas de Figueiredo, Penna, Bellochio, Coelho de Souza e Jusamara Souza. Esta pesquisa considera a fundamentação requerida para a inclusão da modalidade música nos referidos cursos de formação de professores de EI/SIEF, e traça paralelos entre tais cursos oferecidos em regiões distintas do Brasil quanto à inclusão de Artes/Música. A dissertação apresenta o marco teórico-conceitual adotado no caso de JS, apoiado em Swanwick, Gallo e Perrenoud, considerando a música como discurso, presente na formação do ser humano, a transversalidade na produção e circulação de conhecimentos/saberes e os processos de formação de professores reflexivos, respectivamente. A técnica da pesquisa se baseou em estudos do/com o cotidiano e foi realizada a partir de uma experiência de aulas de música ministradas pela pesquisadora no curso de formação de professores. Partimos do pressuposto de que o aluno de pedagogia sente necessidade de uma formação em música, porque percebe que esta está presente no cotidiano da vida do ser humano e, conseqüentemente, no de seus alunos também. No entanto, por nunca ter tido um contato formal com Educação Musical, acredita não ter competências ou habilidades para inserir a Música em sua prática pedagógica. Sem pretensão de generalizar, concluímos que o aluno de Pedagogia, que está iniciando sua formação e em breve estará em sala de aula com alunos de EI e SIEF, bem como, aquele aluno que já tem vivência na prática pedagógica, necessita receber uma formação que busque uma constante avaliação, reflexão e, principalmente, (re)construção de sua prática pedagógica também em relação à música.

Palavras-chave: Ensino de Música - Formação de Professores – Pedagogia

KROBOT, Liara Roseli. **Inclusion of the music modality in the Pedagogy course – Qualification for Early-childhood Education and Initial Grades of Fundamental Teaching: the case of pedagogy course in Jaraguá do Sul - SC.** 2006. Master's Degree Dissertation in Music – Postgraduate Program in Music, Letter and Art Center, Federal University of Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This dissertation presents a research carried out on the inclusion of the music modality in the Pedagogy course – Qualification for Early-childhood Education and Initial Grades of Fundamental Teaching (EI/SIEF). By contextualizing and recording the current facts of this subject in the recent teaching reform in Brazil this dissertation approaches the pedagogy course in Jaraguá do Sul. (JS-SC), by making an approximation between the situational and the operative marks in JS with the investigated ones in Brazil in the 2nd half of the 90's based on records found in the Publications from ABEM (2000-4): researches from Figueiredo, Penna, Bellochio, Coelho de Souza and Jusamara Souza. This dissertation considers the argumentation for including the music modality in EI/SIEF teacher graduation courses and draws parallels between such courses offered in distinct regions of Brazil relating to the inclusion of Arts/Music. This dissertation presents the theoretical-conceptual mark adopted in the case of JS, supported by Swanwick, Gallo and Perrenoud, by considering the music as discourse, present in the human education, the transversality in the production and circulation of knowledge/learning and the preparation process of reflexive teachers, respectively. The research technique has been based on studies of/with the quotidian and has been carried from a music teaching experience obtained by the researcher in the teacher qualification course. We started from the assumption that the Pedagogy student feels the need of a music qualification, since he notices that the music is present in the quotidian human life and consequently is also present in the life of his pupils. However as he/she never had formal contact with the musical instruction, he does not believe having competences or abilities for inserting the Music in his pedagogic practices. Without pretension for generalizing, we concluded that the Pedagogy student, who is starting his graduation course and soon will teach in a class-room with EI/SIEF pupils (Early-childhood Education and Initial Grades of Fundamental Teaching), as well as the student who already is experienced in pedagogic practice, needs receiving an education that seeks a constant evaluation, reflection and mainly the (re)construction of his pedagogic practice relating to the music.

Keywords: Music Educacion – Teacher Preparation – Pedagogy

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE FIGURAS, QUADROS E EXEMPLOS MUSICAIS.....	vii
LISTA DE ANEXOS	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – METODOLOGIA.....	16
CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO CONCEITUAL	22
2.1 Considerações Iniciais sobre Formação de Professores, Currículos e Instâncias Sociais	
2.2 A Música como Discurso de todo o Ser Humano	
2.3 O currículo como Rizoma - Uma alternativa	
2.4 Professor Reflexivo - Competências para uma Prática de Educação Rizomática?	
CAPÍTULO III - A MÚSICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL E EM JARAGUÁ DO SUL	32
Considerações Iniciais	
3.1 Marco Situacional - Entre a Caracterização Realizada a Partir do Levantamento Bibliográfico e a Caracterização em Jaraguá do Sul	
3.2 Marco Operativo	
3.2.1 O Projeto Pedagógico 2002/2006 do Curso de Pedagogia da UNERJ	
3.2.2 A disciplina Fundamentos das Linguagens – Música	
CAPÍTULO IV - O ALUNO DE PEDAGOGIA EM JARAGUÁ DO SUL, AS AULAS DE MÚSICA EM SEU CURSO DE FORMAÇÃO, SUAS FALAS E SUAS PRÁTICAS: ANÁLISE DE UM CONTEXTO.....	56
4.1 O Pedagogo na sua Formação - Relatos de Experiências	
4.1.1 Cena 1 – Fazer Musical	
4.1.2 Cena 2 - Apreciar e Refletir sobre a Presença da Música	
4.1.3 Cena 3 - Apreciação e Reflexão Sobre a Própria Produção Musical	
4.2 O Pedagogo e sua Prática - Esquemas de Ação e Pensamento	
4.2.1 Os Sujeitos Pesquisados: Suas Redes de Saberes e Subjetividades Relacionadas à Música	
4.2.2 A Música na Prática do Professor: Elementos Utilizados na Prática a Partir de Suas Redes de Saberes e Subjetividades	

- 4.2.3 A Influência da Mídia – Professores e Alunos Receptores e Participantes da Cultura Musical Contemporânea
- 4.2.4 Quando e Como o Aluno de Pedagogia se Permite o "Fazer Musical" no Cotidiano Pedagógico?
- 4.2.5 Conceitos Sobre Música e Música na Escola dos Alunos de Pedagogia

CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS.....	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- A formação dos professores atuantes na disciplina Artes da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul	35
Figura 2	- A formação dos professores atuantes na disciplina Artes da Rede Estadual de Ensino de Jaraguá do Sul	36
Figura 3	- A formação dos professores atuantes na disciplina Artes da Rede Particular de Ensino de Jaraguá do Sul	38
Figura 4	- A formação dos professores atuantes com Artes/Música nas três Redes de Ensino em Jaraguá do Sul.	39
Figura 5	- A Presença da Música no Currículo do Curso de Pedagogia da UNERJ de 1995 à 2003.	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) referente à Música	37
Quadro 2:	Universidades de SC e Cursos de Licenciatura em Música.....	41
Quadro 3:	Alunos de Pedagogia – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa	70

LISTA DE EXEMPLOS MUSICAIS

Exemplo musical 1.	Ritmo da frase literária criada pelas alunas.....	63
Exemplo musical 2.	Partitura da canção infantil "Meu Ursinho" criada pelos alunos de Pedagogia.....	64

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Grades Curriculares do Curso de Pedagogia da UNERJ e Programas de Ensino/Aprendizagem	93
ANEXO 2 - Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada realizada com alunos de Pedagogia	123
ANEXO 3 - Proposta Curricular de Jaraguá do Sul – Arte/Música	124
ANEXO 4 - Proposta Curricular de Santa Catarina (1998).....	130
ANEXO 5 - Canções criadas por alunos de Pedagogia a partir da releitura de histórias infantis durante aulas de música em seu curso de formação.....	137
ANEXO 6 - Lista de CDs citados pelos alunos de Pedagogia e/ou que observamos serem usados no cotidiano da prática pedagógica	145
ANEXO 7 - Lista de canções utilizadas na prática dos professores	146
ANEXO 8 - CD das canções criadas por alunos de Pedagogia a partir da releitura de histórias infantis durante aulas de música em seu curso de formação.....	148

INTRODUÇÃO

Situação Problema

A necessidade da realização deste estudo surgiu em fevereiro de 2002, quando a autora da presente pesquisa começou a atuar como professora convidada no curso de Graduação em Pedagogia - Habilitação para Educação Infantil (EI) e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF) no Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ, ministrando a disciplina optativa “Musicalização na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. Jaraguá do Sul é uma cidade de aproximadamente 130.000 habitantes, situada no norte de Santa Catarina, onde a UNERJ é a única instituição de educação superior que oferece curso de formação de professores, no caso, o curso de Pedagogia.

O currículo vigente do curso de Pedagogia da UNERJ em 2004, de um total 3.300 horas, previa 300 h/aulas para as “Disciplinas Optativas”, onde os alunos podiam cumprir diversos títulos dentre os oferecidos pela instituição. A carga horária de cada disciplina podia ser de 30 ou 60 horas, à escolha do grupo, dependendo de suas prioridades, mas sempre concorrendo com muitas outras disciplinas optativas como “Contação de Histórias”, “Oficinas de Corporeidade”, “Artes Plásticas”, entre outras. A partir de 2004 houve uma reformulação em todo o programa do curso de pedagogia. No novo currículo do Curso, agora com 2.800h e duração de 3 anos, criou-se uma nova disciplina denominada “Fundamentos da Linguagem I e II”, com total de 180 horas, divididas em três especificidades: Música, Teatro, e Corporeidade, cada uma com 60 h/aula.

Em aula com estes alunos de Pedagogia desde 2002, percebemos que a maior parte dos alunos não se julgava competente para lidar com Artes e, ainda mais especificamente, com a modalidade Música, pois considerava esta como sendo uma atividade destinada somente a pessoas dotadas de talentos especiais. Estes alunos julgavam-se desprovidos de competências na área musical, pois acreditavam que estas só poderiam ser adquiridas após terem frequentado um curso de ensino formal em música.

Acreditavam que músico é aquele que toca perfeitamente um instrumento, ou ainda, aquele dotado de uma voz excepcional. Na concepção deles, somente pessoas com estes atributos poderiam ser reconhecidos como capacitados para atuarem com a música na sala de aula. Outros alunos, apenas uma pequena minoria, que utilizam a música nas suas aulas, o faziam como atividade de recreação, entretenimento, adotando-a como um recurso adicional para tornar suas aulas mais alegres e para abrilhantar comemorações festivas relacionadas ao calendário de eventos (dia das mães, dia da árvore etc.).

Outros alunos se valiam da música através da repetição de canções que aprenderam por meio de algum CD ou pela influência da mídia, por vezes acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de maneira mecânica e estereotipada.

Através das conversas informais com estes alunos de Pedagogia da UNERJ, que já atuam como professores em sala de aula, percebemos também que não existem professores especialistas em música suficientes para atender a demanda de todas as escolas que oferecem EI e SIEF nas três diferentes redes de ensino, ou seja, na municipal, estadual e particular em Jaraguá do Sul. Por professor especialista em música entende-se aquele formado em cursos de graduação em Licenciatura Plena em Música.

A arte, em suas mais diversas manifestações e, principalmente, a música sempre fez e cada vez mais faz parte da vida, da educação e do cotidiano de todo ser humano.

Conforme Swanwick (2003) afirma:

a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto a raça humana, um meio pelo qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras (p. 18, grifo do autor).

Então, se a música existe e persiste em todas as épocas e lugares na história da humanidade, por que a necessidade da presença dela na escola? Swanwick (1993) aponta para um argumento determinante, dizendo que

as atividades musicais, algumas vezes unidas à cerimônia ritual, dança, encenação, e mesmo à mágica, podem ser encontradas em praticamente todas as comunidades coesivas, em outras palavras, em todas as culturas. O valor da música parece ser auto-evidente. **Se instituições tais como escolas e faculdades devem ser consideradas como baseando seus currículos nas atividades importantes de uma cultura, então a música é uma candidata óbvia** (p. 20, grifo nosso).

Sendo a música uma forma de discurso presente em todas as culturas, como entender sua presença na educação escolar? Basta-nos por hora o que vem escrito nas palavras de Souza, (2000a): “a tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas (p.76)”.

A legislação brasileira reconhece a importância da música na Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), explicita no artigo 26, parágrafo 2, que “o ensino da ARTE constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”(Brasil, 1996). Como documentos complementares, mas não normativos, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1^{as} a 4^{as} Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RECNEI), os quais relacionam a área de Arte com as demais áreas e reconhece as suas especificidades, ou seja, a Música, a Dança, as Artes Visuais e o Teatro.

No entanto, em nenhum texto desta legislação existe uma definição clara sobre a formação necessária do professor para ministrar as aulas nas modalidades de ARTE aqui referidas.

Em sua recente investigação no sul do Brasil, Figueiredo (2003) apresenta dados que integraram sua Tese de Doutorado “The Music Preparation of Generalist Teachers in Brazil”, falando sobre a carência de definições mais objetivas com relação ao profissional previsto para o "ensino das Artes" dizendo que,

Embora a nova legislação e os documentos de apoio apresentassem perspectivas diferentes para as artes, não tem havido uma definição clara sobre quem deveria ser o profissional responsável pelo ensino da música e das artes nos primeiros anos escolares. Esta falta da definição tem mantido as artes numa posição secundária na preparação de professores generalistas nos cursos de Pedagogia¹ (p.139).

Penna (2001) também confirma esta constatação apresentando uma análise das propostas dos PCNs e indagando sobre a capacitação do profissional para desenvolver os conteúdos ali propostos:

(...) por um lado é grande a flexibilidade na aplicação da proposta dos Parâmetros em Arte, sendo delegada às escolas a decisão de como abordar as diversas modalidades artísticas e, por outro lado, não há definições claras sobre a formação do professor. (...) O que dizer então, da capacitação desse professor para desenvolver de modo consistente conteúdos musicais? (p.114).

No 62º artigo, a LDBEN/96 reconhece a figura do professor especialista com graduação plena e prevê a formação em nível superior para professores de todas as modalidades de ensino, prescrevendo que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

¹ Although the new legislation and the support documents have presented different perspectives for the arts, there has not been a clear definition about who should be the professional responsible for music and arts teaching in the first years of school. This lack of definition has kept the arts in an irrelevant position in the preparation of generalist teachers in *cursos de pedagogia* (p.139).

Portanto, a partir da LDBEN/96 entendemos que se reconhece a legitimidade da formação dos seguintes profissionais para atuar na EI e SEIF:

- Professor de EI e SIEF: aquele formado pelos cursos “normal superior” e “Pedagogia”, e/ou ainda como formação mínima, a oferecida em nível médio (magistério).
- Professor especialista: aquele formado pelos cursos de “Licenciatura Plena”.

Esta legislação indicou a necessidade de curso superior para professores da educação básica, o que levou muitos professores a buscarem qualificação em nível superior em cursos de Pedagogia e Normal Superior. Mas ao mesmo tempo, esta legislação faculta a formação em nível médio para professores de EI e SIEF.

No Brasil, diversos pesquisadores vêm discutindo a questão da formação em música do professor de EI e SIEF, seja em curso de “Pedagogia” ou em “Normal Superior” - Bellochio (1999, 2000, 2002), Coelho de Souza (2003), Figueiredo (2001, 2003), Penna (2001, 2002, 2004), Souza (2000, 2001), entre outros.

Esforços vêm sendo feitos para fornecer experiências formadoras em música aos professores de EI e SIEF por pesquisadores de diversas universidades, dentre elas a Universidade Federal de Santa Maria -RS, com Bellochio (2003), afirmando que

ainda não temos um processo suficientemente articulado e refletido, que possamos entender e significar como educação musical formal na formação de professores e na escola. Esse problema se agrava nos anos iniciais de escolarização, cujo espaço profissional tem sido ocupado por profissionais de nível médio e superior que, na maioria das vezes, também não desenvolveram conhecimentos musicais na sua formação profissional. (p.129) (...) Enfim, o ensino de música na formação de professor e no curso de pedagogia necessita ser pensado e repensado com base na ação/relação dos alunos com a(s) própria(s) música(s) e nas relações que a escola tem estabelecido com essa área do conhecimento (p.133).

Constatamos ainda nas palavras de Penna (2004b), que no Brasil ainda são poucas as instituições de ensino superior que oferecem o curso para formação em Licenciatura em Música.

Para a educação musical em todas as escolas de educação básica do país, teríamos de admitir que não haveria professores com formação específica em número – e com disponibilidade – suficiente para tal. Nesse sentido vale lembrar que, em muitas localidades ou mesmo regiões, não há licenciaturas na área de música (p.13).

Penna (2001) ainda se refere a esta questão, recorrendo a um pensamento de Subtil (1998) que confirma:

não seria possível contar a curto prazo – mesmo que houvesse decisão política para tal – com professores com formação específica em música em número suficiente para atender a todas as escolas deste país, nos diversos ciclos. Faz-se necessário, por conseguinte, reconhecer os limites das possibilidades de atuação do professor especialista e **buscar meios para capacitar o professor das primeiras séries para o trabalho musical em suas turmas**, ou então estaremos aceitando que a música, enquanto proposta [pedagógica] sistematizada, permaneça ausente da escola, mesmo estando presente no cotidiano dos alunos de forma tão marcante .(p. 120-121, grifo nosso).

É neste quadro de indefinição que também se situa Jaraguá do Sul – SC quanto aos alunos de Pedagogia e sua formação. A situação acima descrita parece ser um indicador da dificuldade de contribuição deste futuro professor, considerando seus conceitos sobre Música e Música na Escola, para a necessária e premente formação em Arte/Música dos alunos de EI e SIEF.

Os currículos dos cursos de Pedagogia privilegiam a formação do profissional da EI e SIEF para ser um potencializador de conhecimentos e saberes relacionados a disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências, entre outras (Figueiredo, 2003). Por que não poderiam ser também potencializadores com relação a atividades artísticas, inclusive musicais?

Como seria este processo de formação de professores, caso as instituições formadoras, que têm autonomia para elaborar suas grades curriculares, concebessem um projeto de formação em Arte com ênfase em uma ou mais modalidades? Se houvesse intenção destas instituições para tal, como seria este processo? Como o processo de formação dos professores de EI e SIEF poderia favorecer a inclusão de projetos que buscassem capacitar estes profissionais para a área da Arte em uma ou outra de suas modalidades?

Objetivo e Questões

Esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender** a possibilidade de inclusão da modalidade música no Curso de Pedagogia / Habilitação em EI e SIEF de Jaraguá do Sul no panorama contemporâneo da reforma educacional no Brasil.

Apontamos as questões de investigação derivadas do objetivo desta pesquisa :

1. Como vem sendo fundamentada a inclusão da modalidade Música nos Cursos de Formação de Professores Habilitação EI e SIEF pelos pesquisadores brasileiros a partir da 2ª metade dos anos 90?
2. Como vem sendo fundamentada a inclusão de Arte/Música no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UNERJ, considerando ser esta a única instituição que oferece este curso em Jaraguá do Sul, SC?
3. Como se aproximam a caracterização dos Cursos de Formação de Professores Habilitação EI e SIEF por pesquisadores brasileiros, em regiões distintas do território nacional, e a caracterização do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UNERJ em Jaraguá do Sul, quanto à inclusão de Arte/Música?
4. Quais são os esquemas de ação e pensamento dos alunos de Pedagogia / Habilitação EI e SIEF em Jaraguá do Sul, evidenciados na sua prática pedagógica, no tocante à Música e inserção de Música na escola?

Organização do Restante do Estudo

As quatro questões desta pesquisa são desdobradas, conforme descrito a seguir, permitindo, desta forma, cercar o objeto de investigação, definindo as unidades de análise e os critérios tomados pelo pesquisador, em consonância com as pesquisas exploratórias em Jaraguá do Sul e o estado da pesquisa já realizada em outras regiões do país. Seguem as direções que cada questão tomará:

1. Como vem sendo fundamentada a inclusão da modalidade Música nos cursos de Formação de professores habilitação EI e SIEF pelos pesquisadores brasileiros a partir da segunda metade dos anos 90?

Tal fundamentação se apóia em 2 tipos de remissão que interessam à presente pesquisa:

- 1.1 Referências quanto ao marco situacional: quantitativo de especialistas formados e cursos de Licenciatura em Música existentes nas regiões por eles pesquisadas; distribuição / presença deles na EI e SIEF.
 - 1.2 Referências quanto ao marco operativo: de que forma vem sendo inserida a modalidade Música no projeto de formação de professores EI e SIEF - Quais as experiências relatadas pelos pesquisadores e qual a experiência realizada pelo Curso de Pedagogia na UNERJ.
-
2. Como vem sendo fundamentada a inclusão de Arte/modalidade Música no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UNERJ, única instituição que oferece este curso em Jaraguá do Sul , SC?
 - 2.1 Como se caracteriza a modalidade música na EI e SIEF de Jaraguá do Sul: qual é a formação do professor que hoje assume as aulas de Arte / modalidade Música na EI e SIEF, nas escolas privadas e públicas de Jaraguá do Sul; professor generalista e/ou professor especialista?
 - 2.2 Como se apresentam as grades curriculares da UNERJ em seus 17 anos de Curso de Pedagogia? Quanto ao critério "presença da música" e a caracterização dessa presença na formação desses pedagogos: alguma disciplina privilegiou e cumpriu o papel do ensino de música na formação destes pedagogos? como? Que movimentos inscritos historicamente vêm sustentando esta prática até hoje?

2.3 Como o curso de Formação de Pedagogia da UNERJ se coloca ante o artigo 26 parágrafo 2 da LDBEN 9394/96, que trata do ensino de Arte como componente obrigatório no ensino básico? Como e por que a modalidade Música vem sendo inserida no projeto de formação desses professores?

3- Como se aproximam a caracterização dos Cursos de Formação de Professores/habilitação EI e SIEF por pesquisadores brasileiros, em regiões distintas do território nacional, e a caracterização do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UNERJ - Jaraguá do Sul, quanto à inclusão de Arte/modalidade Música?

4- Quais são os esquemas de ação e pensamento dos alunos de Pedagogia / habilitação EI e SIEF em Jaraguá do Sul, evidenciados na sua prática pedagógica, no tocante a música e música na escola? A questão 4 tem uma dupla ênfase: no pedagogo e sua formação e no pedagogo e sua prática:

4.1 Quais os elementos criados a partir de suas redes de saberes e subjetividades para desenvolver suas práticas pedagógicas? Como estes agem cotidianamente, buscando levar seus alunos à aprendizagem?

4.2. Como eles compreendem a criança enquanto receptora e participante da cultura musical contemporânea à qual está exposta através da mídia, dos jogos eletrônicos, dos videogames, da internet, dos filmes, etc? Como eles próprios (professores) são atravessados por esse conjunto de forças em seu cotidiano?

4.3. Como se instabilizam as certezas (esquemas de ação e pensamento) dos alunos de pedagogia com relação a seus conceitos sobre **Música e Música na Escola**? Quando e como o aluno de pedagogia se permite o "fazer musical" no cotidiano pedagógico?

Justificativa

Este estudo se justifica ao consideramos os aspectos apresentados na *situação problema*. As escolas de EI e SIEF padecem de uma ausência significativa de formação musical, onde dois aspectos têm contribuído para este cenário: Os professores dos primeiros anos escolares que não vivenciaram esta formação sentem-se desprovidos de competências necessárias para agregar a música em sua prática. Outra lacuna encontrada é a ausência de especialistas da música em escolas de ensino de EI e SIEF, que se deve em parte à carência de cursos de formação em Licenciatura em Música ou pela falta de ocupação deste espaço por estes profissionais devido à dificuldade que as instituições enfrentam para manter financeiramente a contratação do profissional especialista .

Apesar desta ausência de formação, não se pode negar que a música faz parte do cotidiano escolar. Pensar alternativas para a inclusão da Música na formação de professores de EI e SIEF, capacitando-os para que se tornem potencializadores de experiências musicais que fazem parte da vivência cotidiana de seus alunos, é uma das tarefas da universidade.

Referencial Teórico Conceitual

Três dimensões integram o debate teórico conceitual desta pesquisa. Sobre a música na formação do ser humano e na educação escolar, recorremos a Keith Swanwick (2003), que apresenta três princípios de ação para o ensino musical: "Considerar a música como discurso" (p.57), "Considerar o discurso musical dos alunos" (p.66) e, "Fluência do início ao final" (p.68).

Para falarmos sobre produção de conhecimentos e circulação de saberes, recorremos a Silvio Gallo que discute a idéia de transversalidade na educação. O autor, deslocando o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari para o campo da educação e, nele, tratando dos processos de formação, apresenta uma nova possibilidade para entendermos o processo de formação de professores. Referindo-se a esta formação, o autor diz que

A formação docente precisa assumir, paulatinamente, um caráter não disciplinar, ou, pelo menos, transdisciplinar, de forma que os futuros professores tenham oportunidade de navegar pelos diferentes saberes, construindo seus currículos e respectivos processos de formação de forma aberta e plural (Gallo, 2004, p.117).

E, finalmente, faremos uma conexão entre a possibilidade de pensarmos uma educação rizomática e o pensamento de Perrenoud (2002b), que fala sobre os "esquemas de pensamento e ação" e as competências necessárias à formação do "professor reflexivo". Conforme o autor

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das necessidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. (...) Está na hora de identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos. (p. 19) (...) Uma prática reflexiva passa por amplos saberes, para não se transformar em um circuito fechado dentro dos limites do bom senso. (p.20)

Metodologia

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso que, segundo Bogdan & Biklen (1994), é uma "observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento" (p.89).

A coleta de dados é resultado dos estudos *com* o cotidiano que, conforme afirmação de Ferrazo (2003), "se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos 'sobre', de fato, acontecem os estudos 'com' os cotidianos"(p.160, grifo do autor). No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos um detalhamento destes estudos, ou seja, descrevemos a caracterização dos “estudos com o cotidiano”.

Para a primeira questão da presente pesquisa, que trata do debate bibliográfico sobre o estado da pesquisa no Brasil, fazemos um recorte temporal a partir da segunda metade dos anos 90, considerando pesquisas sobre o referido assunto encontradas nas publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Neste recorte, buscamos abranger pesquisas de diferentes estados do Brasil: Bellochio em Santa Maria/RS; Coelho de Souza em Cuiabá/MT; Figueiredo em Florianópolis/SC; Penna em Campina Grande/PB e Souza em Porto Alegre/RS. Fazemos também uma revisão da Legislação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries e Referenciais Curriculares Nacionais da EI, procurando compreender o que estas dizem sobre a formação musical dos professores e alunos de EI e SIEF.

Para responder a 2ª e 3ª questão da pesquisa, apresento uma breve análise dos Currículos do Curso de Pedagogia da UNERJ² e dados coletados através de entrevistas semi-estruturadas realizadas junto aos três segmentos que oferecem o ensino de EI e SIEF em Jaraguá do Sul, ou seja: Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul, Gerência de

² Anexo 01 – Grades curriculares do Curso de Pedagogia da UNERJ

Educação, Ciência e Tecnologia - Supervisoría de Educação Básica e Profissional da Rede Estadual e Diretores das Escolas Particulares. Tais entrevistas foram realizadas durante o 2º semestre de 2004 e 1º semestre de 2005, objetivando caracterizar o perfil de formação do professor e da modalidade música, como vem sendo realizada hoje na EI e SIEF em Jaraguá do Sul.

Fazemos uma breve descrição da história do curso de Pedagogia da UNERJ em Jaraguá do Sul e seus currículos, caracterizando seu discurso/teoria e concepção sobre o ensino de Arte. Como auxílio para compreensão da anterior e atual perspectiva da UNERJ sobre o ensino da Arte no Curso de Pedagogia, apresentamos também os dados coletados através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas durante o primeiro semestre de 2005 junto à coordenação atual do Curso de Pedagogia na UNERJ e com a professora atuante da disciplina de Arte-Educação dos currículos anteriores da UNERJ.

A aproximação proposta na 3ª questão de pesquisa, relacionada ao marco situacional (diagnóstico) e ao marco operativo, se dará gradualmente cruzando os dados trazidos pelos pesquisadores e os dados tomados de Jaraguá do Sul, ao invés de seguir em blocos seqüenciais e lineares da questão 1 a 3. Desta forma, estaremos respondendo as três primeiras questões propostas por esta pesquisa.

Quanto aos esquemas de pensamento e ação dos alunos de Pedagogia das EI e SIEF (4ª questão da pesquisa), valemo-nos de cenas do Curso de Formação de Professores na UNERJ nas aulas de Música ministradas atualmente. Tais cenas, cruzadas com relatos espontâneos, entrevistas, debates com um Grupo Focal³ (Tanaka & Melo, 2001), e

³ Técnica qualitativa, não-diretiva, cujo resultado visa o controle da discussão de um grupo de pessoas. Foi inspirada em técnicas de entrevista não-direcionada e técnicas grupais usadas na psiquiatria. Os participantes não se conhecem mas possuem características comuns. Nesta técnica o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes. O facilitador da discussão deve estabelecer e facilitar a discussão e não realizar uma entrevista em grupo.

depoimentos prestados, numa perspectiva de estudos com o cotidiano, podem ajudar a compreender esquemas de ação e pensamento dos alunos de Pedagogia/Habilitação EI e SIEF em Jaraguá do Sul, esquemas construídos e em construção, instituídos e sendo instabilizados, tecidos na rede de saberes e práticas formativas ao longo da sua história de vida, onde se insere a atual formação profissional no referido curso de Pedagogia.

Para a organização da coleta de dados desta pesquisa, definimos 2 grupos de sujeitos: Grupo A - Sujeitos de pesquisa dos Marcos Situacional e Operativo e, Grupo B – 2 alunos de Pedagogia da disciplina Optativa “Musicalização na EI e SIEF (2002) e 3 alunos da disciplina Fundamentos das Linguagens/Música (2005). A descrição detalhada de cada grupo de sujeitos será apresentada no Capítulo I que trata da descrição de toda a Metodologia da pesquisa.

Organização do Estudo

O CAPÍTULO I – METODOLOGIA - trata de um estudo sobre a metodologia aplicada em estudos com o cotidiano, procedimentos e técnicas desta modalidade de pesquisa.

O CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO CONCEITUAL - trata do Marco Teórico Conceitual, abordando a formação de professores - apresenta um discurso sobre o currículo - O currículo como rizoma, a conexão destes conceitos com o conceito do Professor Reflexivo e o Currículo e Instâncias Sociais.

O CAPÍTULO III - A MÚSICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E.I. E S.I.E.F NO BRASIL - trata da revisão da literatura das pesquisas e, paralelamente, apresenta a situação de Jaraguá do sul, referente a dois aspectos: o Marco Situacional e o Marco Operativo.

O CAPÍTULO IV – O ALUNO DE PEDAGOGIA EM JARAGUÁ DO SUL, AS AULAS DE MÚSICA EM SEU CURSO DE FORMAÇÃO, SUAS FALAS E SUAS PRÁTICAS: ANÁLISE DE UM CONTEXTO – trata da descrição de cenas do curso de formação dos alunos de Pedagogia / Habilitação EI e SIEF em Jaraguá do Sul, e da análise das falas e práticas relacionadas aos esquemas de ação e pensamento no tocante a Música e Música na Escola.

Seguem a CONCLUSÃO, REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS e ANEXOS.

CAPÍTULO I - METODOLOGIA

Conforme apresentado na introdução, para a presente pesquisa optamos por fazer um estudo de caso, baseado em técnicas de pesquisa com o cotidiano. Devido à heterogeneidade do cotidiano, que tem como características fundamentais a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade, conforme Souza (2000a), as unidades de análise foram sendo estabelecidas durante o processo de pesquisa, a partir das necessidades de registros de dados.

O cotidiano, conforme Oliveira (2003),

é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossas identidades e tecermos nossas redes de subjetividades, em função dos múltiplos conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos nele, tornamo-nos produtores de conhecimentos, mesmo dos chamados conhecimentos científicos (p. 54).

Oliveira expõe sobre *como entrar* na escola, na sala de aula em questão, sem criar um clima de superioridade da pesquisadora, procurando manter a postura inicial de todos os participantes (professora e alunos), buscando relações mais horizontais entre estes e a pesquisadora, o que chamou de relação “pesquisador-universo pesquisado”. A autora comenta que,

o que buscamos é um modo de convivência *pesquisador-universo pesquisado* em que haja respeito mútuo, em que professoras e pesquisadoras possam estar em contato aprendendo umas com as outras sobre a base de uma autoridade partilhada, e não sobre relações de poder fundamentadas na hierarquia que define que saberes são “melhores” ou mais importantes. (Oliveira, 2003, p.100).

Ao entrarmos na escola em busca do que é vivido no dia-a-dia, ouvindo os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, damos-nos conta de que esse cotidiano nos impõe uma postura aberta e atenta aos movimentos caóticos aí presentes.

Entre ordem e desordem, este cotidiano integra redes de relações, diversidades de crenças, preferências, representações e significados. Conforme afirma Souza (2000b), a metodologia dos estudos com o cotidiano propicia que “ao procurar reconstruir uma dada realidade, retomando experiências e vivências musicais concretas que são vividas pelos alunos fora do cotidiano escolar, o conteúdo da educação musical pode ser repensado e redimensionado (p.163)”.

Precisamos estar atentos quanto ao ambiente, observando como ele se organiza e quais os indícios dos “modos de trabalhar” dos alunos e professores com o objetivo de entendê-los e nunca julgá-los. Devemos buscar compreender a complexidade das redes de relações entre as pessoas que compõem o quadro escolar. Surge também a necessidade de atentarmos para o exercício da “autoridade” que socialmente é legitimada ao professor. Devemos observar como os professores buscam promover uma igualdade de direitos entre seus alunos, propiciando uma prática emancipatória, buscando a igualdade de direitos entre meninos e meninas, mostrando sua preocupação com a ruptura da hierarquia predominante em nossa sociedade. Precisamos também estar atentos para o “currículo oculto” que inclui práticas emancipatórias, uma vez que, em seu cotidiano, as professoras podem levar aos seus alunos valores potencializadores de emancipação social.

Uma das metáforas comuns a todos os autores é a do “mergulho”, necessário para o desenvolvimento de pesquisas com o cotidiano. Conforme afirma Ferrazo (2003)

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação (p.160).

O estudo com o cotidiano é uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas que ali são produzidas e partilhadas, onde atuamos como “co-participantes” e “co-sujeitos”. Através de práticas reais, buscamos caminhos, traçamos

metas, compreendendo e intervindo na realidade do dia-a-dia, do espaço/tempo/local, sempre na certeza de que, no cotidiano, os caminhos são múltiplos, híbridos, complexos, dinâmicos e acidentais, multidimensionais, heterogêneos, imprevisíveis, provisórios, e sempre à deriva. Uma complexidade inesgotável e incapturável; porém possível de ser sentida, entendida e analisada. Ferraço (2001) afirma, que a metodologia dos estudos de/do/no/sobre e com o Cotidiano é “uma metodologia do que é feito e como é feito”(p.103).

Alves (2001) fala sobre a dificuldade que temos, enquanto pesquisadores, em deixar nosso ensino/aprendizado, que nos impõe esquemas estruturados de observação e classificação, para conseguirmos mergulhar na realidade dos sujeitos pesquisados. É necessário um total envolvimento com os sujeitos do cotidiano, trabalhando com astúcia para perceber o “invisível”, estabelecendo múltiplas redes de relações: entre o pesquisador e os problemas específicos que este quer enfrentar; entre o pesquisador e os sujeitos dos contextos cotidianos; entre o pesquisador e todos os demais sujeitos com os quais nós construímos *espaços/tempos* cotidianos. Afirma também, que uma “boa” pesquisa precisa ter uma sólida teoria de apoio.

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes os conhecimentos, significa, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano. Isso exige um processo de negação delas mesmas e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final quando “outra verdade as substituir” (Alves, 2001, p. 22, grifo da autora).

A presente pesquisa trata de uma busca por saberes e competências relacionados à educação musical, considerando as histórias de vida dos sujeitos pesquisados, sua cultura, conhecimentos adquiridos com a educação musical em todas as instâncias de formação.

Conforme Garcia (2003)

partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática. (...) O Objeto está lá para ser investigado e nós o reconhecemos como sujeito, o que faz toda a diferença. A pesquisa para nós se dá pondo-nos em diálogo com o sujeito a ser pesquisado. Sujeito não objeto. Sujeito que pesquisa (nós), sujeito que é pesquisado (as professoras), sujeitos ambos que, no processo de pesquisa, põem-se a pesquisar a sua própria prática e neste processo vão tecendo novos conhecimentos sobre o processo *ensino/aprendizagem* e sobre o processo de pesquisa propriamente (p.12-13, grifo da autora)

A pesquisa foi realizada a partir de dados obtidos através de dois grupos de sujeitos, quais sejam:

Grupo A – (Sujeitos de pesquisa dos Marcos Situacional e Operativo)

Diretora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá Sul, Assistente Técnico Pedagógico da Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia - Supervisoria de Educação Básica e Profissional da Rede Estadual, e com os seis Diretores das Escolas Particulares do município. A seleção deste grupo de sujeitos se fez necessária porque, ao situar a pesquisa em âmbito municipal, sentimos necessidade de fazer um levantamento prévio da situação em todas as escolas que ofereciam EI e SIEF. Neste grupo de sujeitos incluímos também os dados coletados por meio de entrevista com a Professora da disciplina Artes Infantis e Arte Educação da UNERJ e dados obtidos em entrevista com a atual coordenadora do Curso de Pedagogia da UNERJ. Estas entrevistas foram realizadas durante visitas aos seus locais de trabalho com hora previamente agendada por telefone. Com este grupo de sujeitos pudemos constituir o Marco Situacional desta pesquisa. O registro destas entrevistas foi feito através de anotações e de gravação em fita cassete e, posteriormente, literalmente transcrita.

Grupo B – (Alunos de Pedagogia – disciplina optativa de Música e Fundamentos das Linguagens/Música)

Duas alunas da III fase de Pedagogia de 2002 da disciplina Optativa “Musicalização na EI e SIEF e, três alunos da III e IV fase de Pedagogia do I e II semestres de 2005 que tiveram aula de música na disciplina “Fundamentos da Linguagem I e II” com a autora da pesquisa. Do grupo de 2005 serão descritas cenas do cotidiano de nossas aulas no curso de Pedagogia, análise das falas coletadas através de entrevistas semi-estruturadas e, análise da prática nos cotidianos escolares de três alunos deste grupo durante sua prática pedagógica coletadas em depoimentos e observações durante os I e II semestres de 2005. Como critério de seleção destes três alunos sujeitos da pesquisa, foram adotados os seguintes princípios: alunos do grupo das III e IV fases de pedagogia da disciplina Fundamentos das Linguagem I e II que estavam em aula com a pesquisadora, que já atuavam no mínimo há de três anos com alunos de EI ou SIEF e que aceitaram participar da presente pesquisa (o grupo todo foi consultado).

Quanto à técnica de pesquisa, a entrevista semi-estruturada tornou-se necessária e ideal para colher dados dos dois grupos de sujeitos relatados. Para todas as entrevistas realizadas foram criados pequenos roteiros¹ para a condução das entrevistas. Também realizamos uma reunião que denominamos como Grupo Focal com os sujeitos da pesquisa do Grupo B, ou seja, com os cinco alunos de Pedagogia dos dois diferentes períodos. Nesta reunião foram feitos registros escritos das narrativas em caderno de anotações e gravações em fita cassete com posterior transcrição.

No caso das entrevistas com estes alunos/professores buscamos, através dos roteiros, mapear e compartilhar experiências, troca de saberes, como forma de constituir uma conscientização, construção/desconstrução de suas histórias de vida e conseqüentemente suas formas de ensino/aprendizagem. Perguntamos sobre seus conceitos e experiências formais, não formais e informais sobre música. Buscamos

¹ Anexo 2: Entrevista semi-estruturada para alunos de Pedagogia.

dados sobre a consciência da influência musical da mídia em sua formação. Indagamos sobre a importância que ele, enquanto sujeito, atribui à educação musical na própria formação e na de seus alunos e qual sua expectativa em relação a uma educação musical em sua formação acadêmica. A opção pela técnica de entrevista semi-estruturada deve-se ao fato de que esta forma permite acrescentar ou reformular perguntas, dependendo das respostas de diferentes situações vividas por cada sujeito.

Quanto à definição do espaço/local da pesquisa junto aos sujeitos elegemos a sala de aula do sujeito pesquisado, onde ele ainda é aluno do Curso de Pedagogia, e seu campo de atuação profissional - no cotidiano da sua escola, onde leciona.

Nas Escolas² visitadas no período durante o I e II semestre de 2005 com o objetivo de solicitar autorização para a presente pesquisa, sempre fomos bem acolhidos e os diretores não colocaram restrições. A observação em sala de aula aconteceu durante 4 a 6 visitas em período de aula normal, durante aproximadamente 4 horas/aula para cada visita. O registro das observações destas aulas foi feito em caderno de anotações de campo e em gravações de fita cassete, posteriormente transcritas. Também foram feitos registros com fotos. A análise destes dados coletados está descrita no Capítulo IV, que trata das Cenas do Curso de Pedagogia em Jaraguá do Sul hoje.

² Colégio Evangélico Jaraguá, Escola Municipal Helmut Duwe e Centro Municipal de Educação Infantil Vila Rau.

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO CONCEITUAL

2.1 Considerações Iniciais sobre Formação de Professores, Currículos e Instâncias sociais

Neste início do século XXI, vivemos num tempo em que se discute intensamente sobre os caminhos da educação e, conseqüentemente, sobre a formação de professores, pois se verifica o esgotamento das certezas que davam direção ao processo educativo. No panorama contemporâneo da reforma educacional no Brasil, reconhece-se a necessidade de uma formação diferenciada do professor para que este esteja apto a atuar em uma sociedade denominada como “sociedade do conhecimento” (Rivero & Gallo, 2004). Sociedade esta, na qual se reconhece a preponderância do conhecimento sobre os demais fatores sociais, tendo-se tornado o maior “bem” que o indivíduo pode possuir. Conforme Rivero & Gallo (2004),

Se o conhecimento é múltiplo, variado, não estanque e, sobretudo, se sua transmissão já não fica restrita à instituição escolar, mas se estende e se dilui pelas malhas da rede social, é de grande importância que se repense todo o processo de formação de professores, para atuar no contexto dessa “sociedade do conhecimento”. É fundamental que tenhamos processos formativos preparando o educador para uma atitude aberta frente ao mundo, pronto a aceitar o novo e a promovê-lo, ajudando a desenvolver nas pessoas com que se relaciona um processo de subjetivação autônomo e singular. (p.11).

As instituições formadoras de professores, bem como a legislação brasileira através de suas reformas (a mais recente através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei nº 9.394/96), vêm buscando a reformulação de leis, currículos e programas de curso, conscientes de que o processo de formação

necessita ser compreendido além do espaço escolar, em suas mais diversas e complexas dimensões.

A sociedade contemporânea exige um profissional da educação que esteja em constante processo de formação, sempre atualizado, preparado para atuar como produtor de conhecimentos através da pesquisa, e em busca de metodologias que lhe possibilitem um trabalho não mais fragmentado e compartimentalizado em disciplinas estanques. No advento da reforma de pensamento sobre a educação, somos levados a refletir também sobre os processos disciplinares na formação de docentes, decorrentes da disciplinarização epistemológica. O professor necessita estar preparado para auxiliar seus alunos em um processo de construção interativa de conhecimentos, que tenha como ponto de partida a reflexão conjunta de todos os participantes do processo.

Esta necessidade de mudança na formação de professores se torna óbvia também, se refletirmos sobre o fato de que o professor em sua prática reproduz naturalmente o sistema de ensino no qual ele é formado. Nóvoa (2004) confirma esta afirmação.

Temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa; que a pessoa é o professor; que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais; que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos (p.20).

Se o professor recebe uma formação disciplinar, compartimentalizada, regida por um currículo com forte enquadramento, pré-determinação e controle, isso certamente se refletirá em seu processo de ensino. Cabe aos cursos de formação de docentes conceder o incentivo ao planejamento participativo, buscando um currículo flexível e aberto, passível de ser atualizado em função do curso da experiência e das necessidades da prática curricular cotidiana.

Os discursos sobre currículo e instâncias sociais, a formação nos diversos ambientes de vida, têm desenvolvido uma tendência para pesquisas sobre o processo educativo nos múltiplos contextos cotidianos.

Entende-se que este currículo necessita ser compreendido além do espaço escolar, em suas mais diversas e complexas dimensões. É necessário entender o “Currículo” como todo o complexo de informações e experiências às quais o sujeito fica exposto em seu dia-a-dia, em todos os lugares e situações, em toda a sua vida e herança cultural. Silva (2003) ao falar sobre currículo afirma que

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2003, p. 150)

Considerando que todas as instâncias, onde o ser humano permanece e/ou vive, são formadoras de “currículos”, também a música é, e sempre foi, parte importante de seu currículo.

Mais especificamente relacionado à Educação Musical, esta vertente de pesquisas vem buscando compreender o estudo sobre a aprendizagem da música em seus ambientes de vida, sejam escolares e/ou extra-escolares. O debate contemporâneo sobre pesquisas de/do/no/sobre e com o Cotidiano, busca a compreensão de quais as perspectivas desta metodologia para a Educação Musical: "a educação musical estaria sinalizando para rupturas teórico-metodológicas?" - esta é a indagação de Souza (2001, p.86).

Como poderíamos pensar a Educação Musical na formação de professores a partir de projetos que consideram a presença da música parte integrante de seu currículo de vida e em todas as instâncias sociais?

Cabe aos cursos de formação de docentes, com a autonomia que lhes é dada para flexibilizar e inovar seus programas e currículos, considerar a inclusão de Artes e, mais especificamente, da Música neste processo.

Swanwick (2003) instiga-nos, neste momento:

Talvez iluminados mandarins educacionais e políticos de vários países pudessem reunir grupos de pessoas competentes e experientes para avaliar alternativas de modelos de horários e caminhos nos quais o acesso às artes, incluindo a música em toda a sua diversidade, poderia ser organizado de forma mais profícua no currículo e na comunidade (Swanwick, 2003, p. 116) .

2.2 A Música como Discurso de todo o Ser Humano

Keith Swanwick (2003) comenta: "é obvio que toda música nasce em um contexto social e que ela acontece ao longo e intercalando-se com outras atividades culturais" (p.38), e apresenta três princípios de ação para o ensino musical

- Considerar a música como discurso
- Considerar o discurso musical dos alunos
- Considerar a Fluência do início ao final

O autor esclarece que usa

a palavra "discurso"(...) não no sentido técnico e usual. Outros termos semelhantes são "argumento", "troca de idéias", "expressão do pensamento" e "forma simbólica". E o discurso se manifesta por uma variedade de caminhos, não somente por palavras (Swanwick, 2003, p.18).

Para pensarmos em formação musical de professores de EI e SIEF, necessitamos antes de mais nada, entender o discurso musical destes sujeitos: quais suas formas de expressão com os sons e quais os gestos musicais que lhes são inerentes, embora muitas vezes, estes elementos ainda lhe passem despercebidos.

O professor de música necessita estar atento às manifestações sonoras destes sujeitos e trazê-las para o plano da consciência, buscando a transformação destes materiais sonoros em experiências expressivas de formação. Importa que o aluno de pedagogia na sua formação possa vivenciar e fazer parte do processo de criação, interpretação e composição musicais.

Considerar o discurso musical dos alunos significa respeitar suas escolhas, suas tomadas de decisões em relação aos seus gostos e permitir-lhes a fluência musical antes de qualquer intenção de leitura ou escrita musical.

Swanwick (2003) diz que não acha “que a capacidade de ler ou escrever seja o objetivo final da educação musical. (...) a sequência de procedimentos (referindo-se a educação musical) mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever” (p. 69).

Ao analisarmos e considerarmos a possibilidade da inclusão de Artes e mais especificamente da Música no processo de formação de professores de EI e SIEF, respeitando o discurso musical destes sujeitos, perguntamo-nos sobre qual discurso de currículo que permearia e contribuiria para esta concepção de formação.

2.3 O currículo como Rizoma - Uma alternativa

Gallo (2004), ao apontar a necessidade de repensarmos os processos de formação de docentes, confirma que estes ainda se baseiam em currículos extremamente disciplinares, o que, conseqüentemente, se reflete em uma educação compartimentalizada em disciplinas estanques e fragmentadas:

Os processos de formação docente hoje são ainda essencialmente disciplinares. (...) Não se estimula o trânsito entre os saberes, mas sim o respeito às hierarquias e às fronteiras. **Também a formação docente precisa assumir, paulatinamente, um caráter não disciplinar ou, pelo menos, transdisciplinar de forma que os professores tenham oportunidade de navegar pelos diferentes saberes, construindo seus currículos e respectivos processos de formação de forma aberta e plural.** (Gallo, 2004, p. 116-117, grifos nossos).

O autor sugere que ousemos “pensar a possibilidade de currículos não disciplinares”, e produzirmos uma “educação para além da disciplina”, propondo, desta forma, a “transversalidade aplicada à produção e circulação de saberes” , dizendo inclusive, que qualquer perspectiva de educação como a “interdisciplinaridade”, a “pluridisciplinaridade” ou até mesmo a “transdisciplinaridade” não rompem com a disciplinaridade e suas conseqüências (Gallo, 2004, p.112).

Neste sentido, aponta a metáfora do “Rizoma”, desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari em sua obra *Capitalisme et Schizophrénie: Mille Plateaux* (1980), como sendo uma possibilidade para que o professor administre seu “plano de aula” como um mapa aberto, como rascunho, sempre aberto a novos “traços, ramificações e desvios”. Conforme afirma o autor,

(...) se tomarmos o mapa dos saberes como um imenso rizoma, um liame de fios e nós, sem começo e sem fim, teremos infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem nenhum vestígio de hierarquia, e aí entra a “transversalidade”. Ela seria justamente a forma de trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulem vários campos, várias áreas. (Gallo, 2004, p.115)

Santos & Alfonso (2004), comentam que

O rizoma é um mapa constituído de ramificações, linhas que não páram de se fazer e refazer, de se conectarem, cruzarem, emaranharem, tangenciarem, constituindo planos de consistência, platôs de intensidade, extratos (espessamentos num plano de consistência), territorialidades, bulbos, tubérculos, mas também desterritorializações, desestratificações - linhas de articulação e segmentaridade, mas também linhas de fuga. (p.5)

e, apresentam o conceito de rizoma que conforme palavras de Deleuze (1992),

O que Guattari e eu chamamos de rizoma é precisamente um caso de sistema aberto. (...) Um sistema é aberto quando os conceitos são relacionados a circunstâncias, e não mais a essências. (...) os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e nisso há tanta criação e invenção quanto na arte ou na ciência. (p.5)

Na introdução à obra *Mil Platôs-Capitalismo e Esquizofrenia* Deleuze e Guattari apresentam os princípios do rizoma. Os dois primeiros referem-se à **conexão e heterogeneidade** : qualquer ponto de um rizoma pode e deve ser conectado a qualquer outro ponto. O terceiro princípio fala da **multiplicidade** de direções e em conexões

diversas, considerando que o rizoma não possui uma unidade. Outro princípio, a *ruptura a-significante* consiste em que qualquer ponto de um rizoma pode ser quebrado, rompido, desterritorializado, criando linhas de fuga que por sua vez continuam fazendo parte do rizoma e, em qualquer ponto, reconectado. O princípio da “*cartografia*” significa que o rizoma pode ser mapeado, oferecendo possibilidades de entradas múltiplas e infinitas conexões que comporão uma nova ordem. Durante as rupturas acontecem os decalques, princípio da *decalcomania*, que ao comporem uma nova ordem, novamente são projetados sobre o mapa sem que haja uma sobreposição perfeita.

Conforme Gallo (2003), a perspectiva de uma educação rizomática ou, no mínimo, transdisciplinar, exige novas e diferentes competências do professor que, necessita de “exercícios de pensamentos que implicam um devir, um processo, um movimento” para o qual é preciso “pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos” (p.64). Quais seriam então as competências necessárias para este professor para entender sua prática a partir de um Rizoma?

2.4 Professor Reflexivo - Competências para uma Prática de Educação Rizomática?

Atrevo-me a tentar operar uma conexão entre a possibilidade de se pensar uma educação transdisciplinar e o pensamento de Perrenoud (1999), ao definir “competência” como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a eles”. O autor, apontando a necessidade de identificação das competências do “professor reflexivo”, diz que

está na hora de identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos. (...) Uma prática reflexiva passa por amplos saberes, para não se transformar em um circuito fechado dentro dos limites do bom senso. (Perrenoud, 2002b, p.19-20).

O autor explica que todo ser humano naturalmente reflete sobre sua prática, mas que esta reflexão nem sempre vem acompanhada de uma tomada de consciência a fim de resultar em mudanças sobre a ação. Discorrendo sobre a prática reflexiva do professor, Perrenoud esclarece que

A análise de práticas, o trabalho sobre o *habitus*, o trabalho em torno de situações-problema são dispositivos de formação que visam desenvolver a prática reflexiva e a exigem abertamente; no entanto eles não são suficientes. É importante direcionar as formações temáticas, transversais, tecnológicas, didáticas e mesmo disciplinares (sobre os saberes a ensinar) para uma prática reflexiva, transformando-a no fio condutor de um procedimento clínico de formação presente do início ao fim. (Perrenoud, 2002a, p.23).

Conforme o autor, *habitus* “é o conjunto de esquemas que uma pessoa dispõe em um determinado momento de sua vida”(p.39). Bourdieu (1972), citado por Perrenoud (2002a), diz que o *habitus* é definido como “um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos” (p.39).

A prática reflexiva sobre a própria ação e sobre seus esquemas de ação pode resultar em uma tomada de consciência do “sujeito sobre si mesmo, sua história de vida, sobre sua formação, sobre sua identidade pessoal ou profissional e sobre seus projetos” (Perrenoud, 2002a, p.40).

O professor durante sua prática precisa ter a competência do profissional reflexivo conforme diz Perrenoud (2002a), para estar apto a desenvolver gradativamente uma formação aberta às multiplicidades e às constantes inovações.

(...) Para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência (Perrenoud, 2002a. p.24).

Este profissional, ao criar o hábito da reflexão contínua, progride continuamente e não se limita aos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial.

O autor diz que

Um "professor reflexivo" não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu com seus primeiros anos de prática (Perrenoud, 2002a, p.43-44, grifo do autor).

Ao desejarmos formar um "professor reflexivo", aberto à pluralidade de possibilidades formadoras, o conceito de rizoma não se aplicaria como sendo um facilitador desta reflexão?

Um "plano de aula", elaborado a partir do conceito de rizoma, não seria a elaboração de procedimentos formadores como "plano de composição" em função da realidade dos alunos, da prática, do ambiente, dos recursos e limites que ali se apresentam, onde o professor reflexivo agiria como examinador e re-articulador das condições concretas? O professor, usando o seu "mapa dos saberes" como um campo aberto, durante sua prática poderá compreender, ordenar e provocar soluções na ação, não mais impondo conceitos, mas sim, inventando-os e criando-os em parceria com seus alunos.

Conforme Santos (1998),

um currículo concebido de forma rizomática, apresenta múltiplas possibilidades de entrada, que são flagradas pelo professor. Espera-se que ele seja capaz de realizar um mapeamento de possibilidades e derivação de conteúdos e habilidades musicais, trabalhados sem fragmentação, numa concepção de currículo em que se define de modo peculiar o planejamento de ensino e onde a sistematização do conteúdo conta com a construção de conceitos pelo aluno, num percurso sempre singular (p.7)

Diminuiriam, assim, os trabalhos prescritos de um "plano de aula" e, a partir da prática reflexiva na ação, se construiriam os conhecimentos em situação, não no plano das essências, mas no plano da imanência. Desta forma, não seria ideal que a música estivesse inserida nos projetos formativos, possibilitando trajetos dinâmicos entre os mais diversos saberes?

O professor reflexivo que, ao refletir na ação e sobre a ação, entendendo seu mapa de saberes como um rizoma com multiplicidade de linhas, de conexões, de entradas e saídas, de forças em movimento (Santos & Alfonzo, 2004), percebe que a música já se encontra inserida em seu cotidiano e em seu currículo de vida, bastando-lhe ousar, perceber e criar a partir dela suas práticas de experimentação.

Ao almejarmos uma formação do professor de EI e SIEF que o potencialize a incluir a música em sua prática pedagógica, talvez o maior desafio seja que, ao invés de pensarmos uma formação deste professor *em* música, possamos acreditar na perspectiva de uma formação **COM** a música.

CAPÍTULO III - A MÚSICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EI E SIEF NO BRASIL E EM JARAGUÁ DO SUL

Considerações Iniciais

No Brasil, os estudos relacionados à educação musical oferecida na formação de Professores de EI e SIEF, são bastante recentes e, por essa razão, existem apenas poucas publicações sobre o assunto. Em 1991, Rosa Fuks apresentou uma pesquisa pioneira desenvolvida no Rio de Janeiro sobre o ensino e utilização da música na escola normal (instituição formadora de professores para as séries iniciais). A pesquisadora relata que havia na escola normal uma freqüente utilização da música em apresentações festivas e demais comemorações da escola. No entanto, esta utilização da música não era resultado de uma preocupação com a formação musical de seus alunos, mas servia apenas para abrilhantar festividades. Conforme a autora, havia duas realidades significativas relacionadas à presença da música e do professor de música na escola normal:

a presença na escola normal do professor de música que não executa um trabalho propriamente musical e o tipo de repertório usado pela escola, bem como a maneira como ela o utiliza. Em relação ao professor de música, muitas vezes chamado de "professor festeiro", observávamos que, no seu trabalho, ensinava as professorandas a ensinar cantando. Quanto ao uso do repertório musical pela escola, preocupávamo-nos com seu caráter de comando e com o grande incentivo ao canto cívico (Fuks, 1991, p. 28)

A autora mostra em sua pesquisa que as crianças das escolas já não cantavam mais, surgindo o que ela chama de "um silêncio musical", dizendo que "professores e alunas da escola normal cantam cada vez menos, e poder-se-ia entender esta ausência como uma oposição à prática musical desta escola" (Fuks, 1991, p. 168).

Cássia Virgínia Coelho de Souza (2003), em sua tese de doutoramento desenvolvida na Universidade Federal da Bahia, relata que quase simultaneamente desenvolveu, na cidade de Porto Alegre (RS), através de sua pesquisa de mestrado, uma análise de experiência de ensino de música em escolas públicas. Nesta pesquisa, ressalta a importância da formação de professores, que é responsabilidade das Universidades através de seus cursos de formação. Conforme a autora, retornando ao que havia dito na sua dissertação,

sabe-se da quantidade de problemas a serem tratados quando se fala na formação do professor. São as Universidades que podem assegurar cursos (re-pensados), reciclagens permanentes ou programas de estudo que atinjam todos os segmentos do magistério. Basta que estas instituições de ensino superior estejam 'comprometidas' com a continuidade da formação dos profissionais e com a 'mudança' na educação de I e II graus no Brasil. Ao sistema educacional deve caber, no mínimo, a garantia e agilização de meios plausíveis para que o professor, sem prejuízos pessoais, fortaleça-se em sua atividade educativa. (Coelho de Souza, 2003, p.32)

Após estas primeiras iniciativas de pesquisa, que surgiram no início dos anos 90, que falavam sobre a Música na escola e na formação de professores, podemos perceber um crescente aumento de estudos e pesquisas relacionadas a esta temática, encontrados principalmente em publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Sob este prisma e com base nas referências de algumas destas pesquisas, queremos analisar e traçar um paralelo com a situação encontrada em Jaraguá do Sul, Santa Catarina.

3.1 Marco Situacional - Entre a Caracterização Realizada a partir do Levantamento Bibliográfico e a Caracterização em Jaraguá do Sul

Apesar da ausência do professor especialista na educação escolar não ser o motivo principal pelo qual acreditamos na necessidade da inclusão da música nos cursos de Pedagogia, este fator não pode deixar de ser analisado, pois contribui para a ausência da música na educação escolar em diferentes regiões do Brasil e em Jaraguá do Sul.

Percebemos na fala de alguns pesquisadores, uma certa preocupação com o número de professores especialistas em música atuantes na EI e SIEF que, por diversos motivos, não são encontrados na educação escolar. Figueiredo (2001) descreve esta situação, dizendo que “o professor especialista em música não está atuando em todas as séries escolares ou quando está presente atua com uma carga horária mínima em sala de aula” (p.10).

Um dos principais motivos, que deve merecer uma atenção especial, é o fato de que no momento existem apenas poucas instituições em todo o país que oferecem cursos de formação para professores de música. Conforme a afirmação de Penna (2002), "vale lembrar que algumas regiões não dispõem de qualquer curso de formação de professores de música (p.8)".

Outro motivo apontado por Penna (2002) diz respeito à não escolha do professor licenciado em Música para trabalhar nas escolas regulares. Por se tratar de um campo árduo, muitas vezes mal remunerado e com poucas condições de trabalho, este campo de trabalho parece não atrair estes profissionais. Conforme a autora

Algumas vezes acontece de um professor formado em música, fugindo das dificuldades das escolas regulares - turmas grandes, precárias condições de trabalho, insegurança quanto aos encaminhamentos pedagógicos a serem adotados, etc.-, optar por ganhar a mesma coisa dando aulas particulares de instrumento. Sem dúvida as condições salariais e de trabalho influem nessa situação. (Penna, 2002, p.17)

Durante a pesquisa efetuada de 2004 a 2005 nas 3 redes de ensino de Jaraguá do Sul fizemos, através de entrevistas semi-estruturadas e levantamento de documentos sobre o ensino das Artes, uma busca de dados que nos levassem a compreender a forma e através de

quais profissionais vem sendo incluída a disciplina Música no ensino de EI e SIEF. Estas entrevistas foram realizadas com funcionários da Secretaria de Educação da Rede Municipal, com a "Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia - Supervisoria de Educação básica e profissional" da Rede Estadual e com seis Diretores das escolas da rede particular.

Escolas Municipais de Jaraguá do Sul

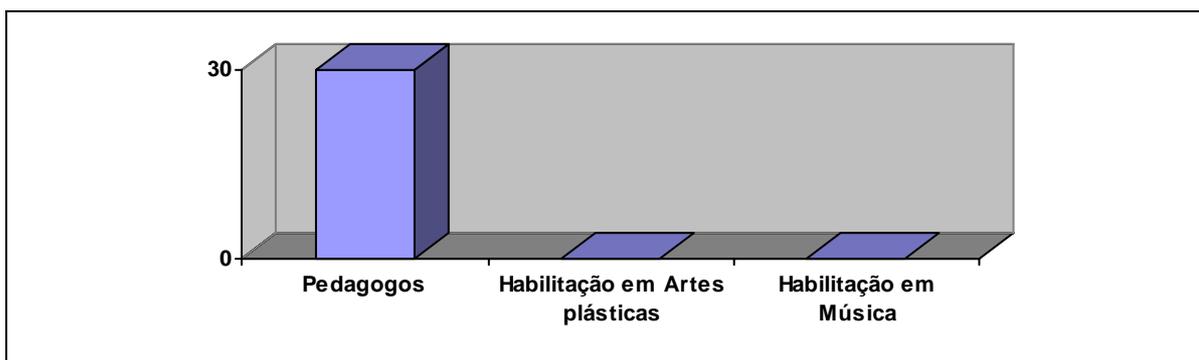


Figura 1. A formação dos professores atuantes na disciplina Artes da Rede Municipal de Ensino de Jaraguá do Sul

A Rede Municipal de ensino de Jaraguá do Sul é composta por 33 escolas, das quais 30 oferecem o ensino EI e SEIF. Os dados coletados nas entrevistas revelaram que o município, ao oferecer concurso para professores destes níveis de ensino exige como formação mínima a graduação em cursos de Pedagogia ou Normal Superior. Apesar de haver uma previsão para o ensino de Artes/Música conforme consta em sua proposta curricular, a rede municipal não oferece concurso para professores especialistas em Artes e/ou nas modalidades das Artes para o ensino de 1ª a 4ª série. Conseqüentemente, entende-se que este ensino de Arte deve ser ministrado pelo professor de classe, ou seja, aquele formado pelos cursos de Pedagogia ou Normal Superior.

O documento denominado "Proposta curricular. - Jaraguá do Sul. Secretaria de Educação, 2001" das páginas 161 a 170 (ANEXO 3) apresenta um programa de conteúdos mínimos para a disciplina "Educação Artística (Artes)" para todo o ensino fundamental das

escolas municipais. Conforme o documento, o conteúdo para 1^{as} a 4^{as} séries relativo à Música previsto nesta proposta curricular municipal propõe:

Música:

- Discriminação de sons (ruídos, som e altura do som, silêncio)
- Gêneros musicais (audição das preferências musicais e rodas cantadas) - diferenciação dos estilos musicais.
- A música e suas utilizações: sonoplastia, fundo musical, propaganda, terapia, poluição, entretenimento. (Proposta curricular - Jaraguá do Sul. p. 167)

Podemos observar claramente que, apesar de mínimos, estes conteúdos devem ser trabalhados pelos Pedagogos.

Escolas Estaduais de Jaraguá do Sul

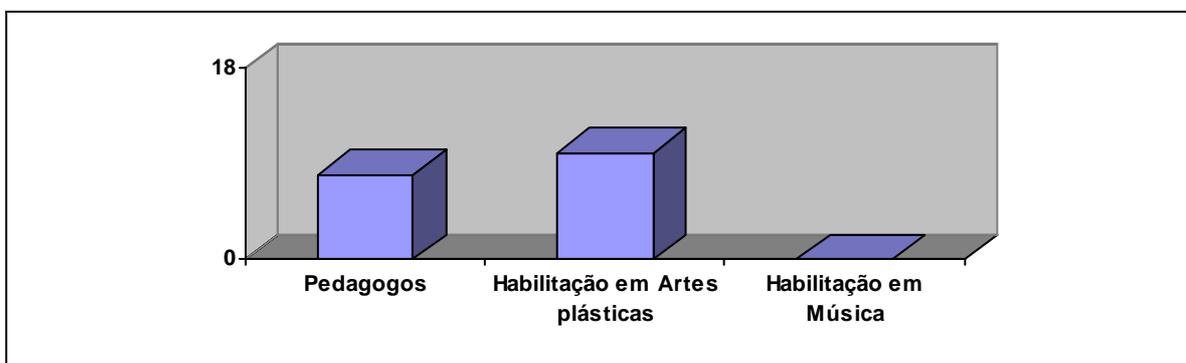


Figura 2. A formação dos professores atuantes na disciplina Artes da Rede Estadual de Ensino de Jaraguá do Sul

Nas escolas estaduais, encontramos uma realidade um pouco diferente. Em entrevista realizada no 1º semestre de 2005, a "Assistente Técnico Pedagógico" da "Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia - Supervisoria de Educação Básica e Profissional" da Rede Estadual informou que, apesar de que a legislação não obriga a ter especialistas nas SIEF, a Proposta Estadual de Ensino já prevê concurso para professores especialistas em Arte para as SIEF e regulamentou a inclusão da disciplina ARTE através de um profissional com formação específica em Arte. Neste segmento, encontramos 13 escolas de SIEF, entre elas 09 também mantêm a Educação Infantil.

Para ministrar a disciplina "ARTE" nas SIEF, atuam 09 professores efetivos e 01 admitida em caráter temporário formados pelos cursos de graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, e 08 professores formados em Curso de Pedagogia. Com base nestes dados, concluímos que 44,4% dos professores de Artes nas SIEF da Rede Estadual são profissionais formados pelo curso de Pedagogia, incumbidos de desenvolver os conteúdos relativos a esta disciplina explicitados na proposta curricular. Os demais 55,6% dos professores são formados pelo curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas.

Na proposta curricular de Santa Catarina (ANEXO 4), encontramos referências quanto ao conteúdo para Arte/Música a serem trabalhados na EI e no Ensino Fundamental. A proposta engloba os conteúdos propostos para as 1^{as} a 4^{as} e para as 5^{as} a 8^{as} séries. Apresentamos abaixo os conteúdos da proposta curricular encontrada no documento:

Quadro 1: Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) referente à Música.

EDUCAÇÃO INFANTIL - MÚSICA	Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço Leitura Auditiva Contextualização Produção sonora
ENSINO FUNDAMENTAL - MÚSICA	Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço Ritmo Musical Melodia Harmonia Leitura auditiva Contextualização Produção Sonora

Será que este profissional, formado pelos cursos de Pedagogia se considera capacitado para desenvolver estes conteúdos? E o profissional especialista em Artes, porém com habilitação em Artes Plásticas, como ele poderá desenvolver estes conteúdos apresentados na proposta curricular?

A partir dos documentos consultados e das entrevistas, podemos concluir que na rede de ensino público municipal e estadual em Jaraguá do Sul, nas escolas de EI e SIEF, não existe até o presente momento nenhum profissional com Licenciatura em Música.

Neste sentido, podemos concluir que a atribuição do ensino de Artes na rede municipal e estadual de Jaraguá do Sul fica a cargo do pedagogo e/ou do especialista em Artes Plásticas. Entretanto, como mostraremos adiante, os pedagogos não recebem uma formação em música em sua vida acadêmica enquanto que os profissionais formados pelos antigos cursos de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas recebiam, quando muito, uma formação superficial.

Esta falta de formação em música destes profissionais inviabiliza o desenvolvimento dos conteúdos dos programas curriculares previstos na Rede Municipal e Estadual de ensino.

Escolas Particulares de Jaraguá do Sul

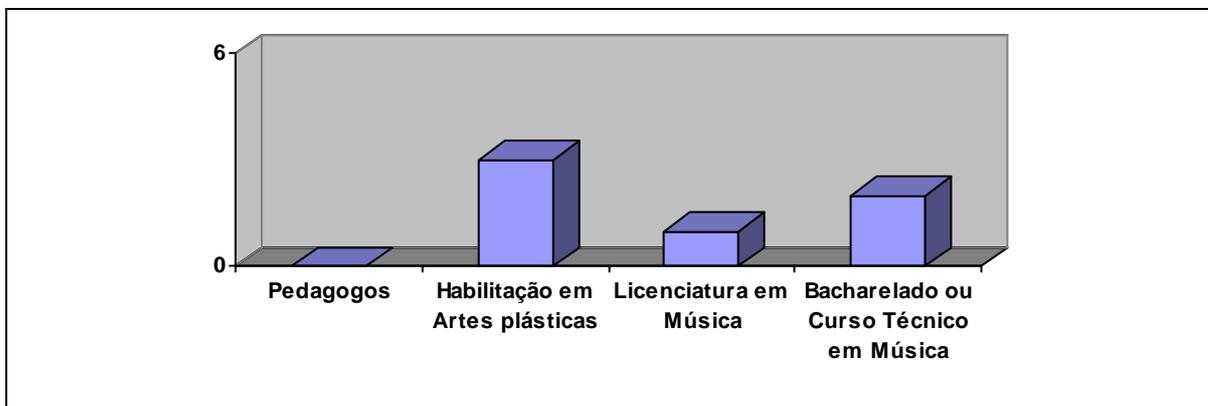


Figura 3. A formação dos professores atuantes na disciplina Artes da Rede Particular de Ensino de Jaraguá do Sul

No município existem seis escolas particulares e cinco delas mantêm professor especialista em Artes para o ensino na EI e SIEF. Entre os profissionais encontramos um professor formado em Licenciatura em Música, um professor Bacharel em canto, um professor com curso técnico em música e três professores formados pelo Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas. A única escola que

não mantém o professor especialista em Artes para EI e SIEF declarou que são oferecidas atividades extracurriculares, como a Banda da Escola, onde os alunos podem desenvolver suas habilidades musicais.

O Ensino de Artes em Jaraguá do Sul - RESUMO

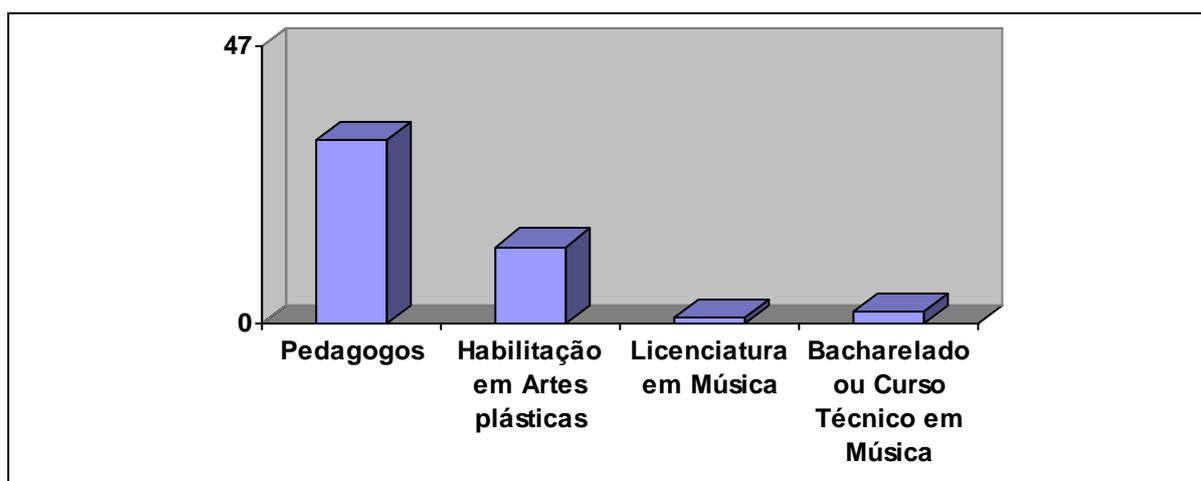


Figura 4. A formação dos professores atuantes com Artes/Música nas três Redes de Ensino em Jaraguá do Sul.

Os dados apresentados dão conta de que, num total de 49 escolas de EI e SIEF em Jaraguá do Sul e entre os 47 professores atuando na área de Artes, foi encontrado apenas UM professor especialista em música, formado pelo Curso de graduação em Licenciatura em Música atuando em escola particular. Este resultado encontrado nos permite afirmar que a presença do especialista em música no contexto da EI e SIEF em Jaraguá do Sul praticamente não existe.

Conforme Penna (2001), normalmente, os professores formados pelo Curso de Licenciatura em Educação Artística, não conseguem atuar de modo satisfatório com a música devido à formação polivalente na área de artes (visuais, música e teatro). Enquanto que os pedagogos, devido à ausência de formação em música durante a vida acadêmica, raramente se atrevem a trabalhar com a música em sala de aula.

Estas constatações são confirmados no depoimento¹ da atual coordenadora do Curso de Pedagogia da UNERJ, referindo-se a uma pesquisa feita por suas alunas orientandas, que levantaram estes dados durante seus trabalhos de graduação.

Então, como as escolas estaduais no processo da exigência da titulação, não encontram professores pra preencher estas vagas, eles as ocupam com pedagogos. Isso porque, entre todos os cursos de formação, é a que mais se aproxima. E realmente, é melhor colocar um pedagogo para dar aula de Arte/Educação do que alguém formado no curso de matemática, por exemplo. (...)E aí, os elementos que as alunas trouxeram na amostragem das aulas de Arte/Educação das escolas concluíram que este ensino vai mal....Vai muito mal. É uma aula assim de “liberação de energia”, pouco orientada. Quando o pedagogo vai trabalhar Arte/Educação a situação é pior ainda.

Este é um indicador de que, apesar da Rede Estadual oferecer concurso para profissionais com formação em Arte independentemente da habilitação e as escolas particulares valorizarem e procurarem profissionais da música, ainda é muito reduzido o número de professores licenciados em música na região que buscam este campo de atuação profissional. Para compreendermos um pouco melhor este quadro, fizemos um levantamento das instituições de ensino superior no estado de Santa Catarina que oferecem curso superior em Artes com habilitação em Música.

Conforme dados obtidos através do site do Ministério da Educação² (MEC) e confirmados através de e-mail recebido do MEC/Inep, existe em todo o estado de Santa Catarina um total de 68 instituições de ensino superior públicas e privadas, dentre as quais apenas 04 instituições, ou seja 5,89%, oferecem curso de Licenciatura em Música e, em duas destas instituições, o curso já se encontra em fase de extinção.

¹ Entrevista concedida pela coordenadora do Curso de Pedagogia da UNERJ, em abril de 2005.

² http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp acesso em 30 de julho de 2005

Quadro 2: Universidades de SC e Cursos de Licenciatura em Música.

ENTIDADES	CURSO
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.	Educação artística - Habilitação Música. (Licenciatura plena)
Universidade da Região de Blumenau-FURB	Artes - Música. Licenciatura Plena
Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC em Lages	Arte/Educação-Música, Licenciatura Plena (em extinção)
Universidade do Contestado-UnC em Rio Negrinho.	Educação Musical, Licenciatura (em extinção).

A informação de que dois dos cursos de licenciatura em música se encontram em fase de extinção, leva-nos a indagações: Quais seriam as causas da extinção destes cursos? Se existe pouca procura por estes cursos, porque os profissionais da música não têm buscado o campo de trabalho nas escolas de EI e SIEF? Por que os alunos formados por estes cursos não são encontrados atuando na educação básica?

Embora não seja o foco desta pesquisa, a ausência do profissional de música na educação básica indica também a possibilidade de que exista um aparente desinteresse destes profissionais por este campo de atuação. A educação musical ainda não assumiu seu espaço de trabalho na educação básica.

Até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental como **um espaço de trabalho seu**? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e sua clientela (Penna, 2002, p.17, grifo da autora)

A ausência do professor especialista em música na educação básica não pode ser o principal motivo para defendermos a importância da música na formação de professores. No entanto, não podemos deixar de citar esta ausência como um fator agravante para a falta de formação musical no contexto da educação básica do Brasil.

Devido à ausência da formação em Arte/Música nos cursos de formação de professores de EI e SIEF e do professor especialista em Música na educação escolar, a educação musical, com raras exceções, se encontra praticamente ausente das escolas. Esta realidade, no entanto, se opõe ao que este profissional de EI e SIEF encontra em seu campo de trabalho.

Conforme constatações dos pesquisadores e também verificado nos depoimentos dos alunos de pedagogia participantes da presente pesquisa, não podemos afirmar que existe uma completa ausência da música na educação escolar. Podemos perceber que ela, a música, é presença marcante na vida cotidiana de todo ser humano e que as crianças, de uma forma ou outra, a trazem consigo para a vida escolar. No entanto, esta presença musical não se caracteriza de forma organizada e sistematizada no projeto de formação musical.

Coelho de Souza (2003) compartilha esta preocupação, dizendo que "geralmente, não existe nos cursos de formação de professores um olhar para o ensino da música e para a prática musical mais carregada de reflexão"(p.04).

Também nas palavras de Penna (2002) encontramos referências à necessidade de serem criadas propostas para a formação em música do professor da Educação Básica.

Enfim, seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento e seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos(Penna, 2002,p.18).

Se não quisermos permitir que a música permaneça à margem do ensino básico, precisamos apostar na formação musical dos profissionais da educação que efetivamente atuam com estas crianças.

Sobre Arte/Música nos cursos de Formação de Professores de EI e SIEF

A partir da leitura das pesquisas sobre a formação de professores de EI e SIEF em Arte/Música, datadas a partir da 2ª metade dos anos 90 no Brasil, percebemos um consenso nas falas dos pesquisadores, mostrando que a formação em Música tem permanecido praticamente ausente nos cursos de graduação em Pedagogia no Brasil e que são poucas as experiências realizadas por estes cursos para propiciar esta formação.

Figueiredo (2003), fala da falta de formação em Arte/Música dos professores formados pelos cursos de Pedagogia. Conforme o autor, esta é uma questão histórica que acabou por não ser solucionada com a nova LDB 9394/96, pois a indefinição nesta legislação, com relação a quem deve ser o professor de Arte e suas modalidades, continuou mantendo esta formação distante destes cursos.

A LDBEN/96 e os diversos Parâmetros não explicitam com precisão qual a qualificação necessária deste professor, enquanto que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação na área de Arte estabelecem a licenciatura em cada uma das quatro linguagens, ou seja, Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Porém, como já foi mencionado acima, este profissional formado pelos Cursos de Licenciatura raramente se encontra atuando com EI e SIEF, e os cursos de formação dos profissionais habilitados à docência de EI e SIEF nem sempre contemplam o ensino da Arte.

Na Universidade Estadual da Paraíba, Penna (2004a), ao analisar "a dupla dimensão da política educacional e a música na escola", fala desta mesma questão, e coloca a seguinte interrogação:

Mas quem trabalha com artes nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil? Em relação a esses níveis de ensino, o problema é ainda mais sério, pois neles não costuma atuar o professor licenciado, e o ensino de arte normalmente fica a cargo do professor de classe. Como já vimos, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte para as 1ª à 4ª séries trazem proposta para artes visuais, música, teatro e dança, enquanto, por outro lado, poucos cursos superiores de Pedagogia contemplam, em seu currículo, alguma(s) destas linguagens artísticas. (p.24)

Bellochio (1999), em diversos relatos de uma pesquisa realizada no Rio Grande do Sul, faz a seguinte indagação

Os futuros profissionais, não especialistas em ensino de Música, mas habilitados à docência em séries iniciais, têm tido a possibilidade de, em seu processo de formação profissional, aprofundarem aprendizados acerca da Música e do ensino de Música na escola? (p.74)

e em sua tese de doutoramento, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bellochio (2000) apresentou dados daquela região, afirmando que a grande maioria das Universidades públicas e privadas, que mantêm cursos de formação em Pedagogia, não oferecem a formação em Artes e suas modalidades.

No Rio Grande do Sul, das quatro universidades públicas que formam professores para as SIEF em cursos superiores de Pedagogia, apenas uma (UFMS) propõe formalmente, com inserção no currículo de curso, um espaço específico de elaboração em ensino de música e, nas tantas universidades e faculdades privadas existentes, salvo algumas exceções, essa área não tem feito parte do conjunto dos conhecimentos propostos para a formação profissional do professor (Bellochio, 2000, p. 126).

Em Jaraguá do Sul, a música sempre esteve inserida no curso de Pedagogia da UNERJ. No entanto, ao analisarmos as grades curriculares dos quatro currículos vigentes no decorrer da história do curso, detectamos uma carga horária insignificante para a formação musical, onde apenas 6 ou 8 h/aula do total de 2.790 h/aula eram dedicadas exclusivamente para Música. Também conforme entrevista com a atual coordenadora do curso, esta disciplina não possibilitava uma boa formação, pois além de não receber a devida atenção se encontrava desarticulada das demais disciplinas do currículo.

(...) Arte/Educação (...) era uma disciplina que ocupava um lugar na grade curricular, mas não recebia uma atenção especial. Ela até se comportava como as outras, quer dizer, esse pedagogo que vai ser docente tem uma formação geral, uma formação generalista. O curso em si, o curso que habilita pra educação infantil e séries iniciais juntos, não me parece que ele se aprofunda nessas questões. Ele não expressa uma preocupação com a Arte. (.....)a gente percebia que antes (*referindo-se aos 3 primeiros currículos do curso*) a Arte/Educação se centrava em estudar os grandes artistas plásticos, a história da Arte (que também não deixa de ser necessário), mas não estava integrada às outras disciplinas como ela deveria estar, como: a filosofia, a sociologia. Eu não me lembro de, nestes anos todos que trabalho aqui, que eu tenha parado pra discutir sobre Arte/Educação.

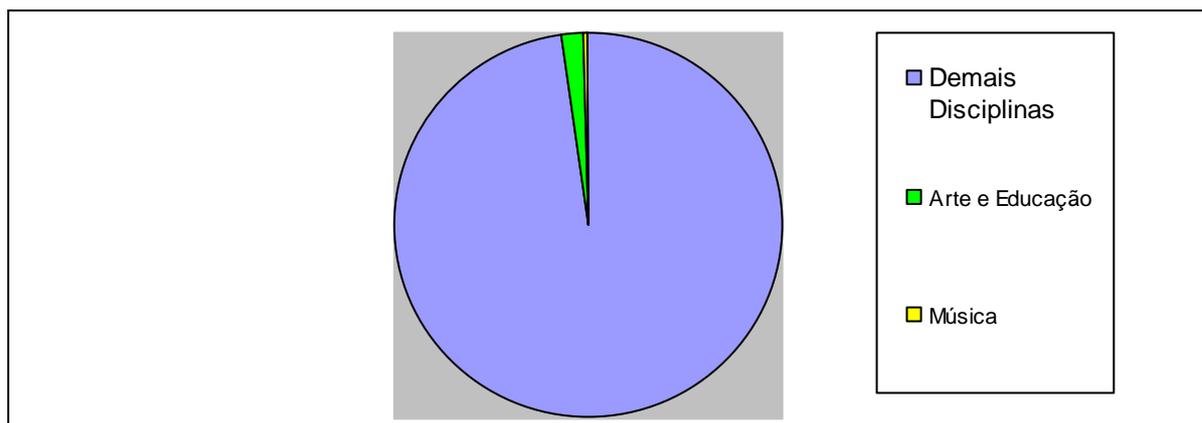


Figura 5. A Presença da Música no Currículo do Curso de Pedagogia de 1995-2003.

No Marco Operativo da presente dissertação, apresentaremos a análise das grades curriculares e das ementas relacionadas com a Educação Musical dos quatro currículos vigentes aplicadas no decorrer da história do curso de Pedagogia em Jaraguá do Sul..

3.2 Marco Operativo

Embora ainda sejam bastante recentes no Brasil as pesquisas sobre a formação em música para professores de EI e SIEF, já podemos contar com diversos estudos e relatos de experiências, que buscam integrar esta linguagem nos cursos de Pedagogia.

Encontramos na literatura consultada uma experiência realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso. Esta foi realizada com alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica, modalidade a distância, oferecida pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD). Nesta experiência, Coelho de Souza (2003), apresenta um programa de Educação Musical a distância para professores das séries iniciais (EMUSAD) e explica sua necessidade, afirmando que “em nosso país são pouquíssimas as oportunidades que oferecem meios de acesso a uma educação musical específica para a formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental” (p.22).

Ao justificar sua pesquisa e elaboração de um programa de Educação Musical a Distância (EMUSAD) diz que esta necessidade

surgiu da observação da autora que professores das séries iniciais do ensino fundamental necessitam de formação para atuar com a música podendo, com isso, modificar as concepções sobre o ensino desta linguagem da Arte na escola. (Coelho de Souza, 2003, p.XIII).

A autora conclui dizendo que um programa de música precisa levar os professores a refletirem sobre alguns procedimentos e/ou concepções, como:

- > A música deve fazer parte do currículo escolar e os professores das séries iniciais devem participar desse processo.
 - > Os cursos de formação não devem somente indicar como fazer na prática sem fazer a necessária fundamentação e estimular a criação de práticas diferenciadas.
 - > A utilização da música, somente como procedimento didático e/ou disciplinador, alimenta mecanismos de permanência no sistema escolar e oferece pouca abertura para um conhecimento diferenciado de música.
 - > A música é uma atividade humana cuja experiência todas as pessoas podem ter. Ela não pode ser pensada como capacidade de algumas privilegiadas.
 - > O ensino de música na escola sendo considerado num processo intencional, não precisa priorizar o ensino através da notação.
 - > As potencialidades da música são muitas e devem ser aproveitadas na escola, (sic) mas não devem sobrepor ao conhecimento que emana da atividade musical e que precisa estar em constante movimento. Este precisa de alimentação contínua para que possa ultrapassar as questões de sala de aula e provocar intervenções no contexto mais amplo.
- (...)Um programa deve oferecer base para os professores tratarem a música adequadamente na escola. Deve ser voltado para a realidade do professor incentivando o fazer espontâneo, mas deve conter a base crítica e reflexiva que o faça compreender o processo de aprendizagem musical das crianças e as funções assumidas pela música na sociedade. (Coelho de Souza, 2003, p.421/422)

Bellochio, da Universidade Federal de Santa Maria – RS, vem relatando e desenvolvendo, desde 1991, através de pesquisas relacionadas com a formação em música para professores suas experiências adquiridas durante a prática pedagógica com alunos de Pedagogia. Conforme seus relatos, existe, desde 1984, nos cursos de Pedagogia da referida instituição uma disciplina obrigatória no 5º semestre, denominada "Metodologia do Ensino de Música" com carga horária de 90h/a. A autora conta que, como professora da referida disciplina e também como professora no curso de Licenciatura em Música, busca realizar experiências com projetos compartilhados entre esses cursos através de atividades práticas,

teóricas e reflexivas, buscando "integrar alguns conhecimentos e ações sobre as especificidades de cada um"(p.42).

ao longo de meu exercício profissional na formação superior pude perceber um distanciamento entre os cursos universitários, no caso as Licenciaturas em Música e Pedagogia. (...) Buscando romper com esse distanciamento (racionalismo), empreendo ações na formação inicial que aproximem a formação de pedagogos e licenciandos em Música. (Bellochio, 2002, p. 42-43).

Trata-se de uma experiência importante, considerada como ideal por muitos pesquisadores para a formação do pedagogo em música. Entretanto, esta experiência pioneira não reflete a realidade da maioria das universidades brasileiras. Como no caso da UNERJ em Jaraguá do Sul, muitas instituições que oferecem curso de formação para professores, ainda não oferecem o curso de Licenciatura em Música.

O curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul - (UNERJ) já conta com uma história de 17 anos de funcionamento. No entanto, desde a sua criação em 1988, nada indica que tenha acontecido algo diferente com relação à formação em Arte/Música, se comparado com estudos relacionados por outros pesquisadores já citados.

Este curso de formação de professores, até os dias atuais, adotou quatro diferentes currículos. Quando da sua criação, o currículo adotado para o curso, com um total de 2640 horas/aula, distribuídas em 8 fases, previa uma disciplina denominada "Artes Infantis". Com carga horária de 45 h/a e prevista na 6ª fase, a ementa dessa disciplina dividia-se em sete unidades: I - Introdução às artes infantis (história), II - Noções de Educação Musical, III - O desenho infantil, IV - Materiais e procedimentos (técnicas de pintura), V - Modelagem, VI - Impressão (carimbos), VII - dramatização (artes cênicas).

A ementa da disciplina "Artes Infantis" e o detalhamento das unidades podem ser encontradas no Programa de Ensino Aprendizagem (PEA-1990, II semestre). Esclareço que, apesar do curso de Pedagogia ter sido criado em 1988, esta disciplina estava prevista somente

a partir da 6ª fase. A unidade II apresenta, com referência à Educação Musical, os seguintes conteúdos:

UNIDADE II - Noções de Educação Musical.

- A música e sua evolução.
- Objetivos da música.
- Ritmo.
- Jogos envolvendo música.
- Ritmo - Pulsação - Tempo forte.
- Instrumentos musicais.
- Formação de Bandinhas.
- Principais canções usadas para desenvolver ritmo de 1ª a 4ª série.

Este total de 45 horas, destinadas ao ensino de "Artes Infantis", ainda deveria ser dividido entre as sete unidades, cabendo à Educação Musical apenas 06 h/aula. Consideramos este tempo absolutamente inexpressivo para abarcar o que está listado no Plano de Ensino e Aprendizagem (PEA) e pouco significativo para produzir os efeitos desejados num curso de formação de professores.

Em 1995, houve a primeira reformulação de currículo, aumentado para 2.790 horas/aula, quando a disciplina relacionada a Artes recebeu uma nova denominação: "ARTE E EDUCAÇÃO". A carga horária também foi elevada de 45 para 60 horas/aula e prevista já para a 3ª fase do curso. O PEA desta disciplina datada de 1996 apresentava como ementa a seguinte proposta

A Arte e o seu processo histórico dentro das concepções: Tradicional, Laissez Faire, Arte-educação - A Arte no cotidiano da vida humana - A Arte no currículo Infantil e no Ensino Fundamental - Vivência no campo da música, das artes cênicas e plásticas.

Na especificação do conteúdo programático, encontramos novamente uma subdivisão em 7 unidades: I - Introdução às artes infantis, II - Noções de Educação Musical, III - O desenho infantil, IV - Como estudar na escola, V - Materiais e procedimentos, VI - Modelagem, VII - Dramatização. Na unidade II, relacionada à Educação Musical, os temas são detalhados como na ementa do currículo anterior, apresentando apenas uma alteração no item que se refere aos "Jogos envolvendo música", onde encontramos um detalhamento: "ritmo, movimento e motricidade fina", ou seja,

UNIDADE II - Noções de Educação Musical.

- A música e sua evolução.
- Objetivo da música.
- Ritmo.
- Jogos envolvendo música: ritmo, movimento e motricidade fina;
- Ritmo - Pulsação - Tempo forte.
- Instrumentos musicais.
- Formação de Bandinhas.
- Principais canções usadas para desenvolver ritmo de 1ª a 4ª série.

Facilmente podemos concluir que, com a reformulação do currículo, apesar do novo termo utilizado - Arte e Educação - o documento consultado (Plano de Ensino e Aprendizagem) não indica nenhuma alteração em relação aos conteúdos programados, exceto quanto à especificação no conteúdo relacionado aos jogos musicais. Houve um pequeno aumento na carga horária da disciplina. No entanto, quando novamente subdivida em 7 diferentes unidades, coube uma carga horária praticamente inexpressiva para a área de música para o curso de formação de professores. Neste caso, apenas 8 h/aula eram previstas para a unidade de Educação Musical.

Nas disciplinas "Artes Infantis" e "Arte e Educação" dos currículos vigentes de 1988 até 2004, sempre atuou como professora titular, uma profissional que havia cursado parte de um curso superior em "Educação Artística-Habilitação em Artes Plásticas", mas graduada em "Estudos Sociais" com especialização em "Metodologia de Ensino de EI e SIEF". Em entrevista³ concedida para a autora desta pesquisa, esta professora relatou que foi indicada para ministrar esta disciplina porque, paralelamente à sua formação acadêmica, estudou 10 anos de piano em Escola de Música de Jaraguá do Sul, na Sociedade Cultura Artística - SCAR, e que sempre esteve "muito envolvida com cursos relacionados ao ensino de Artes". Em seu depoimento, a professora relatou que nas disciplinas "Artes Infantis" e "Arte e Educação", sempre procurava dividir a carga horária em três modalidades artísticas. Mencionou, como exemplo, que as 60 horas de "Arte e Educação" eram divididas em 3 momentos de aproximadamente 20h para Artes Plásticas, 20h para Teatro e 20h para Música.

³ Entrevista concedida à pesquisadora em setembro de 2004.

Afirmou também que sempre procurou oferecer "uma visão bastante ampla sobre as artes" aos seus alunos. Sempre tentou despertá-los para o "mundo das artes", mas que o tempo de suas aulas sempre era muito reduzido e que "fazia o que podia para ensinar aos alunos um pouco de cada modalidade, mas o tempo de aula com cada turma sempre foi muito curto".

Entendo, enquanto pesquisadora e educadora musical, que 6 ou 8 horas/aula são insignificantes para oportunizar uma formação e vivência musical que ofereça subsídios profissionais para a atuação do pedagogo com a música. Esta angústia transparece claramente no depoimento de uma aluna que, ao falar de sua experiência durante seu curso de formação, diz que "A educação musical dentro do curso de pedagogia é muito pequena. Tive apenas 30h/a em regime de concentrado em disciplina optativa. Penso que isso é muito pouco para algo que é tão importante na vida do ser humano, como a música" (I.H.).

A carga horária reduzida e a prática isolada e fragmentada da disciplina Arte e Educação em relação às demais disciplinas e professores do colegiado são fatores que certamente enfraqueciam ainda mais as atividades e planejamentos para uma formação mais organizada e fundamentada na área de Arte/Música.

Da reforma da grade curricular do Curso de Pedagogia de 1995 para a nova implantada em 2000 e que vigorou até 2004, encontra-se esta mesma denominação para a disciplina "Arte e Educação", com as mesmas 60 horas/aula, apenas agora prevista para a 5ª fase do curso. Uma particularidade do currículo de 2000, são as disciplinas "Optativas" de I a X com carga horária de 30 horas, duas por semestre durante os 4 anos do curso, normalmente ministradas em sistema concentrado, ou seja, 30 ou 60 h/aula durante as férias de fevereiro e/ou de julho. Os alunos podiam escolher, dentre as Optativas oferecidas pela instituição, aquela(s) disciplina(s) que o grupo considerava mais importante(s) e necessária(s) para a sua formação.

Conforme já dissemos acima, a partir de 2002 passamos a atuar como professora convidada em uma dessas disciplinas optativas, denominada “Musicalização na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, com uma carga horária de 30 h/aula, sob a orientação da professora titular da disciplina "Arte e Educação". Inicialmente, em fevereiro de 2002, esta disciplina foi oferecida pelo colegiado, para a 3ª fase do curso e sua ementa já estava elaborada:

A Música, o homem e a sociedade - Música e Som - Jogos infantis envolvendo música
- A música através do tempo - Os instrumentos musicais - Noções básicas de teoria musical - Músicas folclóricas catarinenses (Ementa do PEA 2002 – I) .

Para fundamentação teórica era indicado que o professor deveria usar um texto de David Tame (1993) que falava sobre "O poder oculto da música" e também que fossem debatidos com os alunos os conteúdos de Arte apresentados pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e pela Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). Através de jogos, brincadeiras rítmicas sonorizadas, cantadas ou não, buscava-se desenvolver iniciativas de criação, o senso auditivo e rítmico musical. Também era feito um debate sobre a contextualização da música em diversos períodos históricos, o surgimento e, o que representa a escrita musical nos moldes tradicionais. A professora titular da disciplina procurava dar maior ênfase ao ensino de canções do folclore brasileiro e principalmente do Estado de Santa Catarina, procurando despertar e sensibilizar os alunos para a valorização da cultura regional.

Percebeu-se, diante das freqüentes solicitações por esta disciplina, um crescente interesse dos alunos das diferentes fases do Curso de Pedagogia por uma formação em música, já que entre os alunos deste curso havia muitos já atuantes como professores em sala de aula e que sentiam a necessidade de uma formação em música para se sentirem aptos e preparados a incluírem a música em sua prática pedagógica.

3.2.1 O Projeto Pedagógico 2002/2006 do Curso de Pedagogia da UNERJ

A UNERJ enquanto instituição formadora de professores através do curso de Pedagogia, em seu Projeto Pedagógico 2002-2006, apresenta os seguintes fundamentos teórico-metodológicos norteadores do curso

A formação universitária que queremos consiste num processo intencional, próprio e particular de ensino, pesquisa e extensão, com compromisso social e a serviço do ser, que possibilite ao sujeito, de forma autônoma, crítica e criativa, a interpretação, a invenção e a (re)construção da realidade. Vivenciaremos esta concepção de formação na medida em que oportunizarmos o exercício das práticas sociais pautadas na construção do saber e no partilhar de experiências, mediante constante ação e reflexão, tanto individual quanto coletivamente (Projeto Pedagógico – Pedagogia - UNERJ, 2002-2006, p.21).

Vivenciar a formação através da construção do saber mediante reflexão individual e coletiva vêm de encontro com as palavras de Perrenoud (2002a) ao falar do conceito de Professor Reflexivo de Schön apresentado como um dos referenciais teóricos desta dissertação no capítulo III. O professor necessita receber uma formação com princípios na reflexão conjunta e planejamento participativo a partir das necessidades que se apresentam em seu cotidiano. Importa reconhecer todos os momentos de vivência, relações sociais e inter-relações como instâncias de formação e parte do currículo, não bastando mais pensar a formação unicamente baseada em um currículo pré-estabelecido. Conforme o Projeto Pedagógico (2002-2006),

Quando se concebe currículo como a totalidade das afecções sofridas no espaço educativo, ele transcende o rol de disciplinas, vai além do conhecimento, envolvendo experiências, valores e atitudes presentes nas relações e interações que os sujeitos, atores e autores da relação pedagógica (professor e aluno) vivenciam. Assim, as relações sociais, as inter-relações, as ideologias, perpassadas através destas relações, também, fazem parte do currículo e afetam a formação da identidade e da subjetividade dos seres em formação (p.23).

A partir da reformulação do currículo do curso de Pedagogia da UNERJ em 2004, houve a substituição da disciplina Arte e Educação pela disciplina “Fundamentos das Linguagens I e II”. Com total de 180 horas, esta disciplina é prevista para ser ministrada 90

horas/aula na III fase e 90 horas/aula na IV fase do curso, divididas em 3 especificidades: 60 horas/aula para Teatro , 60 horas/aula para Música e 60 horas/aula para Corporeidade por semestre. A necessidade desta mudança surgiu, conforme palavras da coordenação do curso, a partir da necessidade de haver neste currículo uma disciplina que discutisse a Arte num sentido mais amplo, como linguagem do ser humano. Conforme palavras da Coordenação do Curso de Pedagogia da UNERJ em entrevista concedida em início de 2005

No curso de Pedagogia, quando da reformulação da matriz curricular pra três anos, abolimos a nomenclatura “Arte/Educação” e optamos pela denominação “Fundamentos das Linguagens” - uma disciplina de 180 horas (anteriormente ela tinha 60). A intenção, era de darmos um incremento na formação deste pedagogo não só em relação à palavra Arte, mas em relação à Arte como uma linguagem. Esta preocupação é recente, porque percebíamos que Arte/Educação se centrava em estudar os grandes artistas plásticos, a história da Arte (que também não deixa de ser necessário), mas ela não estava integrada às outras disciplinas como ela deveria estar. O intuito é discutir a Arte como uma linguagem universal e uma linguagem que todos os povos têm e manifestam e, pensando na formação deste professor como alguém que vai dar um passo além, que vai se valer da Arte e vai tentar através da Arte se conhecer, se formar e ser um profissional mais bem preparado.

Entende-se como linguagens todos os meios sistemáticos de organizar pensamentos, comunicar idéias ou sentimentos através de gestos, signos visuais, sonoros, gráficos entre outros. Permitir e propiciar que em um curso de formação de professores se discuta a Arte e mais especificamente a música como uma linguagem universal que todos os povos têm e manifestam significa reconhecer sua importância na educação e, conseqüentemente na formação do ser humano. Conforme palavras da coordenadora do curso,

Hoje oferecemos a disciplina “Fundamentos das Linguagens” com 180 horas divididas entre uma professora que fala do teatro, outra que fala da música e outra que fala da corporeidade de um modo geral. Não que esteja se separando; tudo isso é Arte, mas trouxemos as especificidades porque percebíamos que pra muitos alunos Arte/Educação era uma disciplina “leve e gostosa” mas que não conseguia cumprir o papel necessário que é a questão de falar das linguagens do ser humano.

A partir deste depoimento percebe-se que o colegiado do curso de Pedagogia e a própria instituição entendem a Arte e compreendem a importância de suas especificidades como parte do processo formativo do ser humano. As três especificidades citadas pela coordenação são ministradas por professoras de formações distintas, cada qual em sua área, que buscam

trabalhar em projetos integrados possibilitando que os alunos atuem com um mesmo tema sob diferentes linguagens artísticas.

Trata-se de uma experiência nova, em fase de estruturação e sob constante reflexão sobre as ações a serem adotadas, onde busca-se oferecer uma formação mais ampla nas modalidades artísticas. Não se trata mais de um querer isolado da(s) professora(s) de Arte lutando por uma formação nas mais diversas especificidades, mas sim, de um projeto educacional de todo o colegiado do curso. Conforme confirma a coordenadora do curso,

Eu diria que estamos fazendo uma experiência. Uma experiência que, como agora está sendo trabalhada a primeira vez neste curso, eu acredito que, ao final do semestre, quando tiverem passado essas primeiras 90 horas de Fundamentos das Linguagens I e II, teremos que fazer uma avaliação após o término desta primeira disciplina com esta primeira turma. Se for necessário, retomaremos algumas coisas.

3.2.2 A disciplina Fundamentos das Linguagens – Música

O planejamento semestral de atividades das mais diferentes disciplinas de cada fase do curso é feito em conjunto pelo colegiado onde procuramos definir diretrizes norteadoras integrando todas as disciplinas. Em reuniões mensais é discutido o andamento dos planejamentos, nas quais os professores discutem eventuais mudanças que tenham ocorrido após o planejamento inicial. Procuramos com isso, que todos os professores fiquem cientes do caminhar de cada disciplina e das necessidades de alteração e modificação de estratégias que tenham ocorrido.

A disciplina “Fundamentos das Linguagens” ministrada por três diferentes profissionais desenvolve estes projetos comuns abordando-os nas diferentes especificidades.

A ementa também é elaborada em conjunto e trata das seguintes abordagens:

Cultura e expressão corporal. Corpo em Movimento. Consciência corporal. Jogos: lúdicos, musicais, teatrais e cooperativos. Pesquisa e construção de brinquedos com material alternativo. Status cênico. Teatro de formas animadas. Construção de bonecos. Estudos sobre a importância da educação musical na educação infantil e séries iniciais. A nova LDB, os referenciais e parâmetros curriculares. Como compreender, pensar e aplicar uma educação musical contemporânea a partir da realidade musical de nosso aluno no cotidiano. Idéias para educação musical - Compor, tocar e apreciar. Jogos musicais, exploração de sons, percussões a partir de materiais alternativos. (Ementa 2005/I)

Quando assumimos a turma, considerando que a referida disciplina está prevista nas III e IV fases do curso, ou seja 2º ano, os alunos já vem desenvolvendo projetos interdisciplinares a partir das necessidades de cada aluno. Nós, professoras da disciplina “Fundamentos das Linguagens”, procuramos adequar nosso planejamento às necessidades dos projetos já iniciados. No capítulo IV da presente dissertação, estaremos apresentando relatos de cenas das aulas da disciplina Fundamentos das Linguagens – Música.

CAPÍTULO IV - O ALUNO DE PEDAGOGIA EM JARAGUÁ DO SUL, AS AULAS DE MÚSICA EM SEU CURSO DE FORMAÇÃO, SUAS FALAS E SUAS PRÁTICAS: ANÁLISE DE UM CONTEXTO.

Para tratarmos sobre os esquemas de ação e pensamento que, segundo Perrenoud (1999), “é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única” (p.24), dos alunos de Pedagogia / Habilitação EI e SIEF em Jaraguá do Sul, valemo-nos de uma dupla ênfase: **o Pedagogo e sua formação e o Pedagogo e sua prática**. Para tanto, faremos inicialmente alguns relatos de experiências de cenas das aulas de música do curso de formação em Pedagogia à luz do marco teórico conceitual. Em seguida, passaremos à análise das falas coletadas em entrevistas e em debate realizado com um Grupo Focal (Tanaka & Melo, 2001), cruzando estes dados com as ações do cotidiano escolar de alguns sujeitos atuantes como professores de EI e SIEF.

4.1 O Pedagogo na sua Formação - Relatos de Experiências

No primeiro dia de aula com uma turma de Pedagogia, ao me apresentar como professora da disciplina Fundamentos das Linguagens/Música, indaguei sobre as expectativas do grupo com relação à disciplina. Uma aluna respondeu à minha indagação: "gostaria de aprender música para usar isso no dia-a-dia de minha sala de aula". Música, gostar, aprender, usar: a partir destes pontos podemos puxar fios que impulsionam o grupo para **multiplicidade** (Delleuze e Guattari, 1995) de direções e em conexões diversas. Nas aulas de música com alunos de Pedagogia hoje, através da troca cotidiana de experiências, saberes e indagações dos alunos, temos procurado conectar pontos de nossos mapas de saberes (princípios do rizoma da **conexão e heterogeneidade**).

Ao indagar sobre as expectativas do grupo com relação à disciplina Música em seu curso de formação, oferecemos a possibilidade de que nossa aula tomasse rumos dos mais diversos e que as mais diversas entradas pudessem produzir devires também ainda mais diversos. A aula se transforma naquilo que Deleuze e Guattari chamam de "**plano de composição**": vamos construindo nosso mapa na lógica da exploração e descoberta de novas linhas que traçam novas figuras, conectadas, rompidas, desterritorializadas e fundamentadas. Tínhamos um grupo de alunos de Pedagogia, um docente e uma pergunta: "quais as expectativas do grupo com relação à disciplina Música em seu curso de formação?". O trajeto foi sendo traçado a partir das multiplicidades.

Tratamos nesta aula de apresentar um mapa totalmente aberto às múltiplas entradas através das falas dos alunos, onde surgem questões insuspeitas, situações das mais diversas, nas quais o professor necessita ir tecendo uma rede de significâncias, buscando construir linhas de conexão, fazendo rupturas, reconectando novas possibilidades e criando novas linhas, nunca novos pontos. A multiplicidade acrescenta ao invés de unificar. A multiplicidade, os fluxos, movimentos e diferentes intensidades irão compor o "**plano de imanência**" que, segundo Bento Prado Júnior (1997) "é essencialmente um *campo* onde se produzem, circulam e se entrecrocaram os conceitos" (apud Gallo, 2003, p.53, grifo do autor).

Um plano de aula nesta concepção é um plano de orientação e não de organização. Conforme palavras de Tadeu, Corazza e Zordan (2004), "um plano de imanência não organiza, não serve para organizar, não é um plano de organização. Um plano de imanência é para se orientar, é um plano de orientação" (p.150).

4.1.1 Cena 1 – Fazer Musical

Passamos a relatar um segundo dia de aula com a III Fase de Pedagogia Noturna do I semestre de 2005. Em reunião de planejamento do colegiado do curso, os professores haviam decidido trabalhar neste semestre o projeto "Maternidade". Tratava-se de um projeto que tinha por objetivo levar os alunos a conhecerem e desenvolverem atividades de apoio às mães que durante aquele semestre dariam luz a seus filhos nos dois hospitais da cidade de Jaraguá do Sul. Entre as mais diversas disciplinas, muitas foram as atividades listadas.

No caso da disciplina "Fundamentos das Linguagens", minhas duas colegas e eu, (professoras de teatro, corporeidade e música) nos reunimos, a fim de definirmos algumas diretrizes comuns, que viessem a contribuir com o projeto a partir de nossas especificidades. A professora de teatro sugeriu que durante as suas aulas os alunos poderiam criar pequenos fantoches, que poderiam ser doados às mães e com os quais as mães poderiam contar histórias infantis aos seus bebês. A professora de corporeidade assumiu a responsabilidade de trabalhar em suas aulas as possibilidades de uso das mãos e do corpo durante as contações de histórias e encenações.

Para minhas aulas, enquanto professora de música, definimos que seria importante tentar criar com os alunos pequenas canções relacionadas a histórias infantis que servissem de base para a contação de histórias com fantoches.

Confesso que inicialmente a idéia me assustou um pouco. Como poderíamos desenvolver, além dos textos de fundamentações teóricas e demais planejamentos já previstos para o semestre, a criação de diversas letras e músicas inéditas em tão pouco tempo? Afinal, a carga horária da disciplina música por semestre é de apenas 30 horas/aula e já havíamos tido a primeira aula, ou seja, dos 8 encontros previstos com aquela turma, restavam-nos apenas mais 7 encontros.

Na primeira aula com a referida classe, como já é de praxe, havíamos desenvolvido, entre outras atividades, uma criação rítmica e melódica a partir dos nomes dos alunos, sugerindo uma grafia bem elementar de sons, através de traços longos, médios ou curtos (duração) e que demonstrassem sons graves, médios ou agudos através da grafia destes traços em diferentes alturas (altura). Para a aula imediatamente posterior à reunião com as colegas professoras, busquei traçar diversos planos de ação que levassem à possibilidade de "criação" de canções. A partir daquela expectativa procurei, ao preparar a aula, traçar um mapa de possibilidades para aquele trabalho, mapeando idéias e procurando prever possíveis desdobramentos que pudessem surgir no momento em que fosse apresentada a proposta ao grupo: criar canções infantis inéditas, para a faixa etária de 0 a 5 anos. Não criei um plano de aula para ser aplicado, mas sim, procurei antever possibilidades de como poder intervir pedagógica e musicalmente em diversas situações que imaginei que pudessem surgir.

No dia da minha aula com a turma, como de hábito, entrei na sala da turma com 20 minutos de antecedência. Tirei meu violão da capa, afinei-o e deixei-o sobre uma cadeira ao lado da mesa.

Aos poucos os alunos foram chegando. Logo me foi solicitado por uma aluna da turma que eu cantasse algumas canções enquanto esperávamos pelos colegas. Eu pedi então, que ela sugerisse "alguma coisa" e logo ela começou a cantar a canção "O caderno" de Toquinho.

A classe foi se formando com a chegada dos outros alunos, e cada um que entrava na sala já ia cantando e se agregando ao coro de vozes que ali se formara. Também outras canções foram sugeridas e durante uns dez minutos ficamos ali cantando. Alguns alunos até se arriscavam a fazer uma tímida "batucada" nas carteiras.

Ao dar início à nossa aula, eu perguntei ao grupo se algum professor das outras disciplinas já havia comentado algo sobre o projeto "Maternidade", ao que todos responderam afirmativamente.

Expliquei então o que havíamos planejado entre as 3 professoras da disciplina Fundamentos das Linguagens e o que estávamos propondo para as aulas de música em relação ao projeto. Como já era esperado, a reação do grupo foi de espanto. As exclamações eram muitas: "como nós vamos inventar músicas?", "nós precisaremos virar compositores?", "eu não sei nada sobre música, como vou poder fazer isso?" Percebi nas expressões dos rostos, nos olhares e nas falas da maioria dos alunos uma enorme ansiedade e até mesmo angústia pela proposta apresentada. Eles estavam certos que isso seria impossível e que não teriam capacidade para tornarem-se compositores. Naquele momento, eu percebi o quanto a minha fala havia desestabilizado a expectativa deles com relação ao que acreditavam que iriam "aprender" em nossas aulas.

Sugeri então que partíssemos de algum ponto. Que fizéssemos um *levantamento prévio* da situação. Como se tratava de um projeto integrado com outras disciplinas, indagamos sobre quais seriam os dados que eles já estavam trabalhando com outros professores. Falou-se da visita que já haviam feito aos hospitais, das conversas com gestantes e mães, das entrevistas com enfermeiros, médicos e funcionários do hospital, etc. Numa fala de uma aluna surgiu um ponto que pareceu importante para a situação daquele momento, relatando de que com uma outra professora eles estavam trabalhando a criação e releitura de histórias infantis que eles repassariam para as mães das maternidades. Uma das alunas conta que a equipe, da qual ela fazia parte, havia criado a "história do ursinho que guardava o sono dos bebês". Outros relatos surgiram das demais equipes. Algumas, inclusive, fizeram questão de contar suas histórias. Encontramos nestes relatos um rico material que, por sugestão do próprio grupo, poderia servir de base para as canções que estávamos nos propondo a criar. As letras das músicas poderiam ser contextualizadas às histórias que os alunos criaram e/ou das quais haviam feito releitura. Aproveitar idéias que estavam sendo desenvolvidas numa outra perspectiva, reportou-me ao que Deleuze e Guatarri (1995)

chamam de **ruptura a-significante** (p.18), um dos princípios do rizoma. Trata-se do princípio de que qualquer ponto de um rizoma pode ser quebrado, rompido, desterritorializado, criando linhas de fuga que por sua vez continuam fazendo parte do rizoma e que não param de se remeter umas às outras.

Outra questão ainda foi apresentada pelos alunos: teriam que ser letras com linguagem simples, frases curtas, pensadas para uma faixa etária de 0 a 5 anos (opção do grupo).

Mas, a grande dúvida dos alunos ainda continuava pairando: "como poderemos criar uma melodia?", "como saberemos o ritmo?", "cada um vai ter que criar uma música, ou vamos trabalhar em equipes?", outro aluno perguntou também "e o compasso, professora? Como vamos saber o compasso?". Fiquei imaginando naquele momento, qual seria sua concepção de "compasso", mas acreditei que aquela não seria uma hora propícia para aprofundar uma discussão sobre este assunto. Durante os relatos dos alunos, estes informaram que o grupo já havia se subdividido em equipes, nas quais eles estariam desenvolvendo a criação de histórias. Perguntei se esta formação poderia ser mantida também para nossa disciplina, considerando que cada grupo sabia de suas próprias histórias. Os alunos prontamente aceitaram a idéia e, a partir de então, eles se agruparam em oito equipes de cinco e seis pessoas.

Indaguei se todos ainda se lembravam da aula passada, quando havíamos criado pequenas linhas melódicas e canções a partir dos nomes, de onde havia surgido o ritmo de cada nome (lembrando da acentuação métrica das palavras), de que forma eles sonorizaram seus nomes e como havíamos agregado o ritmo aos sons melódicos. Minha intenção era instigar os alunos a uma reflexão: "se isso foi possível de ser feito com os nomes, também será possível com outras palavras? Com frases?" Alguns responderam afirmativamente, mas ainda muito resabiados e desconfiados. Eu percebia que a incerteza do "*como proceder e através de qual receita*", causava-lhes muita insegurança. Indaguei também: "e se o caminho

fosse oposto? Se nós criássemos alguns sons e tentássemos agregar texto e ritmo a eles?" Com esta fala, procurei sinalizar que os caminhos podem ser muitos, bastando-lhes arriscar tentativas. "Isso não vai dar certo professora; a gente não sabe nem por onde começar" disse-me uma das alunas de um dos grupos. Por causa da fala específica desta aluna para este recorte da pesquisa, optei por fazer a narrativa da experiência do grupo em que ela se encontrava (considerando que além deste, haviam se formado outros sete grupos, e todos tiveram experiências diferentes que poderiam ser relatadas oportunamente). Coincidentemente, tratava-se, neste caso, da equipe que tinha criado a "história do ursinho que 'guardava' o sono dos bebês", relatado no início da aula - Denominei esta equipe, para efeito desta narrativa, como a "Equipe Ursinho".

O grupo sentou-se em um pequeno círculo, logo na entrada da sala. Ao iniciarem a discussão, acordaram em primeiramente criar uma letra que seria significativa a partir da história. A fim de relembrem a história, contaram-na revisando todos os detalhes da história.

Uma das integrantes do grupo foi escolhida para ir anotando as diversas idéias e palavras-chave que surgiam durante a discussão. "Ursinho", "guardar/cuidar", "sono", "bebê"...

Os alunos estavam produzindo o que Delleuze e Guattari (1995) chamam de "o princípio de *cartografia*" (p.21), mapeando as possibilidades de um devir letra de música, explorando rupturas na história literária, buscando palavras-chave que, sendo extraídas, iriam compor uma nova ordem. Durante as rupturas acontecem os decalques (princípio da *decalcomania* (p.21), que ao comporem uma nova ordem, novamente são projetados sobre o mapa sem que haja uma sobreposição perfeita. Os decalques, produzidos a partir das rupturas na história, iriam produzir uma nova forma pois, ao serem extraídas e desterritorializadas da história, iriam servir de estrutura para compor o novo - a letra da música. Como dizem os

autores, "O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação"(p.23).

Neste momento foi solicitada minha presença em um outro grupo. Precisei deixar que os participantes procurassem conectar as idéias. A classe estava concentrada, trabalhando. Alguns riam das idéias que surgiam, outros discutiam. Alguns até já ousavam batucar alguma coisa com as mãos sobre as carteiras, tentando perceber o ritmo de algumas palavras. Passei algum tempo visitando as outras equipes e, ao retornar para a "Equipe Ursinho", eles já estavam com os semblantes mais tranqüilos, rindo de algumas situações. Até então, eles haviam criado uma pequena letra que serviria de base para sua música: "Meu ursinho, meu anjinho, vem cuidar do meu soninho". Elas explicaram, entre risos e boas gargalhadas, que esta frase literária era a letra de uma música cantada por um bebê.

Começou então um processo de descobertas rítmicas: "onde cai o acento forte das palavras?". Uma delas respondeu: "no **si** do ursinho e no **ji** do anjinho, no **dar** e no **ni** do soninho". As colegas concordaram. Elas repetiram as frases diversas vezes até que, de repente, uma das integrantes fez um ritmo com sons vocais "hum,ta,ta,hum,ta,ta. Ei...isso virou uma valsa?". "Valsa?" indagou a outra. "Sim, confirmou a primeira: veja 'Meu ur**S**inho....meu an**J**inho....vem cui**DAR**.. do **MEU** so**N**inho...'percebem? é um ritmo 1-2-3".

The image shows two staves of musical notation in 3/4 time. The first staff contains the melody for the first line of the lyrics: "Meu Ur - si - nho..... Meu An - ji - nho". The second staff contains the melody for the second line: "Vem cui - dar do meu so - ni - nho." The notes are simple, with stems pointing up and down, and some are beamed together. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllable placement. The first staff ends with a double bar line and repeat dots.

Exemplo musical 1. Ritmo da frase literária criada pelas alunas.

Novamente precisei atender outro grupo que me chamava por auxílio. Mas eu havia deixado um grupo muito feliz, pois tinha presenciado o processo de criação da rítmica daquela futura canção. A partir do potencial da letra, uma capacidade inerente da qual elas nem se haviam dado conta, puderam lançar mão e conectar a outro saber conforme suas necessidades, no caso, conectando ritmo a pequenas frases literárias.

Para o passo seguinte, ou seja, para criar a linha melódica para a canção, tudo foi muito rápido. Tanto que não cheguei a presenciar todo o processo, mas estando atenta mesmo de longe, percebi que eles fizeram algumas poucas tentativas, entoando e criando uma melodia. Por haver entre elas algumas meninas que conseguiam entoar diferentes alturas, em poucos minutos surgiu a melodia que mais tarde foi por mim registrada na notação musical tradicional. O grupo solicitou minha presença para me comunicar euforicamente da sua façanha. Havia conseguido "criar" uma música. A alegria e satisfação deles foi contagiante, pois enquanto eu me aproximava, eles já começaram a cantar e bater o ritmo com as mãos, com batidas fortes em ritmo ternário, que quase fazia sumir o tom de suas vozes.

Meu Ursinho

Fundamentos das Linguagens I - Pedagogia III fase 2005

Cristiane, Doroti, Dagoberto, Talita, Déboa, Andréia

Meu Ur - si - nho..... Meu an - ji - nho.....

..... Vem cui - dar do meu so - ni - nho.

Exemplo musical 2. Partitura da canção infantil "Meu Ursinho" criada pelos alunos de Pedagogia.

Tanto eu como também vários outros alunos dos demais grupos que trabalhavam simultaneamente na sala ficamos contagiados com a expressão de orgulho com a qual eles cantaram repetidas vezes sua pequena canção. Entre risos, os demais alunos voltaram às suas atividades. Eu sugeri aos alunos da "Equipe Ursinho" para tentarem grafar os sons da melodia que haviam composto através das linhas, como havíamos feito na aula anterior em relação aos nomes. Eles concordaram e, mais tarde, ainda criaram uma coreografia para a canção.

Continuamos explorando a atividade durante mais duas aulas, nas quais foram criadas um total 16 músicas - duas por equipe (ANEXO 7). Foi uma experiência muito gratificante para ambos, alunos e professora. A atividade em torno destas composições foi abrindo um leque de novas possibilidades, onde na 5ª e 6ª aulas, criamos instrumentos de percussão com materiais alternativos e fizemos arranjos de percussão para as peças.

Nas aulas de teatro e corporeidade foram desenvolvidas atividades a partir destas criações. Como forma de registro das composições, o projeto culminou com a gravação de um CD (de maneira bem artesanal).

4.1.2 Cena 2 - Apreciar e Refletir sobre a Presença da Música

Em agosto de 2005, aconteceu em Jaraguá do Sul o "Festival de Formas Animadas" para o qual, por solicitação dos próprios alunos, levamos a turma da IV Fase para assistir a um dos espetáculos. Tratava-se da peça "Antologia" de uma Companhia Espanhola, que encantou toda a platéia através do trabalho de um único artista, chamado de "bonequeiro", porque manipulava os bonecos que formavam seus personagens. Eu, enquanto professora do grupo, resolvi não propor um roteiro de questões que deveriam ser respondidas sobre o espetáculo, para assim não restringir o olhar dos alunos. Definimos como único objetivo da nossa ida ao espetáculo, observar como a música se encontrava inserida no contexto de um espetáculo de

cunho cênico. Eu esperava, com esta atitude, conseguir explorar diferentes interpretações, diferentes olhares e escutas, compreender suas buscas, suas curiosidades, suas descobertas.

No encontro seguinte, além de relatos escritos que foram apresentados pela maioria dos alunos, fizemos a discussão sobre o que cada um sentiu e como percebeu a música presente no espetáculo. Alguns alunos confessaram jamais terem ido ao teatro antes. Os relatos foram depoimentos emocionados, admirados pela beleza e qualidade do espetáculo.

Começamos então a indagar sobre o objetivo maior da nossa ida ao teatro. "A música esteve presente durante o espetáculo"? Todos relataram terem percebido o uso de gravações de músicas e sons dos mais diversos estilos e origens. Todos os personagens foram apresentados com algum tipo de "fundo musical". Em alguns momentos, dependendo do personagem, foram usadas gravações de músicas orquestradas, outras cantadas com acompanhamento de piano. Mas o que mais chamou a atenção da grande maioria dos alunos, foram dois bonecos que representavam personagens músicos – um representando Louis Armstrong, tocando um peça solo no saxofone e outro, um "boneco músico" representando um violoncelista que interpretava de maneira espetacular a performance deste instrumentista. Segundo palavras dos alunos, ele até "tremia a mão para melhor representar sua interpretação" (neste caso eles se referiam ao fato de que o bonequeiro era tão habilidoso que reproduzia inclusive o vibrato da mão no exato momento em que isto era ouvido na música). Conforme os relatos, outro momento também muito emocionante do espetáculo foi a performance do "boneco alquimista" que fazia bolhas de sabão coloridas e as espalhava sobre tapetes e no ar. Enquanto isso, como fundo musical da cena de magia, o bonequeiro havia escolhido um concerto para flauta e orquestra de Vivaldi.

Para complementar nossa discussão sobre todas as descobertas que eles fizeram, eu levei para a aula seguinte três CDs com as gravações de obras que haviam sido usadas durante aquele espetáculo. Meu objetivo era que descobríssemos juntos quão significativo tinha sido o

uso daquelas obras e se, ouvindo as mesmas peças uma semana depois de terem assistido ao espetáculo, eles ainda identificariam a música e a qual dos personagens ela correspondia. Foi uma grata surpresa para todos. Bastava colocar as músicas, que imediatamente o grupo as reconhecia. Quando coloquei o CD do concerto de Antonio Vivaldi (Compositor do período barroco, 1678-1741) que representara o alquimista, a reação de reconhecimento de todos foi imediata. O som da flauta parecia ter ficado muito presente na memória de todos.

A conclusão do grupo após todos os debates foi de que a música esteve presente durante todo o espetáculo para "reforçar" a mensagem que era transmitida pelos personagens; diversas vezes o boneco atuava conforme o ritmo da música, o que significava que ela era escolhida para cada personagem, conforme o caráter de cada interpretação. O grupo de alunos tomou consciência de que a música esteve presente naquele espetáculo como uma forma de "discurso" (Swanwick, 2003), pois perceberam qual tinha sido a sua função naquele contexto.

A partir desta atividade, nas aulas subseqüentes, incluímos a criação de pequenas peças teatrais, onde os alunos vivenciaram na prática a experiência de expressão através da linguagem cênica, utilizando músicas de seu repertório para enfatizar as cenas.

Respeitando o discurso musical dos alunos (Swanwick, 2003), esta foi mais uma oportunidade de compreender suas escolhas, seus gostos e suas decisões musicais.

Em relação ao terceiro princípio apontado por Swanwick (2003)- "Fluência do início ao final", refiro-me, como exemplo, ao relato da fluência musical através da experiência de ouvir e poder fazer suas escolhas, vivenciando a prática musical que antecedeu a qualquer pretensão de escrita musical, leitura musical, ou conhecimento técnico *a priori*.

4.1.3 Cena 3 - Apreciação e Reflexão Sobre a Própria Produção Musical

Havíamos composto 16 canções durante nossas aulas. Cada um dos oito grupos, a partir da releitura de histórias infantis, havia criado a letra e a música de duas canções. O registro das melodias dessas canções foi feito inicialmente através da linguagem utilizada em aula pelos próprios alunos, com traços definindo alturas e durações. Num segundo momento eu também fiz o registro através da escrita tradicional.

Havia chegado o dia em que, conforme o combinado, faríamos a gravação destas músicas em um estúdio. A gravação foi marcada para um sábado durante o dia inteiro, facilitando desta forma a participação da maioria dos alunos. Os grupos se organizaram. Marcamos um grupo de alunos por hora, devendo o primeiro grupo estar já às 9 h no local da gravação.

Para organizar eventuais ajustes, fui às 8h30min para o estúdio. Conversei com o proprietário do estúdio, explicando o motivo das gravações destas canções, como e por que elas foram compostas. Expliquei também, que certamente nem todos os alunos manteriam a afinação dentro dos padrões que normalmente esperávamos, mas que este era exatamente meu objetivo, ou seja, que eles percebessem suas próprias vozes a partir dessa audição.

À medida que os alunos iam chegando, percebia-se muita ansiedade e nervosismo. Procurei fazer brincadeiras para tranquilizá-los. Na garagem do estúdio, como preparação, fizemos alguns exercícios de relaxamento e um breve aquecimento vocal de forma lúdica, bem como, rememorizamos as duas canções que cada grupo iria gravar. Ao entrarmos no estúdio e sugerirmos que cada aluno usasse um fone de ouvido e um microfone, a ansiedade voltou. Risos nervosos, cochichos, brincadeiras e conversas paralelas faziam parte daquele cenário tão diferente da realidade do cotidiano de cada aluno.

Durante todo o processo de gravação, muitos elementos foram colocados em evidência. Ao ouvirem sua própria voz gravada, alguns alunos assustaram-se com o resultado.

De repente, alguns se davam conta de que sua voz era muito “forte” ou muito “fraca” em relação à voz dos demais. Outros, se davam conta de que sua voz não alcançava a altura desejada (conceito este que já estava bem definido devido as nossas aulas). Havia aqueles que achavam sua voz “desafinada” porque não entoava muito bem as diferentes alturas da melodia. Outros se davam conta de que, na gravação podia-se ouvir sua respiração e/ou que lhe faltara ar no meio de uma frase e que isso ficava evidente na gravação. Começar a cantar juntos, no mesmo momento – o quanto isso exigia a atenção de cada um. Pronunciar muito bem as palavras para que todas as sílabas se tornassem compreensíveis na gravação foi outra questão detectada. A duração dos sons ficou “visível”, principalmente quando os finais de frase não aconteciam em conjunto.

Entre risos, a cada nova descoberta, a tensão diminuía e com satisfação e um comprometimento muito grande com relação às suas produções, eles próprios exigiam ainda mais empenho, procurando melhorar a qualidade das gravações. Gravar novamente, ouvir, deletar e começar de novo. Pacientemente e com uma satisfação que transbordava em seus olhares, os grupos foram fazendo descobertas inusitadas.

O CD, resultado de uma primeira experiência de composição e gravação deste grupo de alunos, apesar da produção bastante simples, é hoje motivo de orgulho de todos os que fizeram parte do projeto.

4.2 O Pedagogo e sua Prática - Esquemas de Ação e Pensamento

Apresentamos a seguir a análise de dados colhidos nas falas coletadas em entrevistas e debate realizado com um Grupo Focal (Tanaka & Melo, 2001), realizado com estes alunos de Pedagogia da UNERJ, cruzados com os dados recolhidos em observação na pesquisa de campo no cotidiano escolar dos sujeitos pesquisados. Estes sujeitos foram denominados nesta pesquisa como sujeitos do Grupo B, por tratar-se de alunos que tiveram aulas de música em seu curso de formação e atuam como professores de EI e SIEF em escolas de Jaraguá do Sul.

Quadro 3: Alunos de Pedagogia – Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Nome	Aluna de Pedagogia/ Habilitação em:	Outra formação anterior em nível superior	Rede de ensino em que atua ou já atuou	Séries em que atua	Tempo de atuação profissional
B.M.	S.I.E.F	Bacharelado em Canto	Particular e Estadual	S.I.E.F.	10 anos
C.A.	S.I.E.F	-	Rede Estadual	S.I.E.F.	15 anos
P.S.	S.I.E.F	-	Municipal	S.I.E.F	15 anos
I.H.	E.I. e S.I.E.F	-	Municipal e Particular	E.I.	8 anos
M.S.	E.I	-	Municipal	E.I.	4 anos

A partir desta análise buscamos respostas para a IV questão da presente pesquisa, que trata dos esquemas de ação e pensamentos dos alunos de Pedagogia / Habilitação EI e SIEF em Jaraguá do Sul, evidenciados na sua prática pedagógica quanto à Música e inserção de Música na escola.

4.2.1 Os Sujeitos Pesquisados: Suas Redes de Saberes e Subjetividades Relacionadas à Música

Enquanto professora da disciplina Fundamentos das Linguagens/Música do curso de formação em Pedagogia destes professores e pesquisadora no/do cotidiano destes sujeitos, procurei detectar os elementos que compõem os esquemas de ação e pensamento dos quais o professor se utiliza durante sua prática pedagógica.

Entendendo subjetividades como fluxos que vão atravessando os sujeitos na construção de "moradas" (momentâneas) sobre um ou outro processo identitário, estes elementos e subjetividades constituem uma totalidade de esquemas de ação e pensamentos que são mobilizados para enfrentar diversas situações no cotidiano da prática pedagógica.

Conforme Hall (2003), “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, (...) de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. (p.13).

Identificamos, através das falas destes sujeitos, que em sua rede de saberes surgem referências da prática coral - “Eu canto em coral e por isso tenho um pouco de conhecimento”; referências quanto à prática musical no convívio familiar - “eu gostava de cantar junto com meu pai e com meu irmão”; referências da prática do canto na igreja – “O que me libertou foi quando comecei na juventude a participar do grupo vocal da Igreja”.

Então, eu tenho procurado trabalhar a música dentro daquilo que sei. Dou graças a Deus porque aprendi a cantar no coral onde fiquei 10. Foi ali que aprendi a afinar porque eu era muito desafinado. Deus me livre e guarde....minha voz era horrível. (P.S.)

Ao apontarem elementos como *ter conhecimento*, a *vivência* de uma prática com o outro, a *liberdade* que o sujeito diz ter adquirido, a *afinação* que este sujeito foi adquirindo com a prática coral, os professores reconhecem que por terem praticado o canto em algum momento de sua história de vida, isso os ajudou a cantar com seus alunos.

Acho que nós professores, que trabalhamos com os alunos todos os dias durante a semana inteira, precisamos saber um pouco mais sobre música para poder usar isso no nosso dia-a-dia. Lá na escola não tem professor de música que vem prá(sic) dar aula pra(sic) eles, e os alunos querem e gostam muito de cantar. Minha 1ª série é uma das turmas que mais canta lá na escola, porque eu canto com eles a semana inteira; eu aprendi a cantar porque sempre cantei em coral de igreja. As vezes minhas colegas, professoras das outras turmas, até me pedem pra eu ensinar os alunos delas, porque elas não sabem e não tem voz pra cantar. Tudo fica mais leve quando podemos usar a música nas nossas atividades. (C.A.)

Esta aluna, já atuante como professora em sala de aula há 15 anos, ao dizer "precisamos saber um pouco mais sobre música", reconhece que sabe, mas que neste saber ainda há alguma lacuna. Tem algum conhecimento musical: "sabe cantar". "Saber" é um conhecimento prático, da ordem da própria performance, do conseguir cantar. O que poderíamos entender por este "um pouco mais sobre música pra poder usar isso no nosso dia-a-dia"? A busca por uma fórmula de trabalho e de metodologias prontas da ordem do saber prático? Ou a busca por algum conhecimento *sobre* música, isto é, um saber perceptivo, notacional, conceitual, histórico, técnico, entre outros? Sempre ter cantado em coral de igreja lhe confere, segundo esta professora, o reconhecimento de um "saber" musical adquirido. Nesta fala, trata-se de um aprendizado musical por processo não formal, que se deu em sua história de vida. Ela reconhece que "aprendeu" e que "sabe" cantar porque aprendeu a cantar em coro de igreja, ou seja, aprendeu com um mestre, com alguém que estava ali para ensinar - no caso, o regente ou líder do coro. Por isso, como conhecimento adquirido, aplica este saber em sua prática pedagógica. Contudo, não considera este conhecimento como algo que a legitima suficientemente para trabalhar com a música em sua prática pedagógica. Por isso, fala em "precisar saber um pouco mais".

Aparece nesta fala a necessidade de “aprender” e de “saber” através de instâncias de formação legitimadas com profissionais reconhecidamente habilitados, ou seja, reivindica primeiro um ensino formal para só então se permitir a prática pedagógica com a música.

Continuando, a aluna diz que elas (referindo-se às suas colegas professoras de outras turmas) "não sabem e não têm voz para cantar", por não terem tido a mesma oportunidade que ela, ou seja, aprender a cantar em corais de igreja.

O canto, ainda mais especificamente o canto coral, tem como princípio o desenvolvimento musical através de atividades em grupo, onde o coralista desenvolve, além da socialização, aspectos técnicos musicais como afinação, impositação vocal, percepção melódica, harmônica e rítmica, entre muitos outros. O canto coral é certamente uma atividade musical de importância formativa inquestionável, mas nem todas as pessoas gostam, se sentem à vontade, ou até mesmo têm oportunidade de participar em algum coro.

Continuando com a fala da aluna, ela afirma que "Tudo fica mais leve quando podemos usar a música nas nossas atividades". Neste depoimento a aluna se refere à música como uma facilitadora das atividades pedagógicas, tornado-as prazerosas e mais atrativas para as crianças. O termo “mais leve” se contrapõe e diferencia aqui daquilo que se consideraria mais “pesado” sem a música: os conhecimentos escolares, as práticas disciplinares da rotina escolar, os deveres e tarefas, as diversas áreas do conhecimento, diante das quais as manifestações de arte / música soam como leves. Conforme esta fala, até mesmo cumprir uma ordem ou uma prática da rotina disciplinar escolar pode se tornar mais leve quando realizada com música.

Outra aluna, atuante há oito anos como professora em sala de aula, forneceu em seus depoimentos indicadores e pistas sobre o que música representa para ela e como percebe possibilidades de inclusão desta em sua prática pedagógica.

Desde criança, gosto muito de música, adoro ouvi-las e também cantá-las. Penso que a música possui uma força capaz de tocar as pessoas, por isso penso ser importante o seu

uso dentro da educação, para ajudar no trabalho com as crianças. O professor deve ser dinâmico, buscando recursos para facilitar o ensino e aprendizagem. E a música é um desses recursos. Por isso a importância de se trabalhar este tema na preparação dos professores, mostrando-lhes alternativas e maneiras de se trabalhar com ela, e principalmente, fazer com que os professores sintam na pele a força que a música tem em nossa vida, pois só conseguimos bons resultados ao ensinar algo se realmente acreditamos no que estamos ensinando. (I.H.)

A música está presente na sua história de vida desde criança e, por ter tido este contato, demonstra prazer em ouvi-la e cantá-la. O ouvir e fazer música através de um envolvimento prático desde criança, por ter vivenciado esta experiência, permite-lhe agora interagir com a música. Em sua fala, aponta para um conceito de "força" da música para "tocar as pessoas": a música como poder de sensibilização. Conforme diz Swanwick (2003), "às vezes a música tem o poder de nos alçar do ordinário, de elevar nossas experiências além do dia-a-dia e do lugar comum"(p.19).

Quando a aluna diz da sua expectativa de ir "mostrando-lhes alternativas e maneiras de se trabalhar com ela (música)", pode estar indicando-nos uma dupla possibilidade: uma disposição para ser desafiada a criar novas situações e novos jogos no cotidiano curricular, afetada pelas alternativas apresentadas; e uma disposição de receber um elenco de exercícios para aplicação, procedimentos para reprodução no seu grupo escolar. Conceitos muito enraizados na cultura dizem que, ao irmos para a escola, nos são ensinadas receitas de como ensinar.

Outras referências que detectamos durante nossa inserção no cotidiano destes sujeitos e que percebemos que compõem suas redes de saberes são as brincadeiras de roda que aprenderam em sua infância, cantigas infantis, canções acompanhadas de gestos, falas ritmadas acompanhadas de palmas entre outros, que hoje reproduzem com seus alunos ao introduzirem estas atividades em suas práticas (ANEXO 7).

Em uma fala, outro professor aponta para saberes práticos por saber tocar instrumentos musicais, elemento que lhe confere confiança para afirmar que tem alguma segurança em "ressaltar" a música em sua prática.

Dentro da sala de aula, na minha prática pedagógica eu ressaltar muito a música. Talvez de outra forma, pela prática que tenho no violão ou flauta ou ainda em algum instrumento que no geral o pedagogo não tem, a não ser que este já toque também.(B.M.)

“Gostar” de música, ter uma “concepção de música” que é tomada como “nossa”(entendida como bem comum) e compreender um certo “valor que ela [Música] tem na nossa vida”, remetem a um processo identitário construído por fluxos que atravessam os sujeitos. Um conjunto de elementos construíram nele o sentido de “intensidade” da sua presença: no convívio familiar ou na igreja, na prática de cantar em grupo, ou na prática coral que é citada. Da visão favorável da música na convivência da prática cotidiana social, resulta que na prática desenvolvida na escola há de ser importante o trabalho com música, com uma certa concepção de música tomada como “nossa”, coletiva, de referência.

Eu acredito que, a partir da nossa concepção de música, do valor que ela tem na nossa vida, é a intensidade com a qual ela vai estar presente na nossa prática. Trabalho com música porque gosto... principalmente porque gosto. Eu amo música. (P.S.)

(...) minha prática depende da minha convivência com a música, do que eu gosto... qual a minha proximidade com a música. (B.M.)

A música é uma coisa que todos gostam. Nas poucas aulas que a gente teve (referindo-se as aulas de música no curso de pedagogia): quanta coisa a gente fez em pouco tempo, porque? Porque todo mundo gosta, é uma coisa gostosa de fazer. (M.S.)

A construção de um gosto pela música, na experiência de vida desses sujeitos, os autoriza a falar que a música é algo que todos gostam e é uma “coisa gostosa de fazer”. Música, como “toda a arte”, teria esse poder de fascinar a criança. O professor que “gosta” de música, inclui atividades na sua prática com esta e outras linguagens, utilizando-se dela como um recurso que sabe ser do interesse dos alunos e por perceber que estes também “gostam”.

Eu vejo que a música é uma das linguagens que fascina a criança. Eu vejo que toda a arte fascina a criança... quando é colocada a música, o teatro, a poesia. (P.S.)

Eles (referindo-se aos seus alunos) tem fascínio por cantar.....mas que a professora pegue um violãozinho e sente com eles pra cantar. (B.M.)

Apesar do professor em sua fala se referir à Música como linguagem, percebemos durante as visitas em seus cotidianos que a presença da música em sua prática pedagógica

ainda se caracteriza fundamentalmente como sendo uma prática de uso desta como um recurso para o ensino de outros propósitos educacionais.

Por outro lado, aqueles alunos de pedagogia que não passaram por um processo de formação musical em sua formação acadêmica, excluem a música de sua prática por não se considerarem aptos para atuarem com esta área de conhecimento.

Os pedagogos eximem a música da sala de aula porque eles não conhecem, não sabem. Porque eles não têm nenhum contato com a música na sua formação acadêmica (M.S. e B.M.).

4.2.2 A Música na Prática do Professor: Elementos utilizados na Prática a partir de suas Redes de Saberes e Subjetividades

Nos relatos das falas e sobre as práticas dos professores que apresentamos, encontramos remissões ao uso da música na escola que parece servir como uma “estratégia para sobrevivência” (Perrenoud, 2002) em seu cotidiano e vem associada a funções como: usar a música para acalmar (conter a agitação dos alunos), para dormir, concentrar, “chamar a atenção” dos alunos. A música também vem integrada a outras atividades curriculares para atingir seus objetivos com as disciplinas consideradas como importantes, como por exemplo, fazer interpretação literária de textos de canções.

O desenvolvimento auditivo de sons e do silêncio parece ser usado, *a priori*, para “chamar a atenção” de seus alunos, pois os pedagogos compreendem a música como sendo um elemento potencializador para acalmar a turma e conter agitos.

A minha turma era muito assim...gritos, gritavam...irritavam. Aí eu pensei: Meu Deus, fazer o que? Aí, eu e uma colega minha de trabalho, combinamos: “vamos trabalhar música”. Porque a música? Porque na música a criança aprende a ouvir o silêncio. Se pararmos pra pensar, a música tem pausas, tem som das “coisas”. Fizemos instrumentos, tiramos sons das coisas... de pedra, de brinquedos e isso foi fazendo com que as crianças começassem a prestar atenção – “ó pro...escuta”(batendo com os dedos na carteira) e todo mundo escutava (I.H.) .

Apesar de existir a declarada intenção de identificar os diferentes timbres de instrumentos ou diferentes sonoridades dos CDs, ou trazer sons diferentes da realidade deles

(sons de piano, violino), detectamos uma certa tensão e dupla remissão, visto que a atividade também tinha como objetivo servir como fundo para outras atividades: acalmar a agitação, fazer calar as falas e chamar a atenção dos alunos.

E com isso comecei a colocar música de fundo para atividades. Músicas calmas, um CD de músicas de Mozart... outro de desenho, dos ursinhos carinhosos... “olha a música que a gente dorme”; eles começavam a fazer ligação - tinha sons de violinos, de piano....sons diferentes da realidade do que eles normalmente ouviam. (I.H.)

Eu também gosto muito de usar a música do “soninho”. Eles gostam, e quando eu não coloco eles pedem “pro, coloca a música do soninho” e aí eles dormem. (M.S.)

A referência a “músicas calmas” se contrapõe à dos sons da realidade dos alunos. Um exemplo dessa escuta planejada é dado com a menção da professora a um CD de Mozart. A música de orquestra é aqui entendida como “música calma” por ser composta essencialmente por instrumentos de sonoridade diferente daquela que constitui a música que os alunos normalmente ouvem. Assim, também encontramos remissões nas falas e nas práticas das professoras de EI para a utilização da música para a hora do soninho. Identificamos assim que existem esquemas de pensamento sobre música para acalmar e controlar agitações, que fazem remissão à música de orquestra e sua sonoridade considerada como “diferente” da sonoridade das músicas que fazem parte dos cotidianos de seus alunos.

Percebemos uma dupla remissão nos esquemas de ação e pensamento: o relato de um dos sujeitos aponta para a utilização da música pelo prazer que ela transmite e mais adiante (na continuidade de seu relato) remete à utilização da música pelo teor da mensagem literária que ela contém, tendo como objetivo conter a agressividade de seus alunos em sala de aula:

Eu não preciso me utilizar da música como um recurso para ensinar matemática. Eu acredito que possamos ensinar a questão dos números, tipo 1,2,3 indiozinhos; é interessante porque ela traz essa disciplina e os campos de saberes presentes na música. Mas a música tem “o prazer da música pela música”. Uma das realidades que percebo na minha turma desse ano é o fator agressividade. Então, comecei a trabalhar com eles a música AMIGO de Roberto Carlos. Uma música que tem muito a ver - “Você meu amigo de fé meu irmão camarada”. Levei primeiramente a letra, a poesia. Trabalhamos toda essa questão da função, do que é o amigo, a questão da própria interpretação do texto - o que é um amigo de fé. (...) só na 3ª aula é que fomos ouvir a música como ela realmente era. Foi bem gostoso. (P.S.)

Música, conforme diagnóstico de Merriam no seu estudo sobre função social da música, também serve para transmitir valores sociais. O autor, citado por Freire (1992), diz que uma das funções sociais da música é “impor conformidade a normas sociais”. Conforme a autora, Merriam

exemplifica esta função com canções que chamam a atenção para comportamentos convenientes ou não (...) e canções que instruem os jovens membros da comunidade sobre os comportamentos próprios e impróprios (...) canções cujos textos refletem mecanismos psicológicos individuais e coletivos de atitudes e valores que prevalecem na cultura, assim como transmitem mitos, lendas e história (Freire, 1992, p. 22) .

Na prática cotidiana observada, não se detectou a utilização da música pelo “prazer que ela transmite”, mas sim a intenção de controlar o grupo pela mensagem verbal, a interpretação do texto verbal, poético - no caso, "o que é o amigo". O professor diz “só na terceira aula é que fomos ouvir a música como ela realmente era”. Surge neste relato a consciência de que a dimensão musical está além do elemento verbal. Tensão entre "o prazer da música pela música" e a música para ensinar e para disciplinar.

Na fala de outra professora, que trabalha com crianças de SIEF, aparece o uso da música para desenvolver a concentração através de atividades rítmicas. Surgem remissões a elementos de suas redes de saberes, relacionados a atividades rítmicas, utilização do corpo (pé-palma) em batidas rítmicas.

Mais concentração do que uma criança precisa desenvolver para bater aqui...outra tem que responder em momentos diferentes? isso é concentração. Bate o pé...outro bate palma...você vai bater o pé o outro vai bater palma. (B.M.)

A professora usa a música como uma estratégia para sobrevivência na sua prática porque afirma que esta é uma metodologia que “dá certo” porque “atrai” os alunos. Através do uso de linguagens como a música, o teatro e a contação de histórias, o professor percebe ter sucesso e consegue atingir seus objetivos em meio à agitação, à falação, à agressividade.

Então eu uso a música, o teatro, a contação de histórias, eu uso o humor, principalmente o humor. Eu dou aula com sotaque português, com sotaque francês, com sotaque alemão... porque eu gosto de fazer isso...o meu cotidiano é assim. (...) Percebo que é uma metodologia que dá certo, que atrai. Então tenho mais é que usar desses meios (P.S.) .

4.2.3 A Influência da Mídia – Professores e Alunos Receptores e Participantes da Cultura Musical Contemporânea

Uma pedagoga relata que seus alunos trazem CDs com suas preferências musicais para a sala de aula e afirma que este material deve ser usado para, desta forma, conhecendo o que os alunos ouvem em casa, poder ampliar este repertório com outras músicas de outros cantores e compositores. Refere-se ao repertório que compõe sua própria rede de saberes constituída através da mídia.

Eles (seus alunos) vêm as vezes de casa com CD de casa da “Bundinha” do “Tchan”...vc vai falar: “Não, essa música não pode?” eles escutam em casa e vêm cantando, vêm dançando, rebolando. Então, precisamos usar isso. Mostrar o outro lado que também existe um Roberto Carlos, um Guilherme Arantes que ninguém mais escuta. Eu coloco durante o dia vários CDs de novelas, música sertaneja, de Cowboy... e é legal porque a gente vê que eles se interessam por isso (I.H.) .

Neste sentido, Souza (2000) alerta para a importância que deve ser dada à influência midiática na formação musical dos alunos ao dizer que:

Se de fato queremos realizar uma pedagogia musical que esteja relacionada com o mundo do cotidiano, com o mundo em que as crianças e adolescentes vivem hoje, então teremos que entrar no campo das experiências midiáticas pelas quais, naturalmente, passam as suas experiências cotidianas com música (p.9) .

Souza (2002) sinaliza a necessidade de “mostrar o outro lado” em oposição ao repertório que muitas vezes é trazido pelos alunos para a escola. Esta oposição indica a necessidade do questionamento do poder das músicas da mídia, apontando para a diversificação de outras músicas que possam conter letras de outros contextos, mas que cumpram outra função social, no caso, a de representação simbólica. Conforme Merriam

Simbolismo em música pode ser considerado nestes quatro níveis: significação ou simbolização existente nos textos de canções; representação simbólica de significados afetivos e culturais; representação de outros comportamentos e valores culturais; simbolismo de princípios universais (apud Freire, 1992, p. 21) .

Conforme Giroux (1995), “é crucial” que a cultura midiática que utiliza seu domínio

para ensinar valores e vender produtos seja seriamente considerada como um local de aprendizagem e contestação, especialmente para as crianças. Isso significa que aqueles textos culturais que dominam a cultura infantil, incluindo CDs, propagandas e programas infantis veiculados pela TV, jogos eletrônicos ou filmes animados da Disney, devem ser incorporados às escolas como objetos sérios de conhecimento social e de análise crítica” (p.72) .

O fascínio que as novas tecnologias imprimem sobre a criança aponta para o fato de que o ensino tradicional “com um lápis e caderno” já não mais supre os anseios dos alunos da contemporaneidade.

Nós não seguramos mais uma criança com o tradicional dentro da escola. Porque a mídia é colorida, é musical, é interessante. Cartazes lindos, maravilhosos, coloridos que chamam a atenção, videogame, internet, computador...Tudo é fascinante...daí chegam na escola e têm que se deparar com um lápis e um caderno (B.M.).

Percebemos que, ao sofrer a influência da cultura musical contemporânea através da mídia ou de meios sociais como a igreja, o professor faz suas escolhas e agrega valores com relação à música que fazem parte de sua vida enquanto sujeito social e que, conseqüentemente, se refletirão na sua prática pedagógica.

E o fator da mídia? TV, ídolos; lá você vê gente que canta muito bem. Então, eles têm valor. Se a gente vai num videokê ou num karaokê, a gente ouve alguém cantar... isso parece que dói nos ouvidos porque a gente ta acostumado com determinada afinação.... porque se torna até desagradável. Eu vejo que a era do karaokê e do videokê liberou um pouco mais as pessoas (P.S.)

Surgem remissões aos ídolos da TV que “cantam muito bem e por isso têm valor”. Este “valor” é dado aos que, conforme sua própria fala “cantam muito bem”. Remissões também são feitas à era do karaokê e do videokê. Transparece a necessidade de imitar os ídolos e cantar conforme um padrão pré-estabelecido. Mesmo que a imitação não seja perfeita, ver-se cantando, acompanhado de uma base/gravação, coloca o sujeito na situação de performance e o estimula e encoraja à prática musical que em outros tempos era condicionada a anos de treino e formação.

4.2.4 Quando e Como o aluno de Pedagogia se permite o fazer musical no cotidiano pedagógico?

Verificamos que o pedagogo em Jaraguá do Sul, que durante seu curso de formação foi “despertado” para a presença e importância da música na vida do ser humano, utiliza a música na sua prática pedagógica e também as demais artes. Ele recorre a remissões de suas diversas redes de saberes e subjetividades, buscando ser “criativo”, partindo em busca de soluções que lhe ajudem a resolver questões de ordem prática para o ensino e aprendizagem de seus alunos. Muitas vezes, ao iniciar as aulas, o professor agrega algum canto ou CDs (Lista - ANEXO 6) que possam vir a “acalmar” a turma e atrair sua atenção para o início de alguma atividade.

Em diversas situações de ensino e aprendizagem da matemática, português, geografia entre outros, o professor utiliza a música como um recurso de “acalmar” e atrair a atenção. Presenciamos situações em que através de cantos, os professores levam à memorização de letras, interpretação dos textos, expressões cênicas a partir do contexto literário, ou trabalham a matemática, distâncias de localizações geográficas, datas comemorativas, integração social, higiene, cores e muitos outros. Em outros momentos os professores que também se valem de canções entre uma e outra atividade, em horários de “folga”, nos momentos do “brincar” (Lista – ANEXO 7).

Porém, a partir destas observações, constatamos que o Pedagogo, mesmo tendo passado por um curto período de formação musical em seu curso de graduação ao incluir a Música e as demais artes em sua prática, ainda se utiliza dela como um meio ou um recurso para alcançar seus objetivos de ensino com os conteúdos das disciplinas consideradas importantes.

Constatamos que a música não é tratada como área de conhecimento com suas especificidades e que, por trás de cada atividade, até mesmo do brincar, existe uma preocupação com os conteúdos e ensino/aprendizagem dos programas curriculares.

Faz-se necessário salientar que a inserção da pesquisadora no cotidiano da sala de aula destes sujeitos aconteceu, paralelamente às 60 h/aula de música em seu curso de formação, ou seja durante o I e II semestre de 2005.

4.2.5 Conceitos Sobre Música e Música na Escola dos Alunos de Pedagogia

A exigência do canto como competência prioritária para o fazer musical é um conceito que se encontra enraizado na cultura de nossos educadores e por isso, quem "não sabe cantar", não está qualificado para trabalhar com a música. Sob esta perspectiva, a possibilidade da inclusão da música em sala de aula dependeria única e exclusivamente da competência de cantar.

Se compreendermos a música em contexto formativo mais amplo, o canto é uma habilidade musical importante, mas não necessariamente indispensável ao professor de EI e SIEF para aliar a prática musical à sua prática pedagógica.

O "saber cantar", que permite e oportuniza a atividade musical para alguns, por outro lado, exclui do processo musical os sujeitos que, por algum motivo, não participaram deste processo ou são considerados "desafinados". Outro conceito sobre música na escola e, presente na prática dos sujeitos desta pesquisa, podemos apontar a partir da fala da aluna que diz "(...) a música é um desses recursos", e que o professor precisa ser dinâmico e buscar diferentes recursos para suas práticas pedagógicas. A aluna se refere à música como sendo um "recurso para facilitar o ensino e aprendizagem".

Em que sentido a música pode ser "recurso para facilitar o ensino e aprendizagem"? Sob forma de "músicas de comando" (Fuks, 1991), ela pode estar associada a atividades disciplinadoras - música para escovar os dentes, fazer lanche, lavar as mãos, dentre muitas outras. Ela também pode estar associada a atividades de aprendizagem de conteúdos de componentes e áreas do currículo tradicionalmente considerados como centrais: aprendizagem da matemática e da língua portuguesa.

Nestas análises percebemos que o conceito sobre Música e Música na Escola dos professores ainda está bastante restrita ao saber ouvir, ao cantar, ao uso da música como recurso para facilitar o processo de ensino/aprendizagem das disciplinas curriculares.

Conforme afirma Nóvoa (2004), o professor ensina aquilo que é e naquilo que é se encontra muito do que ele ensina. Perrenoud (2002a) também confirma isso, dizendo que "nossa ação sempre é a expressão daquilo que somos" (p.39).

Pensar em música num contexto mais amplo significa perceber que esta pode acontecer nas mais variadas formas e que ela não necessariamente precisa apenas ser vivenciada através do canto. A música é constituída de sons e silêncios e está presente no cotidiano de todo o ser humano, bastando-lhe para isso a iniciativa de começar a explorar suas atividades a partir destes sons e silêncios. Podemos explorar os diferentes sons corporais (bocejos, murmúrios, estalos, palmas, etc.). Podemos explorar os sons em diferentes materiais do cotidiano (na rua, em casa, nos objetos que nos cercam... entre muitos outros) e, a partir desta exploração, criar novas formas de organização destes sons. Com a voz podemos entender as diferentes possibilidades de inflexão melódica. Podemos explorar os ritmos, os instrumentos, perceber diferenciações de timbres e buscar e analisar a música que encontramos na mídia em seus mais diferentes aspectos.

CONCLUSÃO

Através desta pesquisa buscamos compreender a possibilidade de inclusão da modalidade Música no curso de formação de professores de EI e SIEF da UNERJ em Jaraguá do Sul-SC, considerando a reforma educacional contemporânea brasileira.

Buscamos descrever como vem sendo fundamentada a inclusão da modalidade Música no Projeto Pedagógico da UNERJ – Centro Universitário de Jaraguá do Sul, retratando uma experiência que está sendo feita na instituição, oferecendo aos acadêmicos daquele curso uma disciplina denominada “Fundamentos das Linguagens I e II”, onde são previstas três especificidades, inclusive a Música.

Os sujeitos da investigação foram cinco alunos do curso de Pedagogia com Habilitação em EI e SIEF, que já atuam (ou atuaram) como professores em escolas da rede municipal, estadual e particular do município e que, com exceção de um dos sujeitos, nunca haviam tido aulas de música em seu ensino formal.

O trabalho se valeu de um levantamento bibliográfico sobre pesquisas relacionadas ao referido assunto quanto à presença da música na formação de professores e à presença do especialista em música na educação escolar, realizadas em regiões distintas do Brasil pelos pesquisadores Claudia Bellochio, Cássia Virgínia Coelho de Souza, Jusamara Souza, Maura Penna e Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, publicadas nos Anais da ABEM, e assim traçarmos um paralelo com o marco situacional e operativo de Jaraguá do Sul – SC, onde se realizou a presente pesquisa.

Ao traçarmos este paralelo, fizemos uma análise dos currículos vigentes durante os 17 anos do curso de Pedagogia na UNERJ para detectarmos como a Música esteve inserida neste projeto e como e porque a modalidade Música vem sendo inserida no atual projeto de formação desses professores.

Como marco teórico-conceitual, buscamos traçar uma relação entre as palavras de Keith Swanwick ao falar da música como discurso de todo o ser humano, passando por Silvio Gallo, que sugere a possibilidade de conceber um currículo, partindo da metáfora do rizoma e da idéia de “plano de composição”. Ainda, especificamente quanto aos processos de formação de professores, traçamos um paralelo com Phillip Perrenoud ao perguntarmos quais seriam as competências necessárias para este professor no exercício de uma prática curricular que considere o funcionamento rizomático do cérebro e de um "mapa de saberes" trazidos para aula através de seus esquemas de pensamento e de ação, presentes nas falas e práticas dos sujeitos pesquisados em relação à Música.

Através deste trabalho buscamos compreender como se instabilizam essas certezas (esquemas de ação e pensamento) dos alunos de pedagogia com relação a seus conceitos Música e Música na Escola.

Não tivemos como objetivo analisar ou apontar possíveis deficiências ou fracassos, nem tampouco relatar alguma “receita milagrosa” que pudesse vir a resolver a deficiência da formação musical de alunos de Pedagogia, mas sim, compreender se a experiência de inclusão da música no curso de formação de professores em questão está ou não atendendo as expectativas e necessidades dos alunos em sua formação.

Partimos do pressuposto detectado no início da pesquisa de que o aluno de Pedagogia que nunca teve contato formal com Educação Musical acredita não ter competências ou habilidades para inserir a Música em sua prática pedagógica, privando assim seus alunos de atividades musicais que possam vir a contribuir na sua formação.

A partir dos relatos espontâneos em conversas informais, das falas em entrevistas e reunião de um grupo focal - sujeitos da pesquisa, bem como das observações no cotidiano de sua formação e de sua atuação profissional, foi possível reconhecer que o professor de EI e SIEF enfrenta dificuldades para conseguir dar conta do que lhe é imposto pelos programas curriculares e conteúdos programáticos. Para isso, busca incansavelmente por subsídios que lhe possam servir de auxílio para “sobreviver” no cotidiano de sua prática. Em seu curso de formação, estes professores têm uma grande expectativa com relação à Música. Conforme seus depoimentos, alunos e professores, gostam e valorizam a música e esta formação lhes daria legitimação para atuar com a Música na sala de aula.

Apesar de terem tido a oportunidade de vivenciarem processos de criação e apreciação musical, bem como terem refletido sobre a prática e funções sociais da música em seu curso de formação durante dois períodos de 30 horas, estes professores, sujeitos da presente pesquisa, ao chegarem em sua sala de aula na sua prática pedagógica, ainda acabavam utilizando a música para disciplinar seus alunos ou para auxiliá-los como material de apoio nos demais conteúdos e disciplinas escolares. Ressalto que precisa ser levado em consideração o fato de que, a coleta de dados no campo de atuação profissional destes sujeitos de pesquisa foi realizada paralelamente ao período em que estes estavam em aula da disciplina Fundamentos das Linguagens/Música.

A influência de uma iniciação musical não formal na história de vida de alguns destes professores, através da vivência musical em família ou da igreja, ou ainda através dos novos recursos oferecidos pela mídia, demonstrou dar-lhes mais coragem para fazer algumas tentativas com a música durante sua prática. No entanto, mesmo assim, ele acabava por utilizar a música apenas como um meio para alcançar seus objetivos com as demais disciplinas ou como uma ferramenta para disciplinar os alunos. Predominava assim, a concepção da música na escola como função para dois usos: como instrumento didático e

como instrumento disciplinador. Os saberes que constituem os esquemas de pensamento e ação dos professores e, conseqüentemente, seus conceitos sobre Música e Música na Escola encontram-se enraizados em suas redes de saberes e fazem parte de sua prática no cotidiano escolar. Conforme confirma Coelho de Souza (2003),

os saberes dos professores colecionam crenças e equívocos em relação ao conhecimento em música (...) e, somente conhecendo os vários elementos que compõem a prática pedagógica em música e articulando-os com o seu trabalho que o professor poderá adquirir um **princípio de desestabilização** de seus saberes rumo à segurança na tarefa de educar as crianças na música. (p.75, grifo nosso)

Desestabilizar estes saberes é um processo que, conforme Perrenoud (2002a), nem sempre é uma tarefa fácil. O autor diz que “cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática: porém, se esse questionamento não for **metódico** nem **regular**, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças” (p.43, grifo nosso).

A partir desta fala de Perrenoud, podemos concluir que o aluno de Pedagogia que está iniciando sua formação e em breve estará em sala de aula com alunos de EI e SIEF, bem como, aquele aluno que já tem vivência na prática pedagógica, necessita receber uma formação que busque uma constante avaliação, reflexão e, principalmente, (re)construção de sua prática pedagógica também com relação à música.

Para que o aluno de Pedagogia compreenda a música como uma linguagem e forma de discurso do ser humano, entendemos que a presença da música na formação dos professores, através de um professor especialista, é imprescindível. Experiências como a apresentada quanto à inclusão da música no curso de Pedagogia, precisam ser realizadas porque, a partir delas o pedagogo começa a perceber a importância da música na educação e inicia um processo de reflexão sobre estratégias que possam fazer parte de sua prática. Mas para isso, concluo fazendo recomendação para o curso de Pedagogia da UNERJ em Jaraguá do Sul – SC, que se faz necessária uma carga horária maior e regular ao longo de um período, para

que os alunos possam ir ao seu campo de trabalho e passar por um período de reavaliação orientada de suas práticas, assegurando-lhe maior segurança para atuarem com música.

O processo de formação em/com a música necessita passar por avaliações em relação à prática do que o professor consegue realizar em seu campo de trabalho. Isso pode ser feito de forma articulada com as demais disciplinas a partir dos estágios curriculares que o aluno realiza a partir de uma determinada fase do curso. Concordando com Perrenoud (2002),

Em primeiro lugar, é preciso aceitar algumas perdas: para que os alunos aprendam a se tornar profissionais reflexivos, é preciso renunciar à atitude de sobrecarregar o *currículo* da formação inicial de saberes disciplinares e metodológicos; é preciso reservar tempo e espaço para realizar um procedimento clínico, com resolução de problemas, com a aprendizagem prática da reflexão profissional, em uma articulação entre tempo de intervenção em campo e tempo de análise.(Perrenoud, 2002a, p.44)

Ressaltamos que outros estudos se fazem necessários no sentido de oferecer uma formação em/com música para Pedagogos. Atualmente muito se fala em formação continuada porque se entende que o professor precisa estar em constante análise e reflexão sobre seus saberes e suas práticas. Talvez este seja um caminho que possa ser indicado: que sejam oferecidos cursos de formação continuada em Artes e suas especificidades para os egressos dos cursos de Pedagogia. Ou será que não está na hora de sonharmos com um curso de Pedagogia com Habilitação nas diferentes modalidades das Artes?

Entendemos que esta pesquisa é apenas uma pequena contribuição para o campo da Educação Musical e que muitos estudos ainda precisam ser feitos para que esta conquiste seu espaço de dever e de direito em todas as escolas e para todas as crianças.

Concluimos, refletindo com Nóvoa (2004)

Temos que estar atentos e vigilantes. Temos de saber ver, de saber ouvir, de saber ler. Mas que essa atenção, que essa vigilância crítica não nos conduzam nunca pelos caminhos do descrédito ou da demissão. Escolhemos a mais impossível de todas as profissões. É certo. Mas ao mesmo tempo, a mais necessária. Saibamos criticar, saibamos denunciar, sempre com a força de quem acredita num mundo melhor, numa vida mais decente. Fora da esperança, ninguém se pode dizer educador. (p.28)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de & ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A , 2001, p. 13-38.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **O curso de Pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de Música**. Expressão. Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria: UFSM, (1), jul/dez. 1999. p. 73/77.

_____. **A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

_____. Educação Musical e professores dos anos iniciais de escolarização: Formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs). **Ensino de Música – propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p 127-140.

BOGDAN, Robert & Biklen, Sari. Plano de investigação – Estudos de casos. _____. In: **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994, p. 80-104.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. v.6 (Arte).

COELHO DE SOUZA, Cássia Virginia. **Programa de Educação Musical a Distância para Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2003. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal da Bahia.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. “Introdução: Rizoma”, In: _____. **Mil Platôs- Capitalismo e Esquizofrenia**. v.1. Rio de Janeiro: Ed34, 1995, p.07-37.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA/ALVES, Inês Barbosa de/Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-108.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-176.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical. **IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL**. 2001. Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: ABEM, 2001. p.1-14.

_____. **The Music Preparation Of Generalist Teachers In Brazil**. 2003. Tese (Doutorado em Filosofia) - RMIT University, Austrália.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e Sociedade. Uma Perspectiva Histórica e uma Reflexão Aplicada ao Ensino Superior de Música**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

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

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Transversalidade e formação de professores – Impacto na formação de professores. In: RIVERO, C.M.L; GALLO, S. (Orgs). **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004, p. 101-124.

GARCIA, Regina Leite (Org.) Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

Giroux, A. Henry. A Disneyzação da cultura infantil. In: Silva, T.T. da; Moreira, A.F.(Org.) **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, p.49-81, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.

Disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp> acesso em: 11/05/2005.

NÓVOA, António. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa et al. **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Alínea, 2004, p.17-30.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

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

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.7, p.7-20, setembro 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – Analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p. 19-28, março 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II - Da Legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.11, p. 7-16, setembro 2004b.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002a.

_____. A formação dos Professores no Século XXI. In. _____ et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI - a Formação de Professores e o Desafio da Avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002b. p.11-59.

RIVERO, Cléia Maria L. & Gallo, Sílvio (Orgs). **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

SANTOS, Regina Marcia Simão. **Impasses no Ensino de Música – desafios à concepção de currículos e ao tratamento de programas**. Revista *Pesquisa e Música*. Pós-Graduação do Conservatório Brasileiro de Música. v.4, n.1, dez 1998, p.43-57.

_____. Cartografias na Educação Infantil: Quem Joga? IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2000. Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 111-132.

_____ & ALFONSO, Neila R. No compasso de um paradigma estético: entre o liso e o estriado, falando de práticas curriculares em Música e Educação. **II Colóquio franco-brasileiro de filosofia da educação - O dever-mestre - entre Deleuze e a educação**. 2004. Rio de Janeiro. Sessão especial, CD ROM. UERJ, 2004a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 5ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Jusamara. Música, Cotidiano e Educação: pressupostos e temas fundamentais. IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2000. Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000a. p. 69-78.

_____(Org). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000b.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 2001. Uberlândia. **Anais...**Uberlândia: ABEM, 2001. p. 85-92.

SWANWICK, Keith. Permanecendo Fiel à Música na Educação Musical. II ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 1993. Porto Alegre. **Anais...**Porto Alegre:ABEM, maio/1993, p. 19-32.

_____. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TADEU, Tomaz et al. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.127-205.

Tanaka, Oswaldo Y. & Melo, Cristina. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente - um modo de fazer**. São Paulo: Edusp, 2001.

UNERJ, Centro Universitário de Jaraguá do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Jaraguá do Sul: Unerj, 2002-2006.

ANEXOS

ANEXO 1 Grades Curriculares do Curso de Pedagogia da UNERJ e Programas de Ensino/Aprendizagem

ANEXO 2 Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada realizada com alunos de Pedagogia

1. O que representa a música para você como pessoa e também como profissional?

2. Qual foi tua experiência e vivência de música durante teu período de escolarização e na tua história de vida?

Teus pais, avós e familiares cantavam com você?

você cantou na tua infância? Em que oportunidades?

Como foi tua educação musical na época escolar?

Quais as outras manifestações musicais que você presenciava e/ou fazia parte?

Você tem o hábito de assistir programações musicais? Onde, como e porque?

3. Como foi ou está sendo tua educação musical na formação como professor?

Qual a importância que você atribui a uma educação musical na tua formação como professor e porque?

Como você acredita que deveria acontecer esta educação musical ?

4. Como a música se manifesta no cotidiano da tua sala de aula?

Quais atividades com música você desenvolve em tuas aulas?

Você julga estas atividades importantes? Porque?

ANEXO 3 Proposta Curricular de Jaraguá do Sul – Educação Artística (ARTES) - 2001

ANEXO 4 Proposta Curricular de Santa Catarina - ARTE (1998)

ANEXO 5 – Canções criadas por alunos de Pedagogia a partir da releitura de histórias infantis durante aulas de música em seu curso de formação.

Lá no fundo do mar

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Camila, Carolina, Adriana e Silvia

Musical score for the song "Lá no fundo do mar". It consists of four staves of music in a single system, written in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a common time signature (C). The lyrics are: Lá no fun - do do mar..... E - xis - te um pei - xi - nho, que i- mi - ta - va seus a - mi - gui - nhos. Mas cer - to di - a re - sol - veu mu - dar, e de ou - tra brin - ca - dei - ra foi brin - car.

Meu Ursinho

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Cristiane S., Doroti, Dagoberto, Talita, Débora, Andréia M.

Musical score for the song "Meu Ursinho". It consists of three staves of music in a single system, written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The lyrics are: Meu ur - si - nho, meu an - ji - nho, vem tra - zer o meu so - ni - nho.

Os Bichinhos

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Daniele S, DanieleR, Juliana, Franciele, Ruth, Andreia

Ploct, ploct, ploct, ploct, quem vem
lá. ploct, ploct, ploct, ploct.
é o ca - va - lo que es - tá a ga - lo
par. tão a pas - se - ar.

2. Croach, croach, croach, croach, quem vem lá, Croach, croach, croach, croach, é o sapinho que está a pular...
3. Quac, quac, quac, quac, quem vem lá, quac, quac, quac, quac, é o patinho que está a nadar...
4. Piu, piu, piu, piu, quem vem lá, piu, piu, piu, piu, é o passarinho que está á voar....
5. Ploct, croach, quac, piu, quem vem lá, ploct, croach, quac, piu, são os bichinhos que estão a passear.

***** Atenção. Canta-se estrofes 1 até 4 com final 1 e estrofe 5 com final 2.

O Anjo

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Daniele St, Daniele S, Ruth, Andreia, Juliana S, Andrea, Franci

Lá do céu vei-o um an - jo pra cui - dar de mim e do pa -
pai. Foi ma - mãe quemman-dou es - se an - jo, pra cui -
dar de mim e do pa - pai.

Minha Papinha

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Betina, Aline, Ilsa, Juliana J, Schana

Ma - çã ras - pa - di - nha, ba - na - na - a - mas - sa - di - nha são
 fru - tas gos - to - si - nhas pra po - der cres - cer, são
 fru - tas gos - to - si - nhas prá po - der cres - cer.

Como é bom voar

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Evandro, Tati, Miriam, Cati, Marcia

É bom vo - ar por lu - ga - res en - can - ta - dos po -
 der brin - car de prin - ce - sas e sol da - dos e se a - le - grar so -
 nhaa do a - cor - da - do

O PEIXINHO

Fundamentos da Linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Tatiane, Marcia, Miriam, Daniele M, Catiana A, Evandro

Musical score for 'O PEIXINHO' in 2/4 time. The melody is written on a single treble clef staff. The lyrics are: O pei - xi - nho mo - ra lá den - tro da la - go - a, co - meu - ma mi - ga - lha e sai na - dan - do a to - a.

Dia feliz

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Alessandra S., Sandra V. Soares, Valnéia, Sônia, Marilu, Rosane

Musical score for 'Dia feliz' in 4/4 time. The melody is written on a single treble clef staff. The lyrics are: Bom di - a ra - io de sol. Bom di - a cri - an - ça - da. Ho - je é di - a de a - le - gri - a, ho - je é di - a de pa - lha - ça - da.

A Casa Sonolenta

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Sandra P, Sonia, Rosane, Marilu S, Valnéia, Alessandra

E- xis - ti - a u - ma ca - si - nha on - de ron -
 ca - va u - ma vo - vo - zi - nha, de tan - to que ron - cou
 a ca - ma que - brou, e a vo - vo - zi - nha a - cor - dou.

A Biblioteca da vovó

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Paulo, Jaqueline, Daiane, Marlene, Juliana

Um di - a um me - ni - no des - co - briu, que a -
 trás de u - ma por - ta um te - sou - ro se en - con - tra - va
 A bi - blio - te - ca da vo - vó, que a
 i - ma - gi - na - ção des - per - ta - va.

A menina e o Bicho Papão

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Andréia M, Débora P, Doroti, Cristiane, Talita, Dagoberto

A me - ni - na que - ri - a mu - dar com seu
 me - do que - ri - a a - ca - bar. O pa - pão não que - ri - a a sus
 - tar e pão do - ce pas - sou a pa - par. Já can -
 sa - da de a - ma - re - lar, re - sol - veu com o bi - cho brin car.

O Pato Pelado

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Betina, Juliana, Ilsa, Andréia, Aline, Ruth, Schana e Franciele

O pa - to pe - la - do no rio, pa -
 re - ce es - tar com frio. E de um a - re --
 piu. deu um as - so - biu deu um as - so - biu.

Olha minha mão

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Daiane, Jaqueline, Marlene, Juliana M.S, Paulo

O - lha_a mi - nha mão, que
lin - da e - la é, ne - la ve - jo cin - co -
de - dos co - mo ve - jo no meu pé.

O Sono do Bebê

Fundamentos das Linguagens I - Pedagogia III fase 2005

Silvia, Adriana, Carolina, Carúla

Be - bê, fe - che_os o - lhi - nhos pa - ra com_os an - jos po - der vo -
ar e com fa - das e ma - dri - nhas po - der so - nhar.
as es - tre - las en - con - trar e com e - las po - der brin - car.
num mun - do co - lo - ri - do via - jar a - té o sol rai - ar.

Estrelinha

Fundamentos da linguagem I - Pedagogia III fase 2005

Vanessa, Vera, Joyci, Fabiane M, Camila P.

Es - tre - li - nha, es - tre - li - nha, pe - que - ni - na, como é s

lin - da, como é s lin - da lá no céu, se_eupu - des - se, se_eupu - des - se se_eupu

- des - se, te, tra - ri - a te tra - ri - a_a - qui prá mim!

ANEXO 6 - Lista de CDs citados pelos alunos de Pedagogia e/ou que observamos serem usados no cotidiano da prática pedagógica

B.M.	C.A.	I.H.	M.S.	P.S.
	Educando Pela Música	O melhor de Bia Bedran	Coleção Criança Feliz (Editora Criança Feliz)	Novela Belíssima
	Coleção Criança Feliz (Editora Criança Feliz)	Bia Canta e Conta		O melhor da música sertaneja
		Coleção Criança Feliz (Editora Criança Feliz)		
		Cantigas de Roda (Palavra Cantada)		
		Wolfgang A. Mozart		
		Ursinhos carinhosos		
		Música de Cowboy		
		Música sertaneja		

ANEXO 7 – Lista de canções que observamos serem utilizadas na prática dos professores

	Funções atribuídas	SUJEITOS DA PESQUISA				
		I.H.	P.S.	C.A.	M.S.	B.M.
ATIVIDADES	Comando				Marcha soldado De mãos dadas	
	Memorização			Quantos dias tem o mês	A sineta já tocou Meu lanchinho	O Pastorzinho Abelhinha
	Interpretação dos textos das letras		Amigo (R.C.) Pai, filho e seu burrinho O caderno (Toquinho)			
	Desenvolver expressões cênicas a partir do contexto literário		Pai, filho e seu burrinho O caderno (Toquinho)			
	Trabalham a matemática e Português	O meu chapéu tem três pontas	Pai, filho e seu burrinho			Um, dois, três indiozinhos Vogais O meu chapéu tem três pontas
	Localizações geográficas		Pai, filho e seu burrinho	Na Bahia tem		
	Datas comemorativas					Chegou a Páscoa Coelhinho da páscoa Mamãezinha Dia das Mães Dia do Índio Na tribo eles vivem
	Integração social	Bom dia amiguinho	Amigo (R.C.) O caderno (Toquinho)			

Higiene / Corpo	Os dedinhos-polegares O sapo não lava o pé A cobra não tem pé			Lavar mãozinhas Escova, escova teus dentinhas A cobra não tem pé	
Descobrimos Sons	Pai Francisco Passeio no Zoo Conto sonoro Esconde e acha	Esconde e acha	Sítio do seu Lobato		
Rodas e Brinquedos Cantados	A barata diz que tem A história da serpente A barata Como pode o peixe vivo Escravos de Jó Quem te ensinou a nadar (peixinhos do mar)	Marinheiro só Passa, Passa Gavião	A canoa virou A pulga e o percevejo Marinheiro só	Ciranda cirandinha Fui morar numa casinha, nha, nha O sapo uá, quá quá Pirulito	Ai bota aqui, ai Balaio Caranguejo não é peixe Escravos de Jó Foi na loja do mestre André O galo quebrou o bico
Flauta doce					Samba-le-lê Abelhinha

ANEXO 8 – CD das canções criadas por alunos de Pedagogia a partir da releitura de histórias infantis durante aulas de música em seu curso de formação.