

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
OLHANDO E CONSTRUINDO JUNTO ÀS PRÁTICAS
COTIDIANAS DO PROFESSOR**

Cláudia Ribeiro Bellochio

Março, 2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
OLHANDO E CONSTRUINDO JUNTO ÀS PRÁTICAS
COTIDIANAS DO PROFESSOR**

Cláudia Ribeiro Bellochio

Orientadora: Prof^a Dr^a Esther S. W. Beyer

Porto Alegre, março de 2000

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO(CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS

B446e Bellochio, Cláudia Ribeiro

A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:
olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor /
Cláudia Ribeiro Bellochio. - Porto Alegre: UFRGS, 2000.
f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação musical - Ensino fundamental - Séries iniciais -
Sala de aula. 2. Professor - Formação - Educação musical - Séries
iniciais - Prática pedagógica. 3. Pedagogia - Curso - História - Brasil.
4. I. Título. II. Universidade Federal de Santa Maria.

CDU 78:37

**Dedico este
trabalho**

**À minha mãe Geneza...
Ao meu pai Nilo...(*in memoriam*)**

**Obrigada pela
existência e pelas
infinitas
oportunidades de
viver!!!**

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido José Francisco! Mimo, obrigada pelo incentivo constante e amor compartilhado em todas os momentos marcantes e decisórios de minha vida, pessoal e profissional.

A minha família, e de modo especial a Vó Ita (*in memorin*), ao Nesto, Laura, Raphael, Daniela, Vivian, Ana Maria, Paulo, Bruna, Ana Paula e Bibiana. Ao Seu Pedro, Dn^a Cândida, Pitty, Nando, Sophia, Walter, Mana e Gabriel.

Às amigas e colegas, Gilce Machado, Beatriz Vissoto, Nádia Hautrive, Daniela Borges e Daniela Silveira. Vocês foram parte importantíssima da construção deste trabalho. Ao Nildo e a Cléia por terem apoiado em todos os momentos.

À minha orientadora, Dr^a Esther Beyer, pelo acolhimento sensível e pelo rigor acadêmico presente em todos os nossos encontros.

À minha colega e amiga Dr^a Sílvia Isaia, pelo incentivo e confiança constante em galgar novos horizontes em minha caminhada acadêmica;

Ao meu amigo e colega Claiton Grabauska, por todos os momentos que acompanhou a construção deste trabalho e pela leitura crítica e atenta da tese.

À amiga Dr^a Jusamara Souza, pela leituras atentas e incentivo na área de construção da temática da tese.

À banca examinadora da Proposta de Tese, Dr^a Analice Pillar e Dr^a Jusamara Souza, pela leitura criteriosa e sugestões recebidas.

As bibliotecárias Neliana e Amazília, pela pronto atendimento sempre que necessário;

Aos secretários do PPGEDU, Marisa, Ione, Cecília, Douglas, Mary e Adalberto, pelo acolhimento e serviços dispensados;

Ao departamento de Metodologia de Ensino pela possibilidade de realização do curso com afastamento total nos dois últimos anos. Aos professores Regina Mello, Wilton Trapp e Ana Luíza Nunes pelo apoio e incentivo recebidos.

A Pró-reitoria de Pós-graduação e pesquisa da UFSM e ao PICDT pela oportunidade da bolsa de estudo por dois anos;

À Deus, por me acompanhar em todos os momentos e fazer brilhar a cada dia o sol e a cada noite as estrelas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANFOPE – Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Desenvolvimento

CBM – Conservatório Brasileiro de Música

CD – *Compact Disc*

CONED- Congresso Nacional de Educação

CTG – Centro de Tradições Gaúchas

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAEB – Federação de Arte- Educação do Brasil

FM – Frequência Modulada

FNFfi – Faculdade Nacional de Filosofia

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPB – Música Popular Brasileira

MEN – Metodologia de Ensino (departamento/ Centro de Educação – UFSM)

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PICDT – Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica

PNEg – Plano Nacional de Educação - governo

PNEs – Plano Nacional de Educação - sociedade

PPGE – Programa de pós Graduação em Educação (UFSM)

PPGEDU – Programa de pós-graduação em Educação (UFRGS)

PRC – Padrão Referencial Curricular

PROLICEN – Programa das Licenciatura

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico

SEMA – Serviço de Educação Musical e Artística ou Superintendência de Educação Musical e Artística

SIEF – Séries Iniciais do Ensino Fundamental

SMED - Secretaria de Município da Educação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1</u> : Painel da sala de aula com o registro das brincadeiras dos avós, pais e tios (esquerda) e das crianças (direita)	284
<u>Figura 2</u> : Alunos de Fernanda e Vitória realizando atividade percussiva com lápis e canetas	286
<u>Figura 3</u> : Aluno de Fernanda e Vitória realizando atividade percussiva com persiana da sala de aula	287
<u>Figura 4</u> : Partitura construída pela turma da Sílvia (faixa 4 do CD anexo)	315
<u>Figura 5</u> : Representação escrita dos sons da partitura	321
<u>Figura 6</u> : Roteiro de parte de uma aula registrada por um aluno	328
<u>Figura 7</u> : Registro de duas turmas aprendendo o hino da escola	331
<u>Figura 8</u> : Aluna de Sílvia explorando instrumento musical agogô	344
<u>Figura 10</u> : Aluna lendo partitura	347
<u>Figura 11</u> : Alunos organizados em grupo, executando “Tocando e esperando” ..	348

RESUMO

Este trabalho decorre de uma investigação-ação educacional realizada por estagiárias do curso de Pedagogia da UFSM, professoras já atuantes e por mim. Está centrado no ensino de Música nas séries iniciais do ensino fundamental. Reflete sobre algumas das possibilidades e limites de o professor de séries iniciais trabalhar com o ensino de Música no cotidiano de suas atividades escolares. Analisa como esse profissional da educação entende, organiza e dinamiza o conhecimento musical na prática escolar. Neste trabalho, centro o curso de Pedagogia como *locus* para a preparação mais qualificada do profissional da educação- professor(a), principalmente tomando como orientação a formação na universidade, assentada na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Com esses enfoques, almejo a possibilidade de reorganização dos trabalhos junto ao curso de Pedagogia e dinamização do ensino de Música nas escolas realizado por professores não especialistas em Música, mas aí atuantes. Desse modo, destaco dois focos centrais: a) a formação inicial de professores no curso de Pedagogia- sobretudo formação musical; b) a prática educativa nas séries iniciais do ensino fundamental. Muito mais do que uma teoria externa que informe ‘sobre’ o ensino de Música, é um trabalho firmemente conectado com a prática educativa ‘nos’ processos de escolarização, para que esse estudo possa informar a prática e ser por ela informado. Ou seja: é preciso ação e reflexão *na* e *para* a prática educativa. A tese está estruturada em capítulos: olhando para o problema; contextualizando teoricamente; buscando caminhos metodológicos; vivendo uma trajetória investigativa; construindo junto à prática cotidiana; olhando, construindo e ouvindo: a música na sala de aula; pedagogas-professoras! olhando um curso, construindo junto à prática e ouvindo a música das

professoras de séries iniciais. Estes se complementam e constituem um todo articulado entre revisões teóricas, a proposta de investigação acoplada à prática educativa e alguns resultados decorrentes deste processo de investigação-ação educacional no ensino de Música.

ABSTRACT

This work comes from the educational action-research accomplished by me and some of my students at the Universidade Federal de Santa Maria. It centered is in Music teaching in elementary school, reflecting about some possibilities and limits of the elementary teacher working with music instruction in his daily teaching activities. It also analyzes this education professional understands, organizes and implements the musical knowledge at school. In this work, I establish the Education Course (in Brazil, Pedagogy) as the *locus* for qualification of the educational professional – teacher, mostly taking as guidance his formation at the university, based on the association of research, teaching and extension. With these goals, I seek the possibility reorganization of the educational tasks, in a more active, collaborative and critical way in the Education Course and, the same time, to implement the o Music instruction in schools by non expert music teachers, that have this responsibility. Thus, I point out two central focuses at investigation in this work: a) the teacher's initial formation at the Education Course – (above all musical formation); b) their educational practice at elementary school. Much more than, an external theory that informs 'about' the Music teaching I understand that a study firmly connected to the educative practice "at the" schooling process, is needed so that this study could inform the practice be informed by it; that is, action and reflection in and at the educative practical are needed. This thesis is organized in six chapters: looking at that problem; theoretical context; searching for methodological routes; living an investigative route; building up along the daily practice; looking at the course, building up at practice and listening to Music of elementary teachers. The chapters are complementary and form an articulated whole between theoretical

reviews the investigation proposal bound to the educative practice and some results happens of this process of the educational action-research in the teaching of Music.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
LISTA DE ABREVIATURAS	vii
LISTA DE FIGURAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
SUMÁRIO	xiv
INTRODUÇÃO	18
I PARTE: OLHANDO PARA O PROBLEMA	
1.1 - O contexto histórico pessoal: subsídios à construção da temática investigativa	25
1.2 - Preocupação temática e questão de pesquisa	35
II PARTE: CONTEXTUALIZANDO TEORICAMENTE	
2.1 - Profissão docente e magistério em SIEF: o curso de Pedagogia	42
2.1.1- Do pedagogo grego à pedagogia de fins do séc. XX: iniciando a contextualizar	44
2.1.2 - Uma trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil	50
2.1.3 - O professor de séries iniciais: algumas questões atuais	62
2.2 - A Educação Musical na escola: alguns enfoques	
2.2.1- Reflexões iniciais acerca do tema	71
2.2.2 - A Educação Musical no Brasil: trajetórias construídas e em construção	
- <i>Da década de 30 à década de 50</i>	83
- <i>Década de 60</i>	88
- <i>Década de 70</i>	91
- <i>Da década de 80 à década de 90</i>	94

2.2.3 - Esboços para uma leitura crítica sobre a temática	
- <i>sobre a ciência educacional</i>	105
- <i>uma leitura crítica possível em relação ao ensino de Música na escola</i>	111
2.3 - O professor das séries iniciais e o ensino de Música na escola: entrelaçamentos entre a formação e a ação desse profissional	
2.3.1 - O professor de séries iniciais: discutindo identidades na questão do ensino da Música na escola	118
2.3.2 - Algumas práticas e reflexões sobre a formação e ação musical de professores não-especialistas	125
2.3.3 – O curso de Pedagogia/UFSM: um contexto nas licenciaturas e o ensino de Música na formação de professores	
- <i>O curso de Pedagogia da UFSM: um contexto</i>	142
- <i>A disciplina de metodologia do ensino da Música no curso de Pedagogia da UFSM</i>	147
III PARTE: BUSCANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS:	
A investigação-ação educacional	160
3.1 - A investigação-ação: origens e processos de reconstrução	161
3.2 – Uma concepção investigativa	169
3.3 - Construindo olhares e olhando as construções: um processo em espiral	172
IV PARTE: VIVENDO UMA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA	177
4.1 - Fontes de coleta de dados	
4.1.1 - Questionário	178
4.1.2 - História de Vida Musical	179
4.1.3 - Observações	179
4.1.4 - Diários de Campo	180
4.1.5 - Problematizações	181
4.1.6 - Registros Visuais e Sonoros	182

4.2 - Construindo uma Rede de Trabalho	183
4.2.1 - As acadêmicas da Pedagogia	183
4.2.2 - Buscando parcerias	187
4.2.3 - A escola	189
4.2.4 - As professoras da escola	193
4.2.5 - As turmas de estágio	196
4.3 - Uma organização: encontros de segunda-feira e sexta-feira	199

V PARTE: CONSTRUINDO JUNTO À PRÁTICA COTIDIANA

5.1 - Histórias de vida: mediando a organização do grupo colaborativo	199
5.2 - O desafio inicial das estagiárias com a prática de ensino, em colaboração com as professoras já atuantes	215
5.3 - Ciclos problematizadores: medindo a vivência da investigação-ação ...	228
5.3.1 - Investigação e ação no trabalho educativo	232
5.3.2 - Relação teoria e prática no cotidiano da prática educativa	248
5.3.3 – Refletindo a prática educativa em ensino de Música na escola	261

VI PARTE: Olhando, construindo e OUVINDO: a Música na sala de aula

6.1 - Planejando o ensino de Música na realização do estágio	271
6.2 - Chamada Cantada	277
6.3 - “Meus anjos sim” aos “Anjos de Deus”	290
6.4 - Sons do corpo	290
6.5 - Sons da casa	304
6.6 - Sons da escola	310
6.7 - “A hora da pipoca e o bang-bang”	323
6.8 - Hino da escola	329
6.9 - Raps	333
6.10 - Instrumentos musicais	344

VII PARTE: PEDAGOGAS – PROFESSORAS!

Olhando um curso, construindo junto à prática e ouvindo a Música das professoras de séries iniciais	350
7.1 - Olhando um curso	351
7.2 - Construindo junto à prática	353
7.3 - Ouvindo a Música das professoras de séries iniciais	363
7.4 - Contribuições para a área de ensino de Música nos cursos de Pedagogia	372
7.5 - Desafios	374
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	377
ANEXOS	397
Anexo 1 - questionário	398
Anexo 2 - mensagem da escola	401
Anexo 3 - listagem dos conteúdos	403
Anexo 4 - textos estudados na escola	409
Anexo 5 - listagem de datas e atividades musicais desenvolvidas	411
Anexo 6 - texto “Hora da Pipoca”	417
Anexo 7 - outros raps	419
Anexo 8 - Livro “Os sons da escola”	
Anexo 9 - CD	
<i>PÓS ESCRITO</i>	421

INTRODUÇÃO

Parece-me que um tema para investigação deve estar relacionado com problematizações decorrentes de experiências pessoais e profissionais, já vividas e internalizadas pelo(s) investigador(es)¹. Assim, estreitam-se laços identitários entre sua vida pessoal e profissional e o objeto que se propõe estudar, fortalecendo o processo de investigação.

Partindo de minha história de vida na área de Educação, de modo especial com a área de Metodologia do Ensino de Música, na formação inicial de professores, comecei a questionar-me, desde meu ingresso na docência, sobre as possibilidades e limites de o professor habilitado ao magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - SIEF² trabalhar com o ensino de Música no cotidiano de suas atividades escolares. Em atividades de ensino, pesquisa e extensão, junto ao curso de Pedagogia, pude ir percebendo, através de relatos, observações e pesquisas, muitas questões que foram compondo problematizações e perspectivas, e, algumas vezes, contradições.

Ilustrando: no curso de Pedagogia/UFSM, as alunas passam por um processo de formação e ação musical na disciplina, vivenciando e discutindo uma série de implicações educacionais, metodológicas e sociais da Educação Musical na escola. Avaliam positivamente e criticamente a disciplina no conjunto das demais disciplinas do curso. No entanto, quando realizam seus estágios no processo de

¹No capítulo I deste trabalho apresento partes de minha própria vida pessoal e profissional, que tomo como subsídios que conduziram a preocupação temática desta tese.

²Doravante estarei utilizando a sigla **SIEF** para me referir a locução séries iniciais do ensino fundamental. Quando escrever por extenso, utilizarei a locução séries iniciais para referir a SIEF.

formação inicial, nem sempre têm contemplado a aula de Música na organização e ação da prática educativa.

Esse quadro, de certa forma, aponta para uma dicotomia interna entre a teoria e prática da e na disciplina de Metodologia do Ensino da Música, e para uma externa quando da realização da prática educativa na escola. Acredito na necessidade de fortalecer vínculos entre esses momentos e espaços de formação educacional, buscando uma aproximação mais efetiva entre a teoria e a prática que formam os profissionais da educação, e também uma aproximação ativa e crítica entre a universidade e a escola, *locus* de realização de formação e ação do professor.³

Em sentido mais amplo, o que me inquieta é partir de reflexões estabelecidas acerca de minha vida profissional junto a um curso de formação de professores de SIEF, no qual trabalho com o ensino de Música e saber como o conhecimento musical é tomado dentro do contexto de pensamento e ação educativa do pedagogo. Como esse profissional da educação entende, organiza e dinamiza o conhecimento musical na prática escolar cotidiana? Com esses vínculos, tomo a possibilidade de reorganização dos trabalhos educativos junto ao curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, de dinamizar o ensino de Música nas escolas, a partir do trabalho pedagógico de professores não especialistas em Música, mas atuantes com o ensino em SIEF. Desse modo, destaco dois focos centrais de investigação para este trabalho: a formação inicial de professores no curso de Pedagogia- sobretudo formação musical e a prática educativa no ensino de Música nas SIEF.

Frente ao exposto, e motivada por estudos emergentes na área de Educação e Educação Musical, bem como pela concepção da investigação-ação emancipatória, é que defini a preocupação temática desta investigação, cujo foco consiste em olhar e construir no ensino de Música em SIEF, apontando possibilidades e limites de uma prática educativa ativa, junto a um grupo de estagiárias do curso de Pedagogia, em colaboração com suas professoras regentes.

³ Estarei utilizando a expressão professor, entendendo-a em sua extensão professora. Quando me referir aos dados desta investigação, estarei utilizando a expressão professora, visto terem sido elas as personagens do trabalho realizado.

A aproximação universidade-escola, estagiárias- professoras regentes e eu, foi regida pelo interesse em realizar um trabalho colaborativo, cuja natureza propõe situações desafiadoras, problematizadoras, permeadas por mediações dialógicas, como dinamizadoras do processo investigativo.

Embora tenha sido relativamente simples a definição da preocupação temática da investigação, vista a sua estreita relação com a minha história de vida pessoal e profissional, a delimitação de seu foco tornou-se um desafio de recomposição diária. Quanto mais estudava e imergia na prática educativa de uma escola junto às estagiárias e professoras, mais pontos iam compondo indagações que, muitas vezes, ‘roubavam’ o tempo da realização dos trabalhos em torno da proposta inicial. Busquei, incessantemente, com base em um contexto concreto, definir pontos que fossem relevantes e pudessem contribuir, tanto para o crescimento das pessoas envolvidas no processo investigativo, como para a área do conhecimento implicada. Desse modo, “olhar” e “construir”, enfoques postos no título desta tese, possuem um sentido muito forte para mim, sobretudo pela possibilidade da realização dialética que pode emanar desse movimento que implica ‘estar’ diante de uma totalidade que envolve teoria e prática, concepção e ação na realização da prática educativa concreta em Educação Musical por professores não-especialistas em Música. Trata-se, ao mesmo tempo, de “ouvir” as vozes do grupo colaborativo, acreditando na possibilidade de realização de um ensino de Música voltado para uma escola, de modo particular, e produzido por sujeitos da prática social mais ampla, professoras e estagiárias. Trata-se de “olhar” e “construir” e também “ouvir” a música realizada na escola e em sala de aula por essas profissionais do ensino que fazem das SIEF o seu exercício profissional cotidiano.

Acredito que uma forma de problematizar a realidade existente e propor, sem pretensões de generalizar, algumas transformações à atual situação da Educação Musical no contexto escolar das SIEF, poderá ser realizada na medida em que se aprofundem conhecimentos (olhando) e se gerem ações, concretas e reflexivas (construindo), sobre o processo de formação e ação profissional do professor atuante nesse nível de escolarização.

Justifico a temática central do trabalho pela necessidade de estudos, tanto no curso de Pedagogia, como com relação aos processos de ensino de Música na escola desenvolvidos por professores não especialistas em ensino de Música, mas habilitados à docência em SIEF. Dessa forma, tomo o curso de Pedagogia como horizonte de formação ao professor de SIEF, por acreditar que esse é o *locus* para o desenvolvimento de uma melhor qualificação do profissional da educação-professor(a), principalmente se tomarmos como orientação o trabalho na universidade assentado na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Quanto ao ensino de Música nas SIEF, acredito estar nesse curso uma possibilidade de concretização de formação musical do professor, não apenas no sentido da aquisição de instrumentalização técnica do conhecimento musical em sua especificidade, mas, sobretudo, no entendimento dessa área como conhecimento educacional e cultural, vinculada aos demais campos do saber que potencializam o desenvolvimento humano, estando associada à idéia de que o professor de SIEF trabalha com o conhecimento educativo, ou seja, com a organização, ação e reflexão *na e para* a prática educativa. Com isso, muito mais do que uma teoria externa que informe ‘sobre’ o ensino de Música nas SIEF entendo necessária a prática educativa ‘nos’ processos de escolarização, de modo que a teoria possa informar a esta e ser por ela informada.

Mediante o exposto, acredito que essa investigação educacional se torna importante e justificável pela relevância do tema e pela necessidade de se:

- olhar com mais atenção para os processos de formação profissional inicial em Educação Musical de professores das SIEF nos cursos de Pedagogia, professores não-especialistas em Música;

- construir junto a um grupo de estagiárias do curso de Pedagogia, em colaboração com professores já atuantes, uma prática educativa em ensino de Música que se configure como processo de investigação-ação educacional, ativa e crítica, num espaço de ensino concreto e real;

- compreender como as professoras já atuantes, regentes das turmas de estágio, atuam em colaboração com estagiárias, professoras em formação inicial;
- ouvir com mais atenção as práticas educativas de ensino de Música realizadas por profissionais da educação não especialistas em Educação Musical;
- refletir sobre meu próprio processo de trabalho, enquanto professora formadora, e olhar, construir e ouvir em ação, práticas educativas reflexivas que impliquem a reorganização dos trabalhos em ensino de Música vinculados à formação inicial de professores no curso de Pedagogia/UFSM;

Esta tese está estruturada em sete blocos que se complementam e constituem um todo articulado entre revisões teóricas, a proposta de investigação acoplada à prática educativa e alguns resultados decorrentes desse processo de investigação-ação educacional.

No primeiro capítulo, “Olhando para o problema”, apresento partes de minha trajetória de vida através de um exercício de (auto)biografia (GOODSON, 1992). Com ela, busco apresentar ligações com a preocupação temática da investigação, buscando evidenciar que as proposições desta tese são frutos de um processo em construção reflexiva que deriva de minha história de vida pessoal e profissional, sobretudo a partir de 1991, quando assumo a docência no ensino superior, junto ao curso de Pedagogia da UFSM. Logo, destaco a preocupação temática do estudo, as questões e estratégias que derivam dela e a definição de alguns termos que se salientam no trabalho.

No segundo capítulo, “Contextualizando teoricamente”, procedo uma revisão de literatura sobre três blocos que se entrelaçam nesta investigação. O primeiro, “Profissão docente e magistério em séries iniciais: o curso de Pedagogia”, destaca algumas questões específicas, em relação a esse curso. Tento percorrer concepções e conceitos que historicamente foram demarcando a idéia do pedagogo e da Pedagogia na formação de professores de SIEF. No segundo bloco, “A Educação Musical nas séries iniciais: algumas questões”, começo a olhar e discutir alguns pontos de relevância em relação à Educação Musical nas SIEF. Para tal, refiro alguns

estudos sobre o ensino de Música na escola e as implicações das atuais políticas educacionais nesse processo. No terceiro, “O professor de séries iniciais e o ensino de Música na escola: entrelaçamentos entre a formação e ação profissional”, resalto alguns pressupostos acerca do professor das séries iniciais e o ensino de Música na escola, passando por um breve diálogo entre o professor especialista e o pedagogo. Logo, apresento novamente referências acerca de práticas que têm sido gestadas no Brasil sobre essa temática e refiro-me brevemente ao contexto do curso de Pedagogia da UFSM e à disciplina de Metodologia do Ensino da Música junto a ele.

No terceiro capítulo da tese, “Buscando caminhos metodológicos: a investigação-ação educacional”, explico questões inerentes à concepção metodológica que orientou a realização do trabalho investigativo. Apresento apontamentos sobre aportes da investigação-ação educacional e seus processos de reconstrução. Inicialmente, o histórico dessa concepção metodológica e algumas idéias básicas que a vinculam à ciência educacional crítica. De modo complementar, situo a concepção mais próxima das coletas que concretamente subsidiaram a realização e construção da investigação.

No quarto capítulo da tese, “Vivendo uma trajetória investigativa”, menciono a condução do processo de investigação na construção deste trabalho. Apresento as fontes de coleta de dados, a rede de trabalho constituída e a organização do trabalho colaborativo que permeou a construção da investigação. Nesse capítulo busco descrever o processo de entrada na escola e a constituição do grupo de trabalho. Apresento a escola e destaco alguns pontos característicos do trabalho educacional em geral nela desenvolvido. Apresento o grupo de trabalho, professoras e estagiárias, e as turmas de estágio.

No quinto capítulo, “Construindo junto à prática cotidiana”, relato algumas concepções e idéias sobre como a história de vida potencializou a organização inicial do grupo de trabalho de investigação-ação. Nesse capítulo, também insiro comentários sobre os desafios de colaboração entre professoras regentes e estagiárias na construção colaborativa do trabalho educativo. Tento situar possibilidades e limites que decorreram de um trabalho realizado em grupo. Na seqüência, no tópico “Ciclos problematizadores: mediando a vivência da investigação-ação na escola”,

apresento três grandes momentos, não lineares, do trabalho realizado na escola. Os ciclos constituíram-se problematizadores pela perspectiva de que, a cada encontro, necessitávamos refletir sobre atividades acontecidas e repropor os trabalhos, transcendendo os anteriores, movimento de prospecção e retrospectiva da prática educativa. Esse processo de ciclos aconteceu durante o tempo de realização da investigação, ou seja, de setembro de 1998 a julho de 1999. Destaco três importantes ciclos problematizadores que se constituíram ao longo da tese: a investigação-ação no trabalho educativo; a relação teoria e prática no trabalho educativo; refletindo a prática educativa em ensino de Música na escola.

No sexto capítulo, “Olhando, construindo e OUVINDO: a Música na sala de aula” exponho partes do trabalho musical realizado na escola. Esse capítulo apresenta, além de dez atividades realizadas em sala de aula, alguns relatos e registros das estagiárias, professoras e meus, acerca dos trabalhos desenvolvidos.

No sétimo capítulo, “PEDAGOGAS-PROFESSORAS! Olhando um curso, construindo junto à prática e ouvindo a música das professoras de séries iniciais”, destaco algumas contribuições decorrentes dessa investigação-ação, sobretudo a partir de três focos: a) possibilidades e limites da prática escolar em ensino de Música realizada por professoras não especialistas em Educação Musical; b) as questões da colaboração entre estagiárias do curso de Pedagogia e professoras já atuantes; c) o professor de SIEF “pode”, “deve”e/ou “quer” ensinar Música no cotidiano de suas atividades docentes? Com esses pontos, penso olhar para o curso de Pedagogia como *locus* de formação, reafirmar a necessidade de construções coletivas entre universidade e escola e ouvir com mais atenção o que já é e está sendo produzido por professoras que atuam em séries iniciais. Espero que este trabalho possa contribuir para reflexões sobre a temática e, principalmente, ampliar as discussões que têm sido realizadas em torno da formação e ação musical do professor habilitado à docência em SIEF nos cursos superiores de Pedagogia.

I PARTE: OLHANDO PARA O PROBLEMA

1.1 - O contexto histórico pessoal: subsídios à construção da preocupação temática

Ao apresentar esta tese, procedo a um breve comentário sobre minha história de vida pessoal, minha vida acadêmica e minha vida profissional, subsídios para a compreensão da problematização e temática central, que norteiam a investigação.

Desde minha infância, pelo contato familiar, de modo especial por meio de meu irmão e de meu pai, fui desenvolvendo experiências musicais que me levaram a gostar de música. No entanto, ao ingressar na escola pública, "Grupo Escolar Apolinário Porto Alegre", na cidade de Santiago/RS, em 1971 (ano marcado pela aprovação da LDB 5692/71), houve um decréscimo em minhas atividades artísticas, especialmente em minhas experiências musicais. A escola passou a exercer o "poder da arte" e as poucas atividades plásticas que tínhamos consistiam em pintar figuras carimbadas em nossos cadernos pela professora. Minha primeira professora foi muito boa, mas não me ensinou nada de artes, nem de música. A ausência do ensino da arte foi se consolidando ao longo de meus primeiros cinco anos de escolarização. Música mesmo, só na hora do recreio, quando brincávamos de roda.

No ano de 1976, fui para uma nova escola, "Escola Estadual Cristóvão Pereira". Alegrias e novas decepções! Agora tinha "Educação Artística", mas o conteúdo sempre foi o de Artes Plásticas, não ultrapassando algumas noções de

desenho geométrico (o que não entendia ter função na época) e o estudo de algumas barras decorativas. Tudo isso, longe do Ensino da Música e do Ensino do Teatro, era a “prática polivalente” instituída e desenvolvida concretamente no ensino de artes sob o nome de Educação Artística.

Paralelamente aos estudos escolares, meus pais, por terem condições financeiras, colocaram-me em aula de Música particular. Não era um dinheiro empregado pelo luxo de ter uma filha pianista; afinal, meu pai era funileiro aposentado e minha mãe funcionária pública municipal. Para eles, tratava-se da tentativa de oportunizar-me uma formação mais ampla.

Assim, aos 9 anos, quase 10, passei a estudar piano. Não faltava às aulas e conseguia boas performances artísticas, às vezes, por iniciativa própria, até compunha. Infelizmente, minha professora, uma grande pianista, filha de um regente uruguaio, não nos deixava compor e muito menos “tocar de ouvido.” Anos mais tarde, viria a descobrir que eu era uma boa dominadora da técnica de execução musical, mas muito da criatividade que eu tivera na infância havia sido suplantado por teorias e estudos de destreza motora. No ano de 1982, concluí o curso de piano em nível de Conservatório.

Em 1981, nova escola, dessa vez particular. Fui para o “Colégio Medianeira”, escola particular de Pré-escola ao 2º grau, para fazer habilitação Magistério.

Interessante é lembrar que, na época em que fiz Magistério, por já ter um nível adiantado nas aulas de piano, praticamente em todas as festividades da escola eu era “convidada” a realizar alguma apresentação artística. Evidentemente lá estava eu muito feliz, tocando piano, cantando ou acompanhando o coro infantil e a bandinha da escola, que eram formados quando havia algum evento importante. Vez que outra, também exercia a docência musical nas turmas de pré-escola, o que era considerado sempre como pré-estágio do magistério. Todos elogiavam muito minha “sensibilidade musical”. Hoje, tenho consciência do quanto a escola se serviu da Música como uma área do conhecimento, particularmente desenvolvida por mim fora do contexto escolar, para vender uma imagem que, na realidade, não era a da

representação do ensino para a coletividade da escola, nem mesmo para minhas colegas, futuras professoras de séries iniciais.

Ao terminar o estágio, em 1982, optei por realizar vestibular para Música - bacharelado em instrumento (piano). Essa opção não foi tão bem aceita pelos meus familiares que julgavam que eu teria que fazer outra faculdade que não a de Música. Mas (...) acabaram apoiando.

Em 1983, já freqüentando o curso de Bacharelado, é que fui descobrir que não poderia dar aulas em escolas da rede pública de ensino. Talvez por ingenuidade de adolescente do interior, não tenha me conscientizado de que o curso de bacharelado formaria o instrumentista e não o licenciado à docência. No entanto, o que eu queria era dar aula de Música na escola, socializar meus conhecimentos musicais, não somente em concertos, mas na ação escolar cotidiana para crianças, de modo que essas pudessem vivenciar, na escola, coisas das quais eu mesma havia sido privada.

Foi então que decidi fazer vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria, que na época implantava um novo curso - "Pedagogia - Magistério para Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º Grau".

Não fiz Educação Artística porque a história de minha vida, me afastara da hipótese de poder este curso ser diferente daquela disciplina que eu tivera na escola e, também, porque a Educação Artística era tacitamente entendida entre meus colegas de universidade como a "prima pobre" do Bacharelado. Hoje, só resta dizer, como qualquer bom gaúcho do interior: - *Que barbaridade!*

Ingressei no curso de Pedagogia em 1984. E assim, eu fui: manhã no Centro de Artes e Letras, tarde e à tardinha no Centro de Educação e à noite no Centro de Artes e Letras ou em qualquer lugar marcado para os ensaios do Coral da UFSM. Evidentemente, minha vida girava em torno dos estudos, dos concertos de piano e coral, das visitas a escolas, ou seja, minha vida assumiu os rumos da Educação e da Música. Não caberia aqui a descrição pormenorizada do que foi esse tempo. Mas, com certeza, foi nele que descobri, tardiamente, o Teatro, as Artes Plásticas, o

desenvolvimento artístico da criança, o potencial musical existente e latente na voz, no instrumento, na fala, no canto, na cultura, na vida humana. Na universidade, comecei minhas aproximações com projetos de pesquisa e de extensão envolvidos com a questão da Educação Musical, folclore musical infantil, com o espaço da Música no bojo das artes e da escolarização em geral. Enfim, comecei a pensar, respirar e fazer "Educação Musical". Nessa época, posso dizer que também comecei a enxergar a política de forma "diferente" e a participar dos movimentos estudantis e profissionais em favor do ensino público gratuito e de qualidade para todos. Terminei o curso de Bacharelado em Música em 1987 e o curso de Pedagogia em 1989.

Gostaria de registrar que, nesse período, também ministrei aulas de piano, dei aulas de Música em escolas e projetos de extensão da Universidade, proferi cursos e palestras, regi o Coral da UFSM, montei e regi um coro infantil, infanto-juvenil, fiz teatro, toquei e cantei, viajei e estudei muito. Desse modo, os caminhos da arte e do ensino de arte foram se fortalecendo, tanto na minha ação de vida como na ação profissional. Tudo contribuiu para meus processos reflexivos sobre a arte, de modo singular o ensino de Música na escola. Ao longo dos anos, pude ir amadurecendo a significação dos fatos internalizados em minha vida e, hoje, posso delinear-los com novas perspectivas.

Em 1987, comecei a trabalhar, com o ensino de Música em uma escola particular de Santa Maria. Trabalhava com classes de pré-escola, séries iniciais e de 5ª a 8ª séries. Foi um trabalho amplo e desafiador, pois tratava-se de (re)compor a própria história do ensino de Música na agência contratante. Na mesma época, assumi a cadeira de Metodologia do Ensino de Música, disciplina curricular da habilitação Magistério, na mesma escola. O trabalho desenvolvido, mais uma vez, propiciou-me reflexões quanto ao ensino de Música. A partir de tais ações e reflexões constantes sobre o trabalho que eu desenvolvia, influenciada pelos pressupostos de uma Pedagogia Crítica, comecei a questionar-me sobre a prática unidocente do professor de séries iniciais, basicamente sobre suas possibilidades de trabalhar com múltiplos campos do conhecimento junto à criança e, de forma muito especial, trabalhar com Educação Musical.

No final de 1989, participei de um Concurso Público Federal para o cargo de professor auxiliar, no Centro de Educação da UFSM, para a disciplina de "Metodologia do Ensino da Música". Concorri com seis candidatos e obtive o primeiro lugar.

Ingressei no quadro da UFSM no início de 1991. Desde então, tenho desenvolvido atividades de ensino-pesquisa-extensão que visam a refletir e organizar o ensino da Música junto ao curso de Pedagogia e, conseqüentemente, junto à escola fundamental. Minha prática educativa maior tem sido justamente junto às alunas desse curso, nas habilitações de Pré-Escola e Séries Iniciais. Também tenho trabalhado com o curso de Educação Artística e Licenciatura em Música.

No ano de 1992, ingressei no curso de Mestrado em Educação Brasileira - Fundamentos da Educação, na vertente: Psicologia do Desenvolvimento. Durante esse curso, pude aprofundar questões sobre o desenvolvimento humano na perspectiva social, em especial nas correntes sócio-histórica de Vygotsky e simbólico-cultural de Gardner. Também em 1992, como auxiliar de regência, ensaiadora de naipe e cantora do coro da UFSM, participei do Festival Internacional de Corais Universitários (FICU-92), em Valência, na Espanha. Essa participação ocorreu por processo seletivo, nacional, dos corais universitários brasileiros, e fomos escolhidos para representar o Brasil. Em 1994, defendi a dissertação "O Canto Coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar". A pesquisa foi um estudo de caso e foi desenvolvida junto a um grupo coral infantil de que eu mesma era a regente, percurso inicial de um processo de investigação sobre minha própria prática educativa.

Em 1996, a partir do curso de mestrado, de novos estudos, tomada pela história de meu trabalho junto ao curso de Pedagogia, pelas discussões nacionais a respeito do Ensino da Arte na Escola, pelas reformulações nacionais dos currículos, pelo movimento de implantação de novas Diretrizes Curriculares nos cursos superiores, pela discussão interna nos cursos de Educação Artística e, de modo especial, nos de Pedagogia, (na UFSM eu participava do colegiado de curso) surgem novos anseios que se corporificaram quando do ingresso no curso de doutorado. Hoje, esses anseios permeiam a idéia da preocupação temática desta tese e pretendem

ênfatisar a prática educativa em ensino de Música realizada por professoras não-especialistas na área, mas habilitadas ao magistério em séries iniciais do ensino fundamental.

Nos últimos anos, venho participando de muitos congressos, eventos, encontros de associações voltadas à questão da arte e da Educação Musical. Tenho apresentado, junto com meus alunos, trabalhos em eventos científicos, discutindo sobre essas áreas com colegas de outros locais de exercício profissional. Tenho trabalhado, sobretudo, na construção de estudos que acoplam a teoria e a prática educativas, buscando fortalecê-las, sem dicotomizá-las, no movimento da complexidade da tarefa educativa. Com a docência frente ao curso de Pedagogia, tenho construído um fazer pedagógico no ensino de Música, ao longo de oito anos de trabalho, através das disciplinas Metodologia do Ensino da Música para a Educação Infantil- MEN 351 e para as SIEF-MEN 344⁴. Essas têm me possibilitado acompanhar o desenvolvimento musical de futuros professores, compreendendo algumas questões específicas do pedagogo em relação à Educação Musical. Ao longo dos trabalhos nas disciplinas, sempre busquei partir do entendimento das alunas sobre Música e Educação Musical na prática educativa.

Além das experiências de sala de aula, algumas alunas do curso de Pedagogia têm participado de projetos de ensino, pesquisa e de extensão na área de Educação Musical, projetos que visam a qualificar sua formação como futura profissional de educação.

Num primeiro momento, nos anos de 1993 a 1995, as alunas realizaram observações participantes junto ao coro infantil que eu regia. Tratava-se do Projeto “Canto Coral: uma alternativa do fazer artístico musical na escola”. Essas observações deveriam levantar situações problematizadoras acerca do desenvolvimento musical das crianças envolvidas com o canto coral, a serem discutidas em sala de aula, no espaço da academia. Todavia, o envolvimento das alunas, na maioria das vezes, ficou restrito apenas à observação, e a troca de diálogos sobre a prática desenvolvida não passou de destaques da verificação *in loco* de

⁴ Ambas as disciplinas são ofertadas semestralmente, e têm 90h aulas por semestre.

problemas sobre comportamento infantil, relacionamento interpessoal, problemas com 'afinação/ desafinação', entre outros. Foi uma experiência positiva pelo fato de terem presenciado um processo de realização musical na escola e acompanharem o processo de desenvolvimento das crianças, discutindo o seu percurso de construção musical e vocal, bem como suas relações com um contexto social mais amplo. Entretanto, ficou distante de as possibilidades das mesmas serem as mediadoras daquele processo de Educação Musical escolar. Entendo hoje que a objetivação de uma prática educativa, com cunho mais crítico e reflexivo não se realizou como processo colaborativo e coletivo. O grupo participante se manteve, mas muito mais em função de observações do que de intervenções que realmente provocassem mudanças expressivas no curso dos trabalhos.

Em 1995 e 1996, junto a duas alunas do curso de Pedagogia, desenvolvi um trabalho de pesquisa, "Estágio nas séries iniciais e pré-escola: a realidade da prática musical no cotidiano do educador em formação", que buscou entender como algumas das alunas, durante a disciplina de Prática de Ensino II (estágio de final de curso), elaboravam ações em Educação Musical e como a escola, representada pelos professores regentes, coordenação pedagógica e direção geral, se posicionava frente a esse trabalho. Além do grupo de pesquisa, participaram do trabalho vinte estagiárias do curso.

De forma bastante incipiente, estava adentrando uma nova concepção de investigação, transformando a pesquisa em participação, ativa e crítica, junto ao trabalho das estagiárias do curso de Pedagogia. Como resultado, detectou-se que "as escolas ainda mantêm, muito presente no seu dia-a-dia, práticas musicais que camuflam o poder da instituição; as próprias falas dos diretores, das coordenadoras e das professoras regentes de classe demonstram que a Música destina-se a disciplinar crianças", (...) os repertórios musicais, muitas vezes, servem para formar hábitos nas crianças (...) A escola utiliza música, mas não dedica a ela cuidados maiores (...). (BELLOCHIO et al., 1996, p.39). Essa investigação possibilitou ampliar o conhecimento das concepções musicais de algumas escolas públicas de Santa Maria. Serviu de base e referência para repensar a disciplina MEN 344, ao mesmo tempo em que despertou interesse de agirmos mais intensamente junto aos professores já

atuantes no magistério das SIEF e junto aos estagiários em final do curso de Pedagogia.

Em 1996 e 1997, em conjunto com algumas alunas, desenvolvi o projeto de pesquisa: "O ensino de Música nas Séries Iniciais: um estudo recortado pela análise de currículos de formação de professores no curso Normal e na habilitação magistério". Buscamos discutir a questão da formação musical em nível médio, proposta em uma escola pública de formação de professores de Santa Maria, visto que muitas alunas do curso de Pedagogia da UFSM são egressas dessa escola e que esse trabalho também contribuiria com a delimitação do projeto de tese que começava a ser estruturado. Conhecemos de forma mais direta a dinâmica dos processos dessa escola de magistério e a presença (ou não) da Educação Musical na formação de professores. O foco centrou-se nos anos de 1960 aos anos de 1972, sobretudo nas influências das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, junto ao arquivo permanente da escola e através de pesquisa em grades curriculares, atas, registros fotográficos, bem como realizando entrevistas com professoras formadoras que atuaram com disciplinas vinculadas à Música naquela instituição (histórias de vida) do ano de 1957 a 1997, pudemos conhecer alguns dos processos de avanços e rupturas em relação à área que, gradativamente, foram sendo construídos no interior da escola.

Recentemente, de 1995 a 1997, desenvolvi ações integradas com acadêmicos e professores dos cursos de Fonoaudiologia, Bacharelado em Música e Artes Cênicas, visando à realização de uma prática escolar em Educação Musical mais detalhada e comprometida em termos de Educação Musical através da voz. Essa prática denominou-se "Programa Cantar: Uma alternativa compartilhada de Educação Musical na formação de professores". O Programa Cantar compôs-se de oito projetos integrados que envolveram a possibilidade de desenvolvermos uma prática escolar no ensino de Música através da voz, mas não limitada a essa. Assim, os cursos de Licenciatura, tanto de Pedagogia como de Música, com a participação dos cursos de bacharelado em Música (que trabalhou com as questões da estética vocal), Fonoaudiologia (que trabalhou com as questões de saúde e patologia vocal), Artes Cênicas (que trabalhou com as questões das performances corporais e a voz)

realizamos o trabalho ao longo dos anos de 1996 e 1997, em quatro instituições de ensino de Santa Maria. O objetivo do trabalho, mais uma vez, foi ampliar e qualificar nossa atuação profissional formadora e estabelecer um relacionamento mais amplo e efetivo entre a Universidade e algumas escolas de Santa Maria/RS, expandindo as possibilidades de formação profissional inicial dos educandos-educadores, atuando em colaboração com as instituições educativas, o que também implicou a formação continuada junto a professores já atuantes.

Essa colaboração ocorreu de duas formas: uma direta, através da participação permanente de um professor de cada escola nas elaborações e realizações do projeto e, outra, de forma indireta, através da participação nos "Encontros Pedagógicos do Programa Cantar", evento que reunia cerca de cem (100) professores de séries iniciais em palestras e atividades práticas sobre Educação Musical, desenvolvidas uma vez por mês ao longo do ano de 1997. Esse trabalho constitui-se como um momento decisivo na condução da delimitação temática para esta tese, pois à medida que o mesmo ia sendo construído, fui percebendo como existe o interesse e a vontade do professor das séries iniciais de crescer em Educação Musical.

Paralelamente a essas atividades na UFSM, tenho ministrado cursos, oficinas e palestras para professores não-especialistas em ensino de Música, mas habilitados à docência em SIEF. Essas atividades sempre são avaliadas ao final do evento e, certamente, contribuem para o repensar sobre o tema.

No início do ano de 1998, também estive engajada em eventos da Delegacia de Ensino de Santa Maria e Secretaria do Município de Educação que buscaram discutir junto à comunidade educacional, local e regional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-Arte) e o então existente Referencial Curricular em Arte (âmbito estadual). Foram encontros em que pude perceber com mais clareza como os professores especialistas vêm pensando e desenvolvendo suas práticas educativas, momento em que ficou evidente a supremacia das Artes Plásticas sobre as outras áreas artísticas. Encontrei professores de Música em pouco número. Alguns trabalhavam com Artes Plásticas, outros em funções administrativas. Poucos ensinavam Música.

O conjunto desses trabalhos que expus tem me levado a buscar a mobilização de novos enfoques e práticas, tanto em minha atuação profissional de professora formadora, com também na escola, em fazeres musicais mais reflexivos. Foi nessa busca que encontrei, na investigação-ação, a concepção para a realização de uma prática educativa mais ativa, crítica e colaboradora, possibilitando crescimento de todas as partes envolvidas no projeto. Acredito que, por meio da investigação-ação, poderei(emos) refletir e replanejar a prática educativa na academia em conjunto com a escola, o que parece justificar sua inclusão em trabalhos de ensino de Música na formação de professores⁵.

É justamente este trabalho que tem me chamado a atenção com o passar dos anos, principalmente pelo anseio dos alunos de Pedagogia e de professores já atuantes por trabalhar com o ensino de Música no cotidiano de suas atividades docentes.

Entendo que minhas incursões profissionais em ensino, pesquisa e extensão foram aos poucos conduzindo à delimitação temática desta tese. Foi nesses espaços coletivos e participativos de construção de conhecimentos e, diante da perspectiva de gerar transformações nos quadros das práticas escolares, que comecei a gestar a preocupação temática proposta neste trabalho, bem como a realização dos primeiros ensaios para uma pesquisa a partir da concepção de investigar *na* e *para* a prática educativa em contextos educacionais concretos. No entanto, saliento a imensa contribuição teórica sobre Educação e Educação Musical que tem possibilitado leituras críticas sobre o tema. Assim, buscando entender um pouco mais sobre a formação e a ação concreta - a prática educativa em ensino de Música do pedagogo formado na UFSM - permeadas pelas relações entre teoria e prática educacionais, entre professores atuantes e estagiários, entre academia e escola, é que nos anos de 1998 e 1999, por deferência do Departamento de Metodologia do Ensino/ Centro de Educação – UFSM e, com o apoio do Programa de Capacitação Docente e Técnica (PICDT), pude me afastar de parte das atividades institucionais e dedicar-me em tempo maior à realização desta tese. Hoje, tenho a certeza de que, devido à

⁵ A esse respeito, escrevi um artigo chamado: “Educação Musical escolar e investigação-ação: um desafio em construção no trabalho educativo”. (BELLOCHIO, 1999).

dinamicidade da vida pessoal e profissional, meus estudos não cessam aqui. Considero que esta tese é apenas mais uma parte dos trabalhos que implicam minha existência e minha profissão docente.

1.2 - Preocupação temática e questões de pesquisa

A preocupação temática, segundo CARR; KEMMIS (1988), define o centro investigativo do qual deverão emanar as estratégias de trabalho, bem como a aproximação das transformações desejadas. Trata-se então de uma concepção dialética, estruturada inicialmente, mas aberta a transformações no decorrer do trabalho, por conta das necessidades evidenciadas ao longo do processo investigatório.

A preocupação temática não deve confundir-se com método utilizável para melhorar as coisas. Deve propiciar a formulação da natureza problemática de uma determinada preocupação educativa e não aceitar ou propor acriticamente um método ou meio educativo supostamente melhor” (KEMMIS, MCTAGGART, 1988, p.14).

Nesta pesquisa, a preocupação temática surgiu e, aos poucos, foi se corporificando, através de experiências, problematizações e reflexões construídas ao longo de minha própria vida pessoal e profissional, em ensino, pesquisa e extensão, voltando-se para a formação e a prática educativa em Educação Musical do profissional de ensino em formação inicial para atuação nas SIEF, sobretudo no curso de Pedagogia da UFSM.

No entanto, frente à concepção metodológica adotada, destaco que, no processo de formulação da preocupação temática para a investigação,

Parece existir uma espécie de dilema para iniciar individualmente um projeto de investigação-ação: você não pode definir completamente a preocupação temática de seu projeto de investigação-ação sem correr

o risco de excluir do projeto outras pessoas; porém, não poderá formar um grupo para decidir sobre o que irá trabalhar se não tem em mente algum tema em torno do qual possa formar-se razoavelmente um grupo de investigação. (KEMMIS, MCTAGGART, 1988, p.67).

Desde modo, ainda que eu tenha proposto a idéia inicial para a construção deste trabalho, tive o cuidado constante de discuti-la tanto no início como, permanentemente, ao longo de minha estada na escola.

Respeitando tais pressupostos, formamos um grupo de trabalho, universidade e escola, estagiárias, professoras e eu, imbuí das idéias da investigação-ação educacional⁶.

O eixo central de investigação ficou delimitado através da preocupação temática que envolve ‘olhares e construções’ em Educação Musical nas SIEF, a partir da prática educativa do profissional da educação, professora em formação inicial, estagiária do curso de Pedagogia, não especialista em ensino de Música, mas atuante nesse nível de escolarização. Desse enfoque deriva o título deste trabalho:

**A Educação Musical nas séries iniciais do ensino fundamental:
olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**

No desdobramento da preocupação temática, a questão de pesquisa que deriva é uma indagação que, há muito tempo, desperta meu interesse e carrega em si o olhar retrospectivo e prospectivo sobre o trabalho de ensino de Música no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, na prática educativa escolar.

Que possibilidades e limites de práticas educativas escolares em Educação Musical podem decorrer de uma ação educativa ativa, reflexiva e crítica de estagiárias atuantes em séries iniciais do ensino fundamental da educação básica?

⁶Detalhes sobre essa concepção são encontrados no cap. III "Buscando Caminhos Metodológicos".

Com o intuito de esclarecer e melhor delinear essas indagações, desdobrei a questão de pesquisa em estratégias de trabalho (CARR; KEMMIS, 1988):

- Investigar as possibilidades e limites que decorrem de uma prática educativa escolar em ensino de Música, através de uma ação educativa concreta, ativa e reflexiva, em SIEF, de estagiárias do curso de Pedagogia, profissionais da educação em formação inicial;
- Investigar como se produzem relações no âmbito da investigação-ação educativa entre professoras já atuantes e estagiárias, na construção do estágio acadêmico;
- Compreender algumas das relações que envolvem posicionamentos acerca do professor de SIEF frente ao ensino de Música na escola, ou seja, se ele “deve”, “pode” e/ou “quer” trabalhar com o ensino de Música no cotidiano de suas atividades.

Dois grandes focos se desdobram dessa temática e norteiam o desenvolvimento da investigação-ação.

Formação de Professores: Neste trabalho, compreende a formação profissional inicial de professores no curso de Pedagogia/UFSM e sua prática educativa durante a realização do estágio curricular (fim de curso).

Prática Educativa em Educação Musical: Compreende a ação/prática/realização educativa das estagiárias, por meio de momentos prospectivos e retrospectivos da ação docente, ou seja, os momentos de planejamento, ação, observação e reflexão que envolvem a tarefa educativa circunscrita à aula de Música na escola. Em sentido mais amplo, a prática educativa em Educação Musical envolve a ação educativa, em colaboração com a professora atuante (regente da classe de estágio), com base na organização do trabalho escolar

em Música, associado aos demais conteúdos constituintes da totalidade dos conhecimentos que sustentam a organização inicial da escolarização.

Para este trabalho, defino alguns dos termos mais amplos que estão tematizados nesta investigação, assumindo conceitualizações como as que se seguem.

Educação Musical (ou Ensino de Música): Atividade de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, a qual pretende a organização do conhecimento musical em suas múltiplas formas sonoras. O princípio é que a aula de música deve ser traduzida por modelos plurais que a relacionem com o contexto escolar e social mais amplo e impulsionem o desenvolvimento de metodologias mais condizentes com as necessidades concretas e possibilidades profissionais de um determinado espaço educativo e nível de escolarização. A Educação Musical compreende o processo de ensino e de aprendizagem escolar que potencializam o desenvolvimento de competências musicais, a partir de experiências musicais de natureza diversificada. Trata-se da relação que o indivíduo estabelece com os eventos sonoros do seu cotidiano, e também com sons de diferentes culturas, principalmente em relação ao seu próprio tempo histórico, seu cotidiano, permitindo entender que existe(m) “música(s)”. Dessa forma, o ensino de Música na escola deve expressar seu caráter social, de modo dialético, amplo e localizado. A Educação Musical implica o desenvolvimento musical como instrumento de intermediação social que possibilita ao sujeito o desenvolvimento das habilidades de ouvir, apreciar, compor, executar, falar sobre música(s). SOUZA (1996) destaca que a Educação Musical tem como um de seus objetivos a conscientização e demonstração clara das múltiplas relações estabelecidas entre o indivíduo e a Música.

Formação inicial: Compreende o processo de formação profissional inicial do profissional da educação, futuro professor. A formação inicial, neste caso, está sendo tomada a partir do curso de Pedagogia que forma professores para a docência em SIEF. É um processo que implica um conjunto de conhecimentos que transversalizam não somente o currículo do curso, mas atividades de investigação e extensão realizadas conjuntamente.

Professor de Séries Iniciais: O foco neste trabalho está sendo dado tanto ao professor em formação inicial quanto ao professor já atuante - estagiárias e professoras - o profissional da educação unidocente⁷ que atua com o ensino em SIEF. É uma pessoa, sujeito-agente da escola, que organiza seu trabalho educativo cotidiano, tendo por base (além das questões curriculares postas pelas políticas educacionais externas e internas à escola) seus princípios, implícitos ou explícitos, de concepções de vida e exercício profissional, em seus aspectos educacionais, políticos, históricos, psicológicos, valorativos, entre outros. Potencializa-se um sujeito ativo-crítico, educador-educando, que não só ensina, mas também aprende no exercício de sua profissão, reconstruindo tanto suas formas de ensinar como também os conteúdos historicamente construídos e representados pelas matérias de ensino. Neste trabalho, o professor das SIEF torna-se mediador, organizando e trabalhando criticamente o conhecimento musical, no conjunto dos demais saberes com os quais trabalha no cotidiano da docência em sala de aula, de forma que esse cotidiano possa ser explorado, apropriado e reelaborado pelo(a) aluno(a) e também por si próprio. Dessa forma, a Educação Musical escolar envolve a reflexão tanto dos alunos quanto dos professores, num constante processo de construção e reconstrução de aprendizados do conhecimento musical.

Estagiária: estudante do curso de Pedagogia, em final de curso, que realiza a disciplina de Prática de Ensino II, com regência de classe em uma escola, acompanhada por uma professora já atuante. No dizer freireano, é uma educanda-educadora.

Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Na educação brasileira, a Lei 9394/96 refere-se aos quatro primeiros anos do ensino fundamental da educação básica.

Olhando e Construindo: Embora sejam duas ações, aparentemente dicotômicas, são entendidas como verso e reverso de um desafio de ação e de investigação, necessário em Educação Musical nas SIEF. Referem-se ao tratamento dinâmico e dialético que

⁷ Esta denominação é corrente sobretudo no Rio Grande do Sul. Em outros estados aparecem designações diferenciadas, tais como: professor generalista, regente de classe, alfabetizador, polivalente.

circunscreve fatos e dados em relação à preocupação temática da investigação, bem como expressam relações com a concepção metodológica pela qual se realizou o estudo – investigação-ação educacional. A ação 'olhando' resgata, no movimento histórico das questões inerentes a esta investigação, o que já foi realizado e teorizado sobre o assunto, assumindo, para tanto, vivências do próprio grupo e histórias vividas e teorizadas por outros. Contudo, não se trata de um olhar dissociado da perspectiva do 'construindo', o que impõe a necessidade de ser realizado retrospectivamente e de forma crítica. Devido à proposta metodológica desta investigação, também é preciso que se olhe para as realizações práticas mais atuais do professor das SIEF, as realizações vivenciadas cotidianamente no espaço escolar. A ação 'construindo' relaciona-se às possibilidades de busca de alternativas para melhor enfrentar os problemas decorrentes da prática educativa em ação (estagiária/professora-regente) e da investigação. Dessa forma, os elementos originados da investigação *sobre* a ação também requerem que sejam “olhados” e, assim, as ações 'olhando e construindo' passam a ser constitutivas de um mesmo processo. O “olhar” informa à “construção”, e esta informa ao “olhar”. Conforme SOUZA (1996, p. 83), "para conhecer, é preciso mobilizar vários procedimentos e recursos, pois o conhecimento não se adquire 'olhando', 'contemplando', 'ficando diante do objeto'. É preciso mobilizar múltiplas relações sobre os processos de ensino de Música na escola, olhando e construindo (e ouvindo) junto à prática educativa cotidiana das estagiárias, em colaboração com as professoras já atuantes.

Práticas Cotidianas: Referem-se a todos os fazeres pedagógicos diários do professor na escola, a sua prática educativa em sala de aula. Contemplam o mundo-real construído e vivido pelos sujeitos na realização de sua prática social. “A vida cotidiana é a vida de todo o homem (...) do homem inteiro (...) é o centro da história. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu efeito na cotidianidade”. (HELLER, 1992, p. 20). As práticas cotidianas do professor ocorrem no espaço escolar histórico-social em que se desenrola o processo de ensino e de aprendizagem, e refletem suas concepções, objetivos, organização, planejamento e replanejamento diante do ensino, materializando-se nas práticas educativas. Na escola, as práticas educativas cotidianas são construídas, ou

melhor, deveriam ser construídas de modo a potencializar o desenvolvimento dos alunos através das relações interativas, interpessoais, estabelecidas entre os pares da construção escolar e entre essas e os conteúdos de ensino curriculares e extracurriculares. São carregadas de enfrentamentos, desencontros, contestações, contradições e desafios, compõem e são reflexo de uma estrutura comprometida (de afirmação ou negação) com a promoção dos processos de desenvolvimento humano, cujo desdobramento é a atividade humana social e reflexiva, que se quer seja emancipada.

"O estudo do [e no] cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na veiculação e na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar". ANDRÉ (1997, p. 39),

II PARTE: CONTEXTUALIZANDO TEORICAMENTE

2.1 - Profissão docente e magistério em séries iniciais: o curso de Pedagogia

Uma das discussões que têm liderado as demandas educacionais no final do século XX remete-se à questão da formação e ação do profissional que atua na educação, nas mais diversas modalidades e níveis, formais e informais do ensino.

No Brasil, a questão tem sido discutida pelas associações educacionais de classe, entre elas a ANPED e a ANFOPE. Destacam-se ainda os trabalhos produzidos por educadores como FREITAS (1992); SAVIANI (1991); LIBÂNEO (1990); BRZEZINSKI (1992,1996); COÊLHO (1987); PIMENTA (1988, 1996); COSTA (1995,1998); GRABAUSKA (1999), entre outros. As discussões têm sido generalizadas, embora sobre pontos de vista diferenciados, olhando o problema da formação e ação docente em sua totalidade. A questão específica do curso de Pedagogia é enfocada por poucos autores; dentre eles, saliento as produções de Brzezinski e Grabauska.

Em outros países, os estudos sobre a temática “identidade e formação de professores” também têm sido realçados. Reservadas as particularidades de enfoques, cito KINCHELOE (1997), ALARCÃO (1996), PACHECO (1995), NÓVOA (1992), GÓMEZ (1995) , POPKEWITZ (1995), SCHÖN (1995), ZEICHNER (1994), entre outros.

Os estudos em torno da identidade, formação e ação do profissional do ensino, envolvem, ainda, a busca de alternativas para o trabalho educacional,

sobretudo na perspectiva de um melhor delineamento pedagógico e político da profissão de professor. Isso implica uma melhor definição de sua identidade profissional, melhores condições de trabalho, fortalecimento da profissão e, certamente, o reconhecimento da contribuição inequívoca das práticas educativas escolarizadas para os processos de desenvolvimento e, conseqüentemente, para a reconstrução e transformação social. Atualmente, no Brasil, políticas educacionais, a exemplo da LDB 9394/96, do PNE, dos PCNs, das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, também passam a compor novas perspectivas de construção do sistema educacional brasileiro, apresentando pontos que envolvem destaques sobre os profissionais da educação.

Frente ao exposto, essa breve revisão de literatura objetiva historicizar a formação de professores para atuação em SIEF e, principalmente, formação no curso de Pedagogia, um dos focos redutores desta tese. Acredito que a caracterização geral deste curso é importante para a compreensão posterior específica da temática ora posta em discussão, ou seja, o ensino de Música na escolarização inicial e o professor de SIEF nesse processo.

No primeiro momento, o olhar será histórico e buscará contextualizar algumas questões que nos remetem; *Do pedagogo grego à pedagogia de fins do séc.XX: iniciando a contextualização*. Tento traçar uma breve visão histórica entre o professor daqueles tempos e a atual figura do professor atuante em SIEF. O segundo olhar será sobre: *Uma trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil*. Busco percorrer sinteticamente a construção desse curso no Brasil, das caracterizações iniciais até a Lei 9394/96 e seus desdobramentos pelo PNEs e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura. No terceiro olhar, encaminho reflexões sobre a temática *O professor de séries iniciais: algumas questões atuais*. Nesse momento, reflito sobre pontos que, em meu entender, envolvem perspectivas à questão da formação de professores e ação pedagógica em SIEF.

2.1.1- Do Pedagogo grego à Pedagogia de fins do séc. XX: iniciando a contextualização

Além de apresentar questões específicas do pedagogo/professor na Idade Antiga, as colocações que seguem buscam informar sobre a existência da Música como área de importância no ensino da Antigüidade.

Em Esparta e Creta, civilizações antigas, nasce o ideal da educação pública como tarefa do Estado. Tal educação compreendia bases de Ginástica e Música, saberes que deveriam ser ensinados a todos os cidadãos livres da Grécia.

Platão defendia um equilíbrio entre as disciplinas, alertando sobre o perigo da supervalorização de uma apenas em detrimento das outras. Era da opinião de que toda criança seria capaz de ter uma educação em música (...) Uma Educação Musical específica era em geral posterior, com uma duração de aproximadamente três anos, visando o canto recitativo de Canções e Poesias. Este canto era provavelmente acompanhado pelo educador na cítara e pelo educando na lira. (BEYER, 1993, p. 6).

Em Esparta, a Educação chamava-se *chorós*, o mestre *chóregos* e o ensinar *choreghéin*. Nesse período, aparece a figura do **Pedagogo**, ou seja, o escravo, geralmente um prisioneiro estrangeiro, que acompanhava as crianças, filhos dos nobres, até a escola e, em parte, também era mestre ou apenas repetidor dos ensinamentos. Etimologicamente, 'Pedagogia' é uma palavra que vem do grego e significa ciência de dirigir as crianças. (*Paidos* = criança, *ago* = dirigir, *ogos* = ciência).

No século V a.C., na Grécia, junto à escola de Música e Ginástica, nasce a escola do "*bê-a-bá*", surge o *grammatistés*, mestre das letras. O *grammatistés* era o personagem da escola de menor prestígio. Geralmente, tratava-se de pessoas que caíam em desgraça e fugiam da pobreza. Os salários eram muito baixos, segundo MANACORDA (1992, p. 62), "salário miséria".

Na Grécia, difundiu-se o "ginásio-escola", pólo de cultura física e intelectual, unindo o dizer e o fazer. As atividades da mente e as atividades do corpo

estão juntas, sem distinção hierárquica de grau de importância, até que, nos séculos II e III d.C., as exercitações terão prevalência e a antiga unidade físico-intelectual estará definitivamente perdida. (MANACORDA,1992, p. 69).

Em Roma, a escola será bem difundida por volta dos séculos IV-III a.C.: além do "*bê-a-bá*", os cidadãos romanos deveriam dominar Gramática e Retórica, o bem falar e a leitura de autores. Assim, não se poderia prescindir da Música, pois a leitura eloqüente exigia ritmos precisos. Dada a necessidade, Quintiliano traça o plano das disciplinas que levariam à formação de um homem culto: Música, Astronomia, Filosofia e Retórica. A educação romana era caracterizada pelo 'sadismo pedagógico', além de centrar-se numa didática repetitiva e mnemônica, mecânica, separando os conteúdos escolares da escola da vida.

Esses dados iniciais parecem relevantes na medida em que algumas relações podem ser traçadas com relação à atual situação escolar brasileira do século XX, sobretudo na educação pública.

Um dos maiores problemas pelos quais passam as críticas sobre a escola na atualidade circunscreve-se exatamente à dicotomia entre as disciplinas consideradas de importância e aquelas consideradas acessórias, o que me parece ter-se iniciado quando da ruptura corpo-mente, já nos ginásios gregos.

A referida dicotomização atravessa as concepções acerca dos objetivos e realizações esperados do processo de escolarização, o que acaba se refletindo nas orientações quanto à formação de professores, contribuindo para a definição de currículos e para a delimitação "formal" do que se espera dos fazeres cotidianos do professor. Assim, condiciona-se o movimento pedagógico na academia e no interior da escola, delineando posicionamentos do que significa e a que serve a educação escolarizada.

Empiricamente, o que se constata é que as dicotomias afastam saberes práticos (de ocupação imediata) de fazeres reflexivos (de ocupação não imediata), relegando a um segundo plano componentes importantes da formação humana no sentido mais amplo, envolvendo aí questões culturais, filosóficas, estéticas, artísticas.

Isso é claramente percebido se olharmos com atenção a decadência que se foi instalando ao longo dos anos no ensino da Arte no Brasil, junto aos processos de escolarização encarados com seriedade pela escola e, de modo geral, pela própria comunidade educacional.

Desse modo, as formas de ensino que têm guiado a escolarização nas SIEF têm enfrentado e, ao mesmo tempo, auxiliado na consolidação de um "conflito epistemológico" de que nos falam BEYER (1993) e MARTINS (1995), apartando atributos da mente de atributos do corpo, separando razão de emoção, pensamento de ação, percepção de expressão, arte de ciência.

A separação entre saberes do corpo e saberes da ficou mais veementemente assinalada com o racionalismo cartesiano, que se inaugura no século XVII. Descartes (1596-1649) enfatizou que o princípio do conhecimento verdadeiro deve partir da dúvida. A partir dessa premissa, criou a enunciação: "*Cogito, ergo sum*".⁸

Para ele, o processo para se chegar à verdade filosófica deveria percorrer o mesmo caminho do "método matemático", usando a razão como forma de se assegurar a verdade. Dizia que os sentimentos, os estados da alma, não são confiáveis.

(...) o conhecimento foi gradativamente se separando da sabedoria da vida, de uma qualidade abstrata da alma, para ser uma 'coisa' no corpo (...) A concepção de corpo como uma máquina e a mente como uma substância que anima este corpo se manteve por muito tempo. (MAFFIOLETTI, 1997, p. 32).

Assim, se em algum momento, na Grécia, tivemos a união entre atributos da mente e do corpo, no início dos "ginásio-escola" tal unidade foi perdida e isso tem causado problemas de múltiplas ordens na formação e ação dos professores de SIEF, no delineamento das políticas educacionais e curriculares, nas concepções acerca do que a escola deveria realmente ensinar, na construção do conhecimento da criança escolar e, em maior grau, na própria concepção e nas ações educacionais empreendidas para a formação do ser humano.

⁸ Penso, logo existo.

Outro ponto que chama atenção, entre a Idade Antiga e a atual, relaciona-se à representação da figura do "Pedagogo" e do professor do "bê-a-bá", existente na Grécia Antiga, em relação ao atual profissional atuante em SIEF. Os personagens da construção da história da educação grega lembram, em parte, a atual situação dos professores que atuam nas SIEF, sobretudo pelo fato de esses profissionais não serem reconhecidos socialmente e ocuparem, desde aqueles tempos, posições decadentes, ano após ano. A questão salarial é uma tônica tanto na Grécia, como na nossa atualidade. Os salários do professor são, como já expresse anteriormente, "salários miséria", remetendo à compreensão histórica da constituição sócio-econômica do que representa "ser profissional-professor".

Se, antes, o Pedagogo era o escravo que conduzia as crianças até a escola, hoje ele está liberto somente em parte. É o escravo de sua própria condição de trabalho, cujo desdobramento financeiro e de reconhecimento social decadente, obriga-o a exercer, muitas vezes, uma jornada de trabalho de sessenta horas, dificultando-lhe toda formação profissional fora do espaço da sala de aula em que atua e também impossibilitando uma vida social ativa, para além dos espaços de exercício profissional. Com relação ao curso de Pedagogia, e muito provavelmente em decorrência desse descrédito quanto ao exercício da profissão de professor, ZAKRZEVSKI (1996, p. 156) comenta que:

(...) em função da desvalorização econômica e social da figura do professor, o curso de Pedagogia é um dos que gozam de menor status acadêmico e social. É um curso que não exerce atração profissional entre os jovens, justamente por não lhes garantir um futuro promissor.

Outro elemento de aproximação entre a atual situação e a situação na Idade Antiga diz respeito às formas de ensinar/aprender, relacionadas à tarefa mediadora de ensino do professor. O ensino e o aprendizado antigos eram desvinculados da vida, -mnemônicos-, trabalhados através de uma didática repetitiva, mecânica, entre outras. Embora existam inúmeros estudos e avanços acerca da forma construtiva pela qual o ser humano cria estratégias, elabora, organiza e constrói seus pensamentos e conhecimentos, ainda hoje a forma de ensinar através de memorização constitui-se

em condição freqüente de ação de professores e, não raras vezes, conduz ao fracasso escolar e ao abandono da escola.

Ainda com relação às rupturas construídas no bojo das dicotomizações entre saberes do corpo e saberes da mente, podemos também lembrar, rapidamente, como atualmente está estruturada grande parte dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil. Com duração aproximada de quatro anos, o currículo contempla inicialmente a formação do professor em *Fundamentos da Educação*, período em que, de forma marcante, o curso se volta aos atributos da mente, se assim pudermos caracterizar, pois, talvez, as orientações desenvolvidas estejam muito mais voltadas à didática romana de memorização do que propriamente às necessidades para a maximização dos atributos da mente. Passada essa formação, que dura em média dois anos, o futuro professor ingressa nas *disciplinas metodológicas*, ou seja, começa a discutir (e ansiosamente buscar 'receitas') "como" ensinar. Se, no primeiro momento do curso, parece ter ocorrido o privilégio do uso da mente, percebemos que o segundo momento, muitas vezes, tem-se constituído pelo predomínio dos atributos do corpo, pois sobre a égide de se trabalhar em metodologias do ensino, o aluno de 3º grau é considerado, muitas vezes, como se fosse "a criança". O desdobramento é que muitos trabalhos são desenvolvidos a partir do princípio de que o adulto deve fazer como se fosse a criança. Ocupa-se o corpo e deixa-se a mente, ocupa-se o corpo e deixam-se de lado todas as reflexões de caráter epistêmico que precisam ser refletidas e dimensionadas no processo de profissionalização do professor. Reverte-se a situação: se não podemos considerar a criança como um "adulto em miniatura", evidentemente não podemos considerar o "adulto como criança crescida".

O terceiro momento do curso de Pedagogia tem sido caracterizado pelo estágio, a prática de ensino, ou seja, o tão esperado ingresso efetivo do estagiário (aluno-mestre/educando-educador) na realidade escolar e seus constituintes, desde a posição política da escola na sociedade até o ensino em sala de aula propriamente dito. Enfim: a prática de ensino! Em relação a esse momento, estamos reincidentemente ouvindo a queixa dos estagiários de que o que eles apreenderam durante o curso não possui vinculações com o de que necessitam para o trabalho cotidiano na escola.

Em outras palavras: a estrutura do curso de Pedagogia está dicotomizada em dois momentos, o momento em que se realçam os atributos da mente -teoria-, e o momento em que se realçam os atributos do corpo -prática-, ambos sem sintonia com a necessidade real do futuro professor.

Sabe-se também que muito se ensina a partir do como se foi ensinado. Assim, essa questão dicotômica tenderá a se repetir, ou seja, o futuro professor inconscientemente, ou não, tenderá a dicotomizar da mesma forma em seu trabalho educativo, acrescentando à sua prática educativa toda a demanda escolar do local de seu trabalho. Diante disso, acredito quase que estamos imersos em um círculo vicioso. Entretanto, não posso entender que não haja saída para essa situação já estudada por muitos pesquisadores e tida como arcaica, pois estaríamos caindo nas análises das teorias crítico-reprodutivistas em educação.

Então, se por um lado, ou por todos os lados, a formação e ação do professor das SIEF tem sido dicotomizada --quer seja na estrutura geral na maioria de seus cursos, em relação às proposições acadêmicas postas à formação de seu futuro profissional, quer seja pela estrutura interna de disciplinarização do curso, ou ainda, pela compartimentalização de cada disciplina em si-- faz-se necessário recuperar a essência da unidade humana e de suas formas de aprender e gerir o próprio desenvolvimento, condição à existência.

Dessa forma, parece-me que abordar a formação e ação educativa do professor que desenvolve suas atividades de docência nas SIEF é extremamente complexo e implica revisões conceituais históricas, passadas e atuais. Trata-se de entender a questão em seu processo de construção teórica e prática, de modo acoplado, suas delimitações de natureza educacional, cultural, política, antropológica e sociológica, suas práticas e implicações constituídas historicamente.

2.1.2 - Uma trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil

Após esse comentário sobre o surgimento do termo “pedagogo” na história e sua vinculação com o “ensino”, passo a focar especificamente pontos (históricos) que informam sobre a formação do curso de Pedagogia no Brasil.

Na década de 1930, educadores brasileiros discutiam "qual seria a melhor formação para o professor primário". Vale lembrar que não se tratava de um assunto novo, visto que essa discussão já vinha acontecendo desde o início do Brasil-República, como forma de garantir a expansão da escolarização no país. Ainda no período pré-republicano, em 1880, havia sido criada a primeira Escola Normal para professores. A Escola Normal objetivava assegurar a formação de professores para o trabalho no ensino primário, para o ensino complementar (entre o primário e o Normal), bem como para a Escola Normal.

De modo geral, essa escola constituía-se de cursos anexos aos já existentes “Liceus”, freqüentados quase que exclusivamente pela burguesia, ou de escolas improvisadas constantemente abertas, fechadas e reabertas, gerando muita instabilidade no processo de formação profissional de professores primários. (BRZEZINSKI, 1996b, p. 526). A formação Normal não passava de "cadeiras" de Pedagogia, vinculadas ao Liceu ou às outras escolas. Decorrentemente, a formação profissional de professor não era a mais respeitada e qualificada no quadro das profissões existentes. Segundo a autora acima, uma das reformas do período data de 1879 - "Ref. Leôncio de Carvalho"-, e acentuava o caráter de pseudo-profissionalização do professor, ao informar que:

(...) poderiam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização, e que a cada professor seja permitido expor livremente suas idéias e ensinar doutrinas que repetem verdades pelo método que melhor entender. (BRZEZINSKI, 1996a, p. 23).

No final do século XIX, proliferaram muitas Escolas Normais, tanto públicas quanto privadas. Foi por parte das escolas privadas que, em 1901, foi criada

a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o Instituto de Educação em anexo. Essa Faculdade e, conseqüentemente, a formação superior para professores, estava ao encargo da Ordem dos Beneditinos de São Paulo.

Em 1908, também em São Paulo, foi criada a primeira Universidade Católica do Brasil, a Pontifícia Faculdade de Filosofia e Letras. Embora muitos professores do exterior tivessem vindo aí trabalhar, a 1ª Guerra Mundial os dispersou e essa experiência universitária acabou diluindo-se.

Na década de 1920, há um emergente crescimento da burguesia industrial do Brasil. Faz-se necessário ampliar a escolarização e a escola passa a ser tomada como fator de ascensão social. Buscaram-se novas estruturas que fossem comprometidas com a qualificação da formação do professor. Em conseqüência, já na década de 1930, são "institucionalizadas as escolas superiores de formação de docentes para atuar no ensino secundário e Normal". (BRZEZINSKI, 1996a, p. 29).

Mais uma vez, São Paulo, agora contando com o apoio da educação pública, saiu na frente e instalou, na Escola Normal da Capital, estudos pedagógicos em nível superior para formar professores.

Os estudos pedagógicos em nível superior iniciaram-se, em 1931, com um modesto Curso de Aperfeiçoamento para o preparo técnico de inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da escola normal. Na verdade, desse curso pós-normal (...) originou-se a Faculdade de Educação da USP. (BRZEZINSKY, 1996b, p. 527).

Em 1934, é inaugurada a primeira universidade do Brasil, a USP. (PIMENTA, 1992, p. 98). No mesmo ano, pela primeira vez na história do país, a Constituição Brasileira passa a ter um capítulo sobre Educação. Nesse período, visando a minimizar os problemas que se repetiam ao longo dos anos, o governo vem requerer uma política de formação e ação mais qualificada do professor, reconhecendo que, para exercer o magistério, o profissional do ensino deveria ter titulação secundária e Normal. É importante também destacar que o ideário do Estado Novo, conduzido pelo governo de Getúlio Vargas, propunha a formação intelectual de uma elite nacional e, é nesse contexto que surgem os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, buscando responder aos anseios da década.

A década de 30 será marcada pelos movimentos nacionalistas e, também, por profundas mudanças sociais, políticas e educacionais. O modelo econômico agrário-rural vai dando lugar a um novo modelo econômico que passa a ser centrado nas cidades, dando origem ao desenvolvimento industrial. PIMENTA (1992) expressa que "nessa sociedade com desenvolvimento econômico configurado, a educação escolar atua como coadjuvante, não primeiro, mas imprescindível" (p. 97). Requer-se então, mais uma vez, a ampliação de vagas nas escolas e a expansão do quadro de professores existentes, o que vem também caracterizar o aumento de mão-de-obra na docência. Surge a participação das mulheres no mercado de trabalho. Essas tornam-se professoras.

A feminização do trabalho acarretará não só a possibilidade de a mulher trabalhar, mas, a possibilidade de estudar e tornar-se mais qualificada no desempenho das tarefas de dona do lar, esposa e mãe. Como explica a pesquisadora:

No Brasil a feminização do magistério primário se acentua a partir dos anos 30 do século XX, em decorrência da própria expansão da escolaridade primária, no bojo das profundas transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram no país (...) A Escola Normal que se ampliou e consolidou a partir dos 30 foi sendo freqüentada cada vez mais por mulheres das classes economicamente mais favorecidas da sociedade brasileira. Sua finalidade real era preparar para o desempenho do papel social de esposas e mães de famílias. Secundariamente a escola preparava para o exercício do magistério, porque, afinal, esse papel poderia substituir o de mães, para aquelas mulheres que não se casassem. (PIMENTA, 1995, p. 33-34).

Na interpretação de LOURO,

O curso normal manteve (na opinião de muitos) a fama de um curso para esperar marido (...) Assim, se o casamento não ocorresse logo, a normalista tinha uma profissão sem ter necessidade de cursar a universidade e essa profissão era bem aceita, já que era tida como adequada à sua condição de mulher. Por outro lado, as características do curso normal também significavam uma formação conveniente para que elas se tornassem uma boa mãe e esposa satisfatoriamente culta. Era um perfil feminino típico das camadas médias. (LOURO, 1987, p. 63).

Com relação ao ensino superior, esse período marcou o início da tentativa de sobrepor estudos pedagógicos à formação geral, ou seja, "uma seção da pedagogia era agrupada a outras seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras". (ibid., p. 30). Esse esquema perdurou por vinte e três anos e tornou-se conhecido como esquema "3 + 1", ou seja, três anos de base comum, relacionada ao bacharelado de áreas específicas, mais um ano de Didática. A Didática é, ao mesmo tempo, disciplina (no curso de Pedagogia) e curso (para a complementação pedagógica dos demais cursos), o que, de certo modo, implica falta de identidade. Segundo a pesquisadora:

A FNFi⁹ é organizada compreendendo quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, sendo que a cada seção corresponderiam um ou mais cursos; e uma seção especial de didática à qual corresponderia o curso de Didática, com duração de um ano, abrangendo as seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação. O aluno, ao final de três anos de curso em alguma das seções fundamentais, receberia o diploma de Bacharel, sendo-lhe facultada a matrícula no curso de didática, ao fim do qual, com o diploma de Licenciado, estaria apto a exercer o magistério, conforme a sua área de estudos, em curso secundário ou escola normal. É o denominado esquema "3 mais 1" que constituiu os currículos de formação de professores em nível superior até o início da década de 1960. (GARCIA, 1994, p. 47).

Assim, o curso de Pedagogia e os cursos de Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Geografia e História, Química, Física, Matemática eram cursos de Bacharelado. Para tornar-se licenciado, o formado nesses cursos deveria fazer mais um ano de curso de Didática, através do qual aprenderia as disciplinas de caráter pedagógico e, "com o diploma de licenciado, estaria apto a exercer o magistério, conforme a sua área de estudos, em curso secundário ou Escola Normal. (GARCIA, 1995, p. 78).

Destaca-se que a Didática, nesse período, mantinha referências na Escola Normal e no ensino primário, principalmente porque os profissionais eram oriundos

⁹Faculdade Nacional de Filosofia, criada pelo Decreto-lei nº1.190 de 4 de abril de 1939, passando a ser o modelo para todos os cursos existentes ou a serem criados.

da Escola Normal. A autora citada anteriormente, comenta que uma mesma cadeira, ministrada por um único professor, congregava Didática Geral e Didática Especial, não distinguindo-se entre aspectos mais amplos e específicos do ensino, considerando áreas do saber específicas.

Com o surgimento da Didática junto à FNFi foi introduzida

*(...) uma diferenciação e mesmo uma divisão no campo da formação pedagógica do professor em nível superior: por um lado, instituiu um curso de formação pedagógica, (o curso de Didática) com a duração de um ano para os bacharéis que aspirassem à Licenciatura; por outro lado, pelo princípio da autonomia e especialização, distinguiu e enriqueceu a formação de outros profissionais do ensino com o curso de Pedagogia, passando esses a se verem como os legítimos intelectuais do campo educacional. A dualidade da formação desses dois tipos de profissionais do ensino ainda hoje tem implicações no próprio campo da Didática, porque esses agentes, portadores de um **habitus** profissional diferenciado em função das especificidades de sua formação acadêmico-profissional, passarão, em anos posteriores, a competir pela autoridade científica de definir qual o discurso e o saber-fazer legítimos acerca do ensino. (GARCIA, 1995, p. 79-grifos do autor).*

Com relação específica ao curso de Pedagogia e à Didática aí compreendida, reiteradas vezes convive-se com a alcunha popular dos cursos de bacharelado e demais licenciaturas do curso de Pedagogia: "pegajosos(as)". Empiricamente, reconhecemos na fala de muitas pessoas a concepção menosprezada que o curso recebe diante das demais licenciaturas. Pedagogia sempre é vista como um curso de menor prestígio, curso fácil (para mulheres), com fácil ingresso, de fácil obtenção de notas altas, de 'fazer algumas coisinhas' e ser professora, entre outros reconhecimentos pejorativos.

Por outro lado, façamos considerar que muitos acadêmicos que ingressam nos demais cursos de licenciatura, por ingenuidade e vício histórico, acabam "descobrendo" que serão professores somente ao final do curso e que o diploma que receberão pela conclusão de seu curso superior é o de "professor de..." Registra-se que esse atraso em "descobrir-se professor" não raras vezes é alimentado pelos próprios cursos que não compreendem a essência da formação de professores e atuam numa composição de ensino que fragmenta a formação do professor em

conteúdos específicos e uma pequena parcela de conhecimentos pedagógicos, geralmente desvinculados entre si.

Retomando a trajetória histórica: em 1932, ocorreu o movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Os participantes desse movimento, entre eles Anísio Teixeira, defendiam a formação de professores em cursos superiores ou escolas Normais e criticavam o reducionismo de submeter a formação desses profissionais ao imediatismo da necessidade prática. Como resposta a esse anseio, estrutura-se a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada à Universidade do Distrito Federal, pelo Decreto nº 5515/1935.

De acordo com Anísio Teixeira, no Distrito Federal, a escola pioneira na elevação dos estudos pedagógicos para o nível universitário foi a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (...) [esta escola] foi criada com o objetivo de formar professores para todos os graus. Nela deveria se desenvolver a 'escola' de pesquisas educacionais e de cultura superior da Universidade, consolidando-se o estudo científico da educação, o que superaria o tratamento empirista até então emprestado aos problemas educacionais brasileiros. (BRZEZINSKI, 1996b, p. 527).

Segundo BRZEZINSKI (1996a, p. 36), "A Universidade do Distrito Federal tornou-se conhecida como "utopia velada", sua experiência foi vetada em 1938, após a Intentona Comunista". Todavia, "apesar da breve duração, a escola de professores de Teixeira foi a primeira formadora de professores primários em nível superior, em cursos de 2 anos, após o secundário". (ibid.).

Na seqüência, em 1939, é criado o primeiro curso de Pedagogia em nível superior no Brasil. Ao encargo da USP, esse curso foi assumido pela mesma universidade circunstancialmente, pois não se acreditava que a formação de professores era função da universidade. Entretanto, é esta experiência que, associada a outras experiências, irá "subsidiar em 1939 o disciplinamento do curso de Pedagogia da Faculdade Nacional do Rio de Janeiro". (BRZEZINSKY, 1996b, p. 528). A identidade inicial do curso de Pedagogia voltava-se à necessidade de se formarem professores primários. Contudo, a realidade da escola brasileira da época apontava também para a necessidade de se formarem professores secundários melhor

qualificados; esses seriam os formadores do formador primário, ou seja, os professores que atuariam nas Escolas Normais.

BRZEZINSKI (1996) comenta que o curso de Pedagogia, destinado a formar os formadores dos formadores da escola primária, não contemplava o ensino de conteúdos para o primário, distanciando os saberes teóricos dos saberes práticos. Essa estruturação do Curso de Pedagogia facilitou a adoção da premissa de que: se os licenciados em pedagogia estavam habilitados a formar professores formadores de professores primários, por "osmose adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário". (ibid., p. 45).

Marcado por uma pseudo-identidade, que gradativamente ia se ampliando, o curso de Pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas, que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores (...). Pouco a pouco, as licenciaturas de caráter específico foram se encastelando, cercadas mais em seu próprio conteúdo (...) fragmentando o saber e descartando o princípio da interdisciplinaridade (...) desvalorizando o pedagógico". (BRZEZINSKI, p. 45-46).

Por outro lado, o curso que deveria qualificar os profissionais para atuação na escola _ possibilitando-lhes um amplo entendimento acerca de seu papel enquanto agente de construção e transformação social, compreendendo como a criança constrói seus aprendizados, como ela se desenvolve _ acabou por minimizar os conhecimentos de tal forma que podemos entender a seguinte lógica: se a criança é pequena, não precisa de tantos conhecimentos, para ela bastam os diminutivos: "historinha", "musiquinha", "desenhinho" (...).

Com isso e também devido a problemas de estruturação política do curso, a Pedagogia acabou tornando-se um "curso de prática de educação", desvinculou-se da pesquisa em educação e passou a estruturar-se na ênfase de métodos e técnicas educacionais.

Com a ditadura getuliana do Estado Novo, resguardada legalmente pela Constituição Federal de 1937, começam a ser articuladas, sob orientação do ministro Gustavo Capanema, reformas para o ensino que resultariam num conjunto de Leis

que se tornaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. Essas leis disciplinavam o ensino com caráter de profissionalização e o ensino secundário, "de formação intelectual". Estavam aí a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, ambas de 1946. O propósito de integração entre esses dois sistemas de ensino é compreendido também pela criação simultânea dos Institutos de Educação. Nesses Institutos, estariam congregados os cursos de formação docente, o "Jardim de Infância" e o curso primário. Entre esses, deveria haver uma ampla relação, estabelecida entre as aprendizagens para a docência e a ação escolar no mesmo espaço de ensino, ou seja, no Instituto. Além dessas relações, haviam sido planejados para os Institutos cursos de aperfeiçoamento e extensão para os professores já formados e também a preparação de diretores, orientadores e outros especialistas para escolas primárias.

Segundo GARCIA (1995)

Esses são tempos em que as equipes de Didática com professores especialistas nas diferentes áreas de conteúdos já estão, de certa forma, consolidadas. Este fato, aliado ao surgimento das condições mínimas para a pesquisa no campo pedagógico – mesmo que a motivação principal fosse a obtenção da titulação necessária ao progresso na carreira universitária – levou à diversificação e mesmo à especialização, da pesquisa e dos conteúdos no campo da Didática. (ibid., p. 85).

Em síntese, as Leis Orgânicas do Ensino impuseram uma organização curricular que traduzia a divisão da população em dois grandes grupos: os alunos originários das classes alta e média, que puderam continuar optando pelas escolas que 'classificavam' socialmente; e o grupo proveniente das camadas populares que se dirigia para os cursos que preparavam para o trabalho. (PIMENTA, 1992, p. 39).

Até a Lei 4024/61, a situação evoluiu calmamente mediante os princípios expostos. O modelo da formação do professor persistia assentado no modelo do esquema "3 + 1" e a Didática, centrada em métodos e técnicas de ensino, guiava esse processo.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) fixa currículos mínimos para os cursos universitários. Pelo Parecer (PRC) 251/62, que teve como relator

Valnir Chagas, o currículo mínimo do curso de Pedagogia compunha-se de Psicologia da Educação, Sociologia -geral e da educação-, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e mais duas disciplinas escolhidas pela instituição formadora, de acordo com as orientações do próprio Parecer. Todas as disciplinas provinham do bacharelado. Para a Licenciatura, o Parecer (PRC) 251/62 expôs apenas quanto à formação pedagógica. A dualidade entre bacharelado e licenciatura tornava-se mais evidente. O bacharelado formaria o bacharel e a licenciatura o professor. Ficava limitado o tempo de duração do curso de bacharelado e licenciatura em Pedagogia, que passava a ter três ou quatro anos. Assim, tenta-se eliminar o esquema "3+1".

Esse conselheiro [Valnir Chagas] na introdução do referido parecer assim se pronuncia: existem duas correntes que se posicionam sobre os rumos do curso de Pedagogia. A que pretende sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio e outra, que defende a existência do curso, porém assentada na hipertrofia desse conteúdo. Por uma postura conciliatória ou para ficar 'em cima do muro', o autor do parecer dá razão a esta e aquela. Quinze anos após, o mesmo conselheiro, por meio das Indicações no CFE de 1976, propõe a extinção do curso, baseando-se na justificativa de 1962. (BRZEZINSKI, 1996b, p. 530).

Em 1968, com a lei da Reforma Universitária, Lei 5540, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram divididas em Faculdades de Educação e Institutos de Formação Específica, modelo que até hoje persiste em grande parte das universidades brasileiras. Com essa nova determinação, o curso de Pedagogia passou a ser componente das Faculdades de Educação ou dos Centros de Educação, como é o caso do curso de Pedagogia da UFSM.

Em 1969, pelo PRC 252/69, também de autoria de Valnir Chagas, acirrou-se a necessidade da formação do especialista. O modelo pedagógico educacional da época emoldurava-se pelo tecnicismo, oriundo das idéias norte-americanas, sobretudo vinculado à reforma do ensino superior brasileiro de 1968. Mediante isso, a 'nova' proposta deveria abarcar a formação de especialistas: supervisor escolar, administrador escolar, inspetor escolar e planejador educacional. Apregoava-se uma universidade não elitista e, sobretudo voltada à formação de profissionais, necessários ao desenvolvimento do país, "os princípios da racionalidade, eficiência e

produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação". (BRZEZINSKI, 1996, p. 64).

Sob o signo do positivismo, a Didática silenciou acerca dos aspectos políticos e sociais na determinação da baixa produtividade do ensino e engajou-se na busca da racionalidade e da eficiência no ensino – exacerbando o caráter técnico e instrumental com que já vinha afirmando nas décadas anteriores na abordagem dos fenômenos didáticos. Enfatizavam-se as soluções eminentemente formais e técnicas dos problemas do ensino, tendo como pressuposto a neutralidade que deveria embasar uma abordagem “verdadeiramente” científica que a Pedagogia e a Didática deveriam ter no tratamento daqueles problemas. (GARCIA, 1995, p. 86-87).

A partir desse momento muitas instituições deixaram de ter o magistério como base da formação do professor, centrando-se na formação do especialista e aprofundando a crise da identidade do curso de Pedagogia.

Em 1970, existiam no Brasil 138 Cursos de Pedagogia mantidos pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/71, apresentando explicitamente caráter tecnicista, tornou o segundo grau uma modalidade de ensino médio profissionalizante. O magistério assumiu a característica de ser mais uma habilitação de 2º grau, entre tantas outras que existiam. Todavia, ao mesmo tempo, foram concedidas licenças a professores sem formação em 2º grau ou ensino superior, para atuarem no magistério primário e médio. Tal concessão foi mais um golpe para o reconhecimento social da profissão de professor. Afinal, qualquer um poderia ser docente e, mais que isso, receber do órgão competente o registro profissional.

Em 1975 e 1976, o conselheiro Valnir Chagas novamente apresentou algumas Indicações que trariam mudanças ao quadro até então existente. Indicava que a formação do professor das séries iniciais deveria ser realizada em cursos superiores, e as especializações em cursos de pós-graduação. COÊLHO (1987, p. 10), ao comentar o Parecer 251/62 do CFE, destaca que o mesmo "já aponta para a formação do bacharel, do especialista, a nível de pós-graduação ou, pelo menos, após

a graduação, e para a formação do professor primário em nível superior, como uma tendência que dentro de pouco tempo deveria se concretizar". Mas, isso não se concretiza efetivamente no tempo esperado. Contudo,

Uma observação mais atenta dos dispositivos legais permite afirmar que as indicações de Valmir Chagas constituíam uma ameaça de extinção do curso de Pedagogia. A extinção era justificada pelo conselheiro pela falta de conteúdo próprio da pedagogia. No meu entendimento, essa falta de conteúdo tem raízes na tendência brasileira de centrar o curso de pedagogia mais na vertente profissionalizante como campo prático, que mantém pouca relação com seus estudos epistemológicos. (BRZEZINSKI, 1996, p. 221).

Por outro lado, frente às ameaças de mudanças no curso de Pedagogia sem a participação dos educadores (ameaças feitas pelo Conselho Federal de Educação/CFE) foi articulado um “Movimento Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação do Educador”, composto pela sociedade educacional organizada. Em 1980 surge o “Comitê Pró-Formação do Educador”, bem como diversos Comitês regionais, que mais tarde passarão a constituir a ANFOPE. Essa se mantém ativa até os dias atuais, defendendo a docência como base de identidade dos cursos que formam professores.

GRABAUSKA (1999) comenta que é nesse período, - fins da década de 70- que algumas universidades públicas passam a reformular seus currículos. "É nesse contexto que, no Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Pelotas cria o curso de Pedagogia, habilitação para o Magistério das Séries Iniciais, em 1978; na UFSM, a mesma habilitação foi instituída em 1984". (ibid.).

De acordo com estudos realizados por Brzezinski, em 40 cursos das Universidades públicas, a tendência identitária atual do curso de Pedagogia é justamente a da formação de professores das SIEF, o que recupera a vocação inicial da Escola Normal e da Escola de professores e professoras de Anísio Teixeira. Contudo, olhando as orientações da LDB, de 1996, as atuais políticas de formação docente, e o atual quadro do magistério nas SIEF, penso ser preciso que se definam muitas linhas de ação que venham a superar conceitos estagnados e ultrapassados acerca da Pedagogia, enquanto curso e identidade. Com relação ao curso, acredito

tratar-se da necessidade de superação da fragmentação entre teoria e prática educativa na formação do professor, centrando o curso no conhecimento educacional em suas concepções epistemológicas, ontológicas e metodológicas. É necessário alicerçar construções e implementações de políticas educacionais sérias. Isso passa também pela realização de currículos de formação comprometidos internamente no âmbito sócio-educacional concreto que contribuam para o delineamento da área e dos espaços escolares e sociais a que se destinam os profissionais de ensino, pois, conforme a análise abaixo,

As ambigüidades da LDB (Lei 9394/96) e dos documentos legais que a vêm regulamentando, inclusive as propostas do Plano Nacional de Educação elaborado na esfera governamental, tendem a agudizar o problema da competência técnica docente em todos os níveis e modalidades de educação e nas atividades escolares. (PNE,- Proposta da Sociedade Brasileira, 1997, p. 109).

Atualmente, a proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, apresentada por uma comissão de especialistas do MEC idealiza que o perfil do pedagogo deverá ser o “de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional”. (BRASIL, Diretrizes Curriculares curso de Pedagogia, 1999, p. 1). Fica então reafirmada a perspectiva da docência para a formação do profissional no curso de Pedagogia, concepção que o documento expressa pela possibilidade de formação e atuação para o magistério em educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas da formação pedagógica de nível médio.

2.1.3 - O professor de séries iniciais: algumas questões atuais

Tendo realizado uma sucinta apresentação histórica do curso de Pedagogia no Brasil, passo a contemplar algumas questões atuais sobre a formação de professores das SIEF e sua atuação na docência escolar.

Atualmente, ainda o professor habilitado a exercer o magistério nas SIEF pode ser tanto o egresso do 2º grau-habilitação Magistério, como o egresso do curso de Pedagogia-habilitação Magistério para as Séries Iniciais, e ainda, com menor frequência, o professor sem formação, conhecido por "professor leigo". No entanto, a Lei 9394/96 reza, em seu Art. 62 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 séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, Lei n.9394/96).

A Lei excluiu a modalidade do professor leigo, o que, aparentemente, retoma o respeito e a dignidade ética da profissão do professor.

Entretanto, com relação específica ao curso de Pedagogia, na Lei, a educadora comenta que,

(...) sem dúvida, propugna [a Lei] a extinção do curso de Pedagogia, pois não faz referência ao curso e compromete ainda mais a qualidade dos cursos de Licenciaturas, rompendo o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que é na Universidade Brasileira que se preservam as possibilidades de pesquisa sobre o campo educacional e outros campos específicos da formação de professores, indispensáveis à formação de qualidade do professor-pesquisador. O Parecer reforça a formação fora das instituições universitárias quando prescreve (...) que a formação dos profissionais da educação básica dar-se-á 'preferencialmente em nível superior', preterindo, portanto, a formação preferencial nas universidades. (BRZEZINSKI, 1996b, p. 533).

O fato de estar prevista, legalmente, a formação de professores para a educação básica, tanto nas Universidades como em Institutos Superiores de Educação, significa que tanto uma quanto o outro poderá conduzir o processo de formação profissional o que poderá gerar sucessivas perdas qualitativas no processo de formação do profissional da educação, fragmentando, ainda mais, a identidade desse profissional.

Sabe-se que os Institutos Superiores de Educação deixariam de centralizar a formação de professores nas universidades por se constituírem, também, em instância superior de formação. No bojo de sua caracterização propõem o aligeiramento da formação profissional e rompem com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como tripé necessário à formação qualificada dos profissionais da Educação, para atuação no ensino básico. Como analisa o PNEs: "privilegia-se a certificação, e não a formação". (1997, p. 106).

Quanto à formação de professores em nível superior, ainda resta saber como serão formados os professores do "interior dos interiores" do Brasil. Será que a proposta do governo é realmente reconhecer a profissão do professor, concedendo-lhe salários dignos que o incitem ao estudo fora de sua própria cidade e, posteriormente, ao trabalho qualificado em distantes e pequenas realidades? Será que o governo pretende que esses professores sejam formados por projetos de educação à distância? Será que a formação à distância poderá chegar às localidades em que existem parabólicas, vídeos e TV (doadas pelo governo para as escolas), mas em que não há energia elétrica que garanta o funcionamento dos mesmos?

De acordo com o PNEs citado anteriormente, vivemos a "era dos pacotes educacionais, pensados por quem sabe para serem executados por quem não sabe". (p. 107). Nesse quadro, os PCNs têm se constituído em instrumento norteador para as escolas proporem novos encaminhamentos quanto ao processo de escolarização, sobretudo em seus currículos. No entanto, sabe-se que não são pacotes educacionais que resolverão o problema da educação e da formação dos profissionais do ensino para atuação em docência, mas sim ações políticas e educacionais concretas que valorizem a formação e a profissão do professor, possibilitando dignidade na execução da tarefa educativa na escola. O mesmo documento destaca ainda que,

*A crítica se dá menos pelos materiais e sugestões metodológicas em si do que pela forma autoritária, arrogante e pseudo-democrática de apresentar, oferecer esses novos recursos ao professorado. Autoritarismo, arrogância camuflados nos argumentos de "orientação e capacitação técnica" e, ainda, um toque de deslealdade ao falar-se em "uso opcional" dos parâmetros. Opcional para quem? Que secretaria de Educação deixará de fazer as devidas adaptações às **normas** do MEC, de obrigar seus docentes a se ajustar à norma quando sabem que os exames do SAEB se pautarão pelos PCNs? Que município exercerá sua autonomia de gestão educacional, diante da certeza de que a eventuais "rebeldias" corresponderá não haver repasses financeiros? Que formação continuada, além da TV Escola, está claramente prevista para dar conta da "opção" que os professores "voluntariamente" farão? (PNEs, 1997, p. 107).*

Voltando ao foco proposto, deter-me-ei de forma especial em reflexões sobre o professor das SIEF habilitado ao magistério pelos cursos superiores de Pedagogia.

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

(...) não apenas como um instrumento para a qualificação durante a graduação; mas sim, como um elemento que pode alavancar a continuidade da profissionalização docente. (GRABAUSKA, 1999, p. 9).

Também indica o documento norteador para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura, - grupo tarefa - que a formação do professor deve contemplar "não apenas a formação pedagógica, mas também a

construção do conhecimento na área". (SEVERINO, 1999, p. 2). Sugere o documento acerca das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que o perfil do egresso seja o de um profissional do ensino que possua "capacidade para estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento". (BRASIL, Diretrizes Curriculares para Pedagogia, 1999, p. 2). Que contemple "conteúdos pertinentes às diversas áreas do saber (...); conteúdos referentes a competências didático-pedagógicas específicas (...); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (...) e conteúdos pertinentes a condição existencial humana." (ibid., 1999, p. 5).

O mesmo documento assinala que os professores, profissionais licenciados, precisam

(...) ser valorizados como profissionais que têm saberes específicos, precisam ter formação inicial de qualidade e oportunidades para a formação contínua, bem como condições dignas de atuação profissional. Nesse sentido, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dá sua atividade docente, garantindo-lhes instrumentos adequados para sua intervenção prática no processo social. (SEVERINO, 1999, p. 3).

Para FREIRE (1998), os saberes necessários à prática educativo-crítica para organização programática da formação docente devem compor-se de:

*Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito da produção do saber, se convença, definitivamente de que ensinar **não é transferir conhecimentos**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Ibid., p. 24-25, grifos do autor).*

Com encaminhamento semelhante, o perfil profissional sugerido pelo grupo tarefa das licenciaturas para a formação do professor destaca a necessidade de entender que

O professor não é simples reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados. Seu trabalho, sempre necessário no processo constitutivo da cidadania dos alunos, nas condições específicas da sociedade brasileira atual é essencial para a superação das desigualdades sociais, refletidas na vivência e no desempenho escolar. Tal compreensão tem implicações para o perfil profissional desejável e, em decorrência, para a formação dos professores, adequada às nossas presentes circunstâncias. (SEVERINO, 1999, p. 2).

Finalmente, requer-se que a formação do docente das SIEF possa ser compreendida como meta política do Estado, reconhecendo a profissionalização do professor, a partir de uma carreira estruturada e de condições dignas de trabalho. Que o avanço e transformação da educação básica, e nessa das SIEF, estejam sobremaneira entrelaçado com o reconhecimento de classe e a atuação do professor que aí exerce sua atividade profissional, requerendo desse, ações profissionais competentes.

Para isso, é necessário acreditar na profissão do professor como uma profissão realizada em práticas concretas, coletivas e individuais, ativas e críticas que lhe permite reconstruir cotidianamente o percurso de sua forma de conceber e realizar a ação educativa. É importante também entender que as contribuições teóricas são fundamentais para os processos de profissionalização, de tal modo que possam informar as práticas educativas e ser por elas informadas.

Nessa linha, a formação inicial do professor, no curso de Pedagogia, deve ser realizada como um processo eminentemente inserido no contexto escolar, em que teoria e prática possam ser construídas reflexivamente, ao longo do tempo de duração do curso.

Desta forma, e quanto à formação inicial, deverá a mesma ser repensada, no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialética com o meio, que, inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de equilíbrio se estabeleça entre ambos; deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, uma articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para um autêntico saber ser. (GONÇALVES, 1992, p. 168).

De acordo com a Proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em Pedagogia (1999), esses cursos deverão conter em seus currículos “um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para a organização de sua estrutura curricular e relativos: a) ao contexto histórico e sócio-cultural; b) ao contexto da educação básica; c) ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa”.

Entendo ser importante também que o professor das SIEF compreenda as estratégias de construção cognitiva pelas quais passam seus aluno(a)s; que construa junto aos mesmos relações que lhes permitam trocar experiências e conhecimentos, de tal forma que ensinar seja também aprender, implicando o conceito de professor mediador e de educador-educando.

O professor das SIEF é também um profissional do ensino que,

(...) domina o conhecimento específico de sua área articulada ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; o professor é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (BRZEZINSKI, 1996, p. 13).

Diante desses elementos, fica evidente a necessidade de se entender a formação e a ação profissional do professor, sua preparação e ação docente, *para o e no* magistério das SIEF, como um processo complexo que extrapola o domínio técnico de conhecimentos dos vários campos do saber que compõem esse nível de escolarização e se insere na sua identidade de sujeito social, construtor e transformador da sociedade.

Um dos pontos sobre os quais ainda gostaria de discorrer inicia-se justamente pela questão de que os conhecimentos técnicos exigidos para a ação pedagógica do professor das SIEF não podem cair no senso comum reducionista, de minimização de conteúdos. Penso, então, que se trata de também entender a

estruturação do conhecimento do professor como algo em construção constante e paulatina, no exercício cotidiano de sua profissão.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática do professor sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 1998, p. 103).

Essas concepções implicam conceber o processo de formação de professor das SIEF, em curso superior de Pedagogia, como um processo que lhe permita pensar e agir criticamente, investigar sua prática educativa, construir e reconstruir caminhos pedagógicos e metodológicos, de modo ativo e crítico.

FREIRE (1998) enfatiza que ensinar exige pesquisa. Para ele:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1998, p. 32- rodapé).

Frente ao exposto e diante da situação concreta da necessidade de novas perspectivas de formação para o professor das SIEF nos cursos de Pedagogia, acredito que uma das formas de superação da realidade multifacetada e dicotômica, encontra-se justamente na aproximação, no diálogo, na possibilidade de uma prática crítica, assumida entre academia e escola, entre teoria e prática cotidiana. Dimensiona-se a aproximação de teoria e prática, de razão e emoção, de realização escolar e reflexão permanente, de ser e vir-a-ser, de 'Ser Mais'.

Na realidade, estou defendendo a recuperação de um professor de corpo e sentimentos, de consciência, de crises, não reduzido a racionalidades, ao cumprimento de normas escolares elaboradas por outros e/ou minimizado a sentimentalismos que o reduzem a “tio”, “tia”, “professorinha”. Acredito na

possibilidade de um professor de SIEF, pesquisador, ativo, crítico, consciente de suas possibilidades e limitações, capaz, competente, conhecedor de si e de seu mundo profissional.

É urgente pensar na formação de professor das SIEF que se constitua criticamente, pelas relações amplas e restritas entre teoria e prática, pelo aprender, planejar, realizar, refletir e replanejar, um processo de formação não distanciado da própria condição da unicidade humana. A educação é um ato humano. Para educar, requer-se pensar e elaborar 'em educação' uma condição repleta de provisoriidades, de diálogos e conflitos.

É nesse horizonte de construção de um projeto mais amplo, pelo qual acredito que se estenda o projeto de formação de pedagogos como professores das SIEF, que penso estar presente a abertura para a formação humana e em arte, para o alavancar de novos processos de compreensão relativos à profissão do professor.

Não falo de algo pretensiosamente novo, mas falo de algo que 'misteriosamente' ainda necessita ser instituído de fato nas relações que norteiam o processo de formação e a conseqüente ação profissional do professor de SIEF.

Frente a esse contexto, penso na formação competente, ampla e aberta do professor das SIEF em cursos superiores, em atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão. Essa formação deve ser constituída por uma gama de conhecimentos e de novas experiências de vida que possibilitem ao futuro professor o pleno exercício de sua profissão condizente com as necessidades atuais. Por certo é uma tarefa que requer constantemente ser pensada, pela problematização e investigação das ações cotidianas escolares. Contudo,

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense a prática educativa vivida com afetividade e alegria [e arte], prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1998, p. 161).

Com certeza, faz-se necessária a superação da dicotomia histórica corpo/mente e a instalação urgente do redimensionamento das questões que regem as múltiplas competências para a formação do profissional - homem para a vida, reconhecendo o entrelaçamento entre 'as coisas' da mente e do corpo, do pensar e do fazer, da razão e da paixão, da teoria e da prática educacionais.

2.2 - A Educação Musical na escola: alguns enfoques

2.2.1 - Reflexões iniciais acerca do tema

Parece haver um entendimento consensual entre os educadores bem como entre outras pessoas envolvidas indiretamente com a educação, nas mais diversas áreas do conhecimento, de que o ensino de Música, a Educação Musical¹⁰, é um importante componente de conhecimento nos processos que potencializam o desenvolvimento do ser humano. Portanto, deve ser um campo do saber a ser trabalhado na escola, no cotidiano das atividades docentes do professor, incorporado às estruturas do ensino.

Com esse argumento, a inclusão e a existência da aula de Música na escola agradaria incondicionalmente a todos. Contudo, embora a colocação expresse uma posição supostamente consensual, é necessário identificar alguns pontos históricos, ideológicos, que expressam interesses do saber a que as idéias e práticas de desenvolvimento da aula de música, sobretudo da aula de Música na escola, estão vinculadas.

Assim, é preciso que se compreenda que a instituição escolar, o currículo e as práticas desenvolvidas em seu interior nunca são neutros. Estão sempre, ainda que de modo camuflado, servindo aos interesses de determinados grupos dominantes. Evidentemente, podem existir contraposições.

Vale lembrar que, historicamente, as questões que priorizam algumas áreas do saber em relação a outras podem ser compreendidas pela "história social das disciplinas escolares". (SANTOS, 1995). Talvez a maior evidência dessa história social das disciplinas escolares possa ser entendida pela estruturação de currículos, através da hierarquização de saberes que distinguem atributos da mente de atributos

¹⁰Por estarmos tratando das questões da Música na escola, usaremos as expressões “ensino de Música” e “Educação Musical” como sinônimas.

do corpo, o saber do fazer, o pensar da ação, a teoria da prática. Essas dicotomizações, não raras vezes, impedem o entendimento mais amplo da tarefa educativa, restringindo o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à totalidade dos saberes que deveriam ser contemplados na prática educativa.

Temos acompanhado um percurso de significação do ensino de Música na escola brasileira, o qual não traça o melhor panorama, se pensarmos num processo gradativo e paulatino de Educação Musical como fruto do encontro de um sujeito (aluno) com múltiplas formas de realização sonora, e como componente de conhecimento que potencializa o desenvolvimento sócio-cognitivo humano. Pelo contrário, temos um cenário histórico de ensino de Música na escola que nos mostra que no Brasil, pulverizadamente, a Educação Musical vinculou-se ora ao nacionalismo, ora ao *laissez-faire*, ora aos movimentos de criatividade, ora à tentativa de interdisciplinaridade com outras áreas artísticas.

Tracemos uma caminhada – ou melhor, uma corrida – reconstruindo as marcas recentes que a chamada “educação musical” veio nos deixando: partimos das tradicionais ‘aulas’ de música (solfejo e ditado rítmico/melódico), nacionalizamo-nos no canto orfeônico (eufemismos sonoros distribuídos em canções folclóricas. Hinos e cantigas de roda – um coletivo de vozes que se ampliava para cantar a nação’); abrigamo-nos na ‘sensibilização musical’ (iniciação, reiniciação, musicalização e infundável experimentação de sons com sucata), pulverizamo-nos na ‘educação artística’ (desenhar o som, sonorizar a estória, musicar o poema) e, quase que inevitavelmente, num determinado momento, tínhamos que nos enfrentar, buscando identidades. (TOURINHO, 1998, p. 170).

As múltiplas ‘marcas’ da Educação Musical contribuíram para o quadro, não muito positivo, da área. No Brasil, quando a questão diz respeito ao ensino de Música na escola, imediatamente a "importância", sobretudo, em termos de compreensão e tratamento sócio-pedagógico da área, fica secundarizada. Creio que essa situação se agravará principalmente pelo fato de não ser clara a significação da área junto aos processos escolares que potencializam a escolarização. Música é festa? É terapia? É para acalmar as crianças? É conhecimento? Que conhecimento?

Serve para auxiliar e tornar mais agradável o desenvolvimento de outras áreas? Enfim, múltiplas questões invadem a mente dos que trabalham com a docência na sala de aula.

Então, principalmente na prática escolar cotidiana de professores atuantes em SIEF, o ensino de Música tem deixado, na maioria das vezes, de ter foco em ação e reflexão sobre a prática pedagógica de sala de aula. Com isso, ano após ano, continuamos a ouvir de muitos professores atuantes na escola que a aula de Música, quando realizada nas SIEF, tem sido tomada como sinônimo de “aula da bagunça”, de “cantar uma musiquinha”, “de hora de *relax*”, como o momento de “coroação” do aprendizado de algum conteúdo considerado mais importante, como entoar de canções que tranqüilizam as crianças, dentre outros. O que não se pode generalizar e afirmar é que a escola não produz música em seu cotidiano. Corroborando essa colocação, pode-se perceber em resultados de pesquisas, um universo diferenciado.

Conforme resultados de pesquisa realizada em algumas escolas de ensino fundamental em Porto Alegre/RS, ficou claro e

(...) de forma inequívoca que a música, de múltiplas formas, está presente no cotidiano escolar. Coexistem nessas escolas, diversas práticas, modelos e concepções de ensino musical, envolvendo diferentes modalidades organizacionais e de articulação com a comunidade do contexto escolar, e que de certa forma, são subsumidas no senso comum de que a música teria desaparecido da escola. (SOUZA et al. 1997b, p. 35).

Neste contexto as autoras chegam a comentar, em relação ao ensino de Música na escola, que muitas discussões atuais trazem um tom de “lamúria pessimista, apresentando argumentos pouco consistentes, já que nem sempre são fundamentados a partir de uma verificação empírica. Muitas questões são repetidamente discutidas, contudo, devido as suas desconexões não produzem avanços significativos”. (ibid., p. 4).

COELHO DE SOUZA (1998), ao justificar sua pesquisa sobre Educação Musical à distância, como possibilidade de aproximação da área com a escola regular, afirma que:

A música tem estado presente nas escolas de ensino regular de maneira precária. É comum encontrar-se professores que, embora leigos, cantam ou até trabalham alguns conteúdos musicais, principalmente, com classes de educação infantil, ou de 1ª a 4ª séries do I grau. A prática musical aparece, por vezes, também em outras séries inseridas na disciplina de Educação Artística. Completamente descomprometido com o trabalho musical ou com o desempenho instrumental, quase sempre vocal, este fazer é uma atividade mecânica, sem intenção estética destituído de consciência. (COELHO de SOUZA, 1998, p. 39).

Em pesquisa recente, COELHO de SOUZA; MELLO (1999), ao relatarem o trabalho realizado no estado do Mato Grosso do Norte, junto a um grupo de professoras não especialistas em Música, comentam que:

Importante foi o questionamento dos alunos-professores quanto à atuação do pedagogo que leciona para as primeiras séries todas as disciplinas, inclusive a arte. Nesta discussão, muitos se julgaram capazes de ministrá-la, considerando-se criativos, dizendo se identificarem com a área, usando expressões como: “eu gosto de cantar (...) eu canto todos os dias com meus alunos”; “nós ensaiamos músicas para a apresentação dos dias das mães, dos pais”; “eu gosto muito de trabalhos manuais”; “as crianças ficam mais calmas quando cantamos”; “a música traz alegria para a escola”. Outros opinaram dizendo que simplesmente não gostam de educação artística justificando-se com frases como: eu detesto cantar”, “minha voz não dá prá isso”; eu corro de pegar essa disciplina”. (ibid., p. 4).

DEL BEN et al. (1999), também em resultado de pesquisa decorrente de trabalho com professores generalistas atuantes com o ensino de 1ª a 3ª série, indicam que as professoras expressam “o valor da música como disciplina curricular” e a justificam, principalmente, por meio de sua relação “ao componente afetivo da música. As professoras mencionam que a música é importante porque relaxa, acalma, tranqüiliza os alunos ou porque trabalha e desenvolve a expressão, sensibilidade e emoções”. (ibid., 1999, p. 4).

Analisando algumas entrevistas realizadas com nove professoras e comentando Bresler, as autoras anteriores relatam que:

(...) depoimentos sugerem que as professoras parecem preocupadas em integrar os sentimentos dos alunos ao trabalho

pedagógico e desenvolver aspectos afetivos de suas vidas considerados negligenciados. A aula de Música cumpre uma função terapêutica, propiciando momentos de catarse, onde os alunos poderão liberar suas emoções, tomar consciência das mesmas e superar vivências traumáticas. A música é ainda capaz de suprir a necessidade psico-fisiológica de relaxamento por parte dos alunos (DEL BEN et al., 1999, p. 4).

Assim, não se pode negar que existam práticas musicais nas escolas, ainda que essas não sejam reconhecidas pela própria comunidade escolar (e às vezes por pesquisas na área) como significativas no âmbito da representação da produção musical na escola, ou como possibilidade de que, a partir delas: sendo retomadas reflexivamente, possam ser potencializados outros fazeres.

Sabe-se que, em algumas escolas, permanecem existindo corais e bandas, além de professores de educação infantil e SIEF que cantam quase que diariamente com seus alunos. Não caberia aqui pormenorizar quais seriam os objetivos quanto a esse cantar, mas acima de tudo, reafirmar que ele confirma a presença da Música na escola.

TOURINHO (1998), ao discutir o que representa a expressão Educação Musical, no entendimento atual da área, comenta que também existe uma distorção histórico-contextual entre a expressão e sua implicação na prática escolar: “Esta expressão nasceu sustentada numa ilusão de que pensávamos a música como parte da educação escolar e que, integrada ao currículo, ela compartilharia de um projeto mais amplo e abrangente que seria antes de tudo educacional. (TOURINHO, 1998, p. 168).

No entanto o que se desdobrou foi

(...) de um lado, a força de sentidos que esta expressão é capaz de manifestar e de outro, a fragilidade, quase inexistência, de programas, ações, investimento em formação de professores, recursos materiais e tempo curricular que poderiam fazer do ensino de música uma parte ‘integrante’ do currículo escolar” (ibid., 1998, p. 169).

A autora acrescenta que a distorção pode também ser compreendida como uma distorção “simbólico-social: joga-se com a idéia da existência de uma Educação Musical enquanto vive-se a ‘ausência desta possibilidade na escola. Jogo sórdido que, em matéria de educação – não apenas na área das artes – este país tem conseguido ter muitas ‘vedetes’ – existem na idéia e ausentam-se nas ações” (TOURINHO, 1998, p. 170). Acrescentaria a essa idéia a detecção de que a Educação Musical ausenta-se das ações consideradas importantes de serem discutidas criticamente pelos professores e pela comunidade escolar.

Com tal cenário, empiricamente se constata uma secundarização de investimentos e práticas musicais com caráter de desenvolvimento educacional mais sólido da área de Música na escola. Quando penso em desenvolvimento mais sólido penso sobretudo em questões de ordem epistemológica da própria área e sua relação com os processos de desenvolvimento humano. Ou seja, entendo que defender a Música no processo de escolarização deve ser uma ação acoplada à defesa do entendimento relativo ao modo como se processa o desenvolvimento sócio-cognitivo musical das crianças. Deve-se analisar o papel mediador do professor, a potencialização desse ensino para que se constitua em aprendizado de Música e para a construção mais ampla do conhecimento humano, de tal modo que o ensino escolar seja componente importante dos processos de construção social e emancipação dos sujeitos.

Isto também passa pelos currículos que formam professores de SIEF e que, em sua grande maioria, não oferecem tratamento adequado a essa área. Desdobra-se, ainda, em falta de espaço físico, materiais e equipamentos, insuficiência de formação e de profissionais para atuação em escola. Por certo, como já se mencionou, essa secundarização não é nova, e tem sido, ao longo dos anos, gestada juntamente com as relações sociais mais amplas que, de certa forma, tornam-se pontos de direcionamento das práticas educativas. Dessa forma, a conjuntura social, que extrapola os limites da escola, através da construção e divulgação da ideologia dominante, acaba por direcionar seus desejos e intenções para a instituição escolar e suas práticas educativas.

Uma referência que retomo está associada à formação de professores que atuam nas SIEF. Em que medida “os futuros professores, não especialistas em ensino de Música, mas habilitados à docência em SIEF, têm tido em seu processo de formação profissional, a possibilidade de aprofundar aprendizados acerca da música e do ensino de Música na escola?” (BELLOCHIO, 1999, p. 3).

No Brasil, são poucas as experiências nesse sentido que têm sido construídas e divulgadas. Dentre estas, destaco as de COELHO de SOUZA (1998); COELHO DE SOUZA; MELLO (1999); JOLY (1998); SOUZA (1997, 1998, 1999); MATEIRO (1997); MOURA et. al (1998); MAFFIOLETTI (1998); TORRES (1998; TORRES; SOUZA (1999).

Também fazem parte desse quadro políticas educacionais tais como a LDB, e, mais recentemente, os PCNs. Suas políticas educacionais têm buscado parametrizar a realização do ensino escolar, determinando o que se espera da organização e execução da prática educativa escolar. A meta explicitada pelos PCNs para o ensino fundamental ressalta que a função social da escola é a formação para o exercício da cidadania. Mas, será que esses documentos são suficientes para a construção cidadã que se propõe? No campo da Educação Musical,

A experiência também tem mostrado que ações curriculares isoladas não são suficientes. Além delas, é necessário propor ações formativas, pois, qual profissional estará apto para trabalhar com essas novas propostas curriculares? Por outro lado, sabemos que só as ações voltadas à formação profissional por si só não garantem o espaço institucional da aula de música. São necessárias, portanto, a formulação de políticas administrativas que viabilizem a implementação de currículos, já que a inovação e formação são polos de uma mesma problemática. Daí a necessidade de estudos aprofundados que interpretem e analisem criticamente as experiências de diferentes escolas com a música e suas implicações institucionais. (SOUZA, 1998a, p. 25).

Se, por um lado, politicamente e pelo entendimento tácito de pessoas ligadas ao ensino escolar, garante-se e entende-se a importância do ensino de Música na escola como potencializador do desenvolvimento cultural dos alunos e defende-se essa área como campo do saber a ser trabalhado na escola, por outro lado, os

incentivos maiores e premiações do Estado às suas instituições escolares têm ocorrido na contramão, exigindo desempenhos em áreas do conhecimento que, bem o sabemos, limitam a condição humana ao aprendizado de conhecimentos mínimos, de tal forma que

Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para a instauração de uma mentalidade consumista. (FRIGOTTO, 1989, p. 162).

Na situação escolar, o processo fica evidenciado pela estrutura curricular que fragmenta os campos do saber e sobrepõe determinadas áreas do conhecimento a outras, como se algumas, por algum motivo, devessem ser as privilegiadas. No desdobramento, professor e aluno acabam por concordar com a idéia de que essa é a verdade escolar e, gradativamente, passam a negar os conteúdos de arte, de Educação Musical, como componentes do saber os quais impulsionam o desenvolvimento. Então, Música é entendida como coisa para fora da escola, provavelmente como “coisa para quem tem dom” ou quem procura o “puro diletantismo”.

Talvez o que valha realmente seja a construção benevolente de políticas educacionais (LDB, PCNs), aclamadas pelos “senhores do poder” como processos democráticos, que contemplam o ensino de arte, - por que não? - em suas especificidades. É como falar à comunidade educacional: “se virem, o espaço esta aí, ocupem-no”. No entanto, esses senhores “cuidam” da formação e ação dos professores para que não assumam posturas críticas que possam reconduzir seu trabalho educativo, fugindo do controle de quem o propôs. Sem dúvida, é um mecanismo de controle sofisticado que equilibra ilusão democrática e poderes instituídos. São interesses maiores, que extrapolam o próprio limite da escola e, em sentido mais amplo, explicitam as intencionalidades políticas quanto ao processo de escolarização formal.

Concordo com TOURINHO (1998, p. 197) ao expressar que “todo concreto, expressão e concepção têm histórias e nuances que vão delimitando seus significados

e usos em contextos diversos”. Tomando-se especificamente a construção histórica do ensino da Música na escola brasileira e suas perspectivas, explícitas e/ou implícitas, podem ser compreendidos acontecimentos políticos, sociais, culturais e filosóficos que permitem estabelecer relações entre esses e as determinações escolares. FUKS (1993, p. 144) coloca que, "ao se refletir sobre a evolução do ensino musical da escola pública, destaca-se o espaço muito bem definido que essa música sempre ocupou no contexto social e educacional".

Exemplificando, cito SOUZA que, ao revisar a literatura de Educação Musical brasileira nos anos 30 e os objetivos e funções da aula de música na escola, nesse período, evidenciou que:

Com a obrigatoriedade da aula de Música para todos os níveis em 1931 (Decreto nº 19.890 de 11 de abril) e com a ação pedagógica de Villa-Lobos frente à SEMA a partir de 1932, a Educação Musical no Brasil vive uma decisiva transformação. Surge nessa época uma variedade de modelos e propostas dentro da prática musical nas escolas, que estão numa estreita relação com a política educacional nas escolas, que estão instaladas pelo regime Vargas. (ibid., 1992, p. 12).

Lembro ainda que, no Brasil, historicamente, temos sido regidos pela importação e construção de programas de ensino alheios ao contexto específico do país. Reiteradamente, são importados modelos educacionais da França, Estados Unidos e Inglaterra, menosprezando projetos educacionais aqui desenvolvidos. Não bastasse a importação, os conteúdos têm sido tecnicamente trabalhados, importando-se até mesmo repertórios musicais que se tornam descontextualizados das vivências dos alunos da escola brasileira, construindo, quase sempre, um ativismo desarticulado no ensino de Música.

Dessa forma, levantar algumas questões sobre o ensino de Música na escola evoca sempre a necessidade de situá-lo no movimento social, educacional, cultural, histórico mais amplo, pois “assim como toda atividade social, serve a várias funções e pode ser diversamente interpretado”. (TOURINHO, 1993, p. 92).

Identificando e compreendendo algumas das ‘funções’ da Educação Musical na escola, podemos conhecer muitos outros processos, de ordem mais ampla, que identificam a história sócio-educacional de um período como um todo, pois é no conjunto desses processos de transformações sociais e educacionais que o ensino de Música se estrutura, construindo processos de significação na escola.

Atualmente, para pensarmos no ensino de música na escola, precisamos analisar muitos pontos. É preciso que a educação possibilite ao aluno múltiplas possibilidades de relacionar-se com o objeto em estudo e, ao mesmo tempo, lhe propicie prazer de descobrir, trabalhando e (re)trabalhando com o mundo sonoro. É preciso que o objeto de conhecimento seja sempre tematizado e dinamizado a partir das relações que o aluno estabelece com seu momento sócio-histórico concreto, o que representa sua história de inserção no mundo. É necessário entender os processos de estruturação do conhecimento musical que as crianças estão realizando para que se elaborem ações educativas condizentes com sujeitos próprios e determinados. No entanto,

Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de interligar o mundo. (FREIRE, 1998, p. 138).

É preciso desenvolver uma escuta ativa e aberta às diferentes e múltiplas representações sonoras e culturais que são expressas pelas combinações sonoras de manifestações culturais diversificadas.

Ainda no contexto de escolarização de SIEF, é de suma relevância que se pense em processos de ensino de Música que possam ser vistos e redimensionados na complexidade dos conhecimentos que impulsionam o desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos alunos, o que demanda a necessidade de um ensino de Música no contexto de escolarização mais amplo.

Com relação ao último ponto, TOURINHO (1998) comenta que essa é outra distorção que os educadores musicais têm construído, ao defender a presença do

ensino de Música na escola. A defesa tem sido dinamizada “com base nas diferenças”. Tais diferenças são estabelecidas entre ser professor da escola e não assumir-se como um sujeito efetivamente preocupado e vinculado aos processos relacionados diretamente às questões escolares.

Raramente pensamos nas semelhanças da música com outras áreas do currículo, mesmo pretendendo que elas venham a conviver e coexistir num mesmo espaço e sob ideais semelhantes. Assim, “rezamos” sempre em torno de uma trindade – quase santíssima – que, a um só tempo, pregava e negava a si própria: 1) quero estar no currículo/não quero ser currículo; 2) defendo que a escola precisa de mim/ não necessito da escola – além do espaço e do material que ela me ofereça, e 3) proponho-me a ser educacionalmente relevante/ não quero, nem preciso compartilhar com os mesmos compromissos da educação escolar. (TOURINHO, 1998, p. 173).

Ouso pensar que um professor de SIEF, quando pensa em sua área de atuação e nos conteúdos que irá trabalhar, não se coloca de modo tão “alheio” à estrutura mais geral dos processos que potencializam o ensino. Isso me leva a pensar que esse profissional pode dinamizar sua prática educativa para além dessas defesas, o que possibilitaria a ampliação do ensino de Música na escola.

Diante do exposto acima, é claro que se necessita de uma ampla transformação nas concepções e ações desenvolvidas ‘sobre’ e ‘para’ o ensino de Música na escola. Permanecer arraigado a conteúdos fechados, em áreas isoladas e em currículos alheios à situação do contexto cotidiano, pode levar ao estreitamento cada vez maior do que pode ser construído, partindo da ação competente, reflexiva e crítica dos professores.

O ensino de Música escolar precisa ser pensado enquanto processo histórico que atualmente requer trocas e reconstruções na inserção escolar, múltiplas possibilidades de existência, independentemente de posturas estéticas que representam determinadas linhas de pensamento artístico. Como reflete a pesquisadora, um projeto de “educação musical democratizante¹¹” precisa ser construído e é imprescindível que se tenham atitudes:

¹¹ Linha de pesquisa de PENNA.

1. *Em lugar da acomodação que leva a repetir sem crítica ou questionamentos os modelos tradicionais de ensino de música, faz-se necessária a disposição de buscar e experimentar alternativas, de modo consciente;*
2. *Em lugar de se prender a um determinado “padrão” musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento. (PENNA, 1999, p. 17).*

Ressalto, mais uma vez, que as mudanças, necessitam ser implementadas criticamente, com a ampla participação, integrada e crítica das instituições formadoras e, da escola e seus profissionais. Isso possibilitará que sejam produzidas transformações coerentes com a realidade de cada espaço e não somente em decorrência de políticas educacionais externas. Por certo, tal processo passa pela ação cotidiana, ativa e crítica, da e na realidade onde se processam as práticas educacionais.

Assim, mais uma vez destaco o tema desta tese: é preciso olhar e construir em conjunto com os professores que efetivamente atuam na sala de aula, com docência. É necessário investir nas possibilidades competentes do professor de SIEF, potencializando seus espaços certamente reservados de ação/reflexão pedagógica no ensino de Música, suas possibilidades e limites de realização na prática educativa. Assim, poderemos ouvi-los e ouvir a música que constroem em seu trabalho educacional cotidiano.

Ao longo desse texto, busquei trabalhar alguns conceitos e contextos que remetem à questão do ensino de Música na escola, passando por breves implicações na formação de professores e alguns relatos de pesquisa já realizadas sobre esse tema. Historicamente, algumas manifestações de ensino de Música podem ser encontradas na escola, sejam frutos de projetos inseridos em políticas educacionais de grande porte ou em projetos isolados de professores. Partindo dessas reflexões iniciais, o enfoque subsequente buscará destacar dados que julgo importantes da história da Educação Musical no Brasil.

2.2.2 - A Educação Musical no Brasil: trajetórias construídas e em construção

Optei por traçar um panorama histórico da Educação Musical no Brasil, a fim de retomar algumas tendências educacionais existentes no período dos anos 30 aos anos atuais, muito embora sobre estas últimas já venha tecendo comentários em momentos anteriores, o que me leva a centrar o enfoque principalmente nas atuais políticas educacionais. Algumas tendências, mesmo que tenham sido superadas teoricamente por meio de pesquisas e políticas educacionais, ainda hoje se refletem nos ideais de formação de professores e na organização e realização do ensino de Música na escola. Centro-me inicialmente na década de 30, porque também é o período que demarca o surgimento dos cursos de Pedagogia no Brasil. Com essas notas, não deixo de mencionar que, anteriormente a essa data, certamente existiram outros processos de ensino de Música vinculados à escolarização, que não serão considerados neste momento.

Da década de 30 à década de 50

Na conjuntura educacional da década de 30, no campo do Ensino da Música na escola, é consolidado com vigor o modelo do Canto Orfeônico, que pelas mãos do grande músico brasileiro Heitor Villa-Lobos, foi implantado nas escolas brasileiras como obrigatório, a partir do Decreto 18.890/1931.

Segundo Villa-Lobos (1946):

(...) só a implantação do ensino musical na escola renovada, por intermédio do canto coletivo, seria capaz de iniciar a formação de uma consciência musical brasileira (...) (ibid., p. 500).

Era preciso toda a energia a serviço da Pátria e da coletividade, utilizando a música como um meio de formação e de renovação moral - cívica e artística de um povo (ibid., 1946, p. 502-503).

Historicamente, o Canto Orfeônico, muito mais do que uma atividade voltada para os processos de desenvolvimento musical, esteve voltado para um serviço moral e de formação cívica, respondendo aos anseios de exacerbação

nacionalista, ocultando diferenças de classe social, como pretendida pelo populismo político de Getúlio Vargas.

SOUZA (1991) destaca que a Educação Musical do período de 1930 a 1945 possui relações diretas com o sistema político do período, inclusive internacionalmente.

A aula de música é entendida e utilizada principalmente como funcional. Isso se mostra mais claramente na concepção de Villa-Lobos, que, tanto do ponto de vista institucional (leis, decretos, material didático, formação de professores), como do ponto de vista metodológico (a prática do canto orfeônico), tenta viabilizar a proposta oficial de uma educação moral e cívica. (SOUZA, 1991, p. 17).

Falando do ensino de Música nos anos 30, não posso deixar de mencionar o SEMA, criado em 1932 por Anísio Teixeira, sob a direção inicial de Villa-Lobos, sobretudo em relação aos serviços que esse órgão realizava para a formação de professores que atuavam em escolas.

Era desejo do SEMA e de Villa-Lobos que a escola brasileira se educasse através do canto. Para tal desenvolveu-se um minucioso programa de canto coletivo, em que além dos hinos patrióticos e escolares obrigatórios nas instituições de ensino, foi a elas oferecido um repertório de cantos especialmente organizado por Villa com a colaboração dos professores do SEMA. (FUKS, 1997, p. 190).

A formação de professores para atuarem na disciplina escolar de Canto Orfeônico estava vinculada ao SEMA que deveria nortear continuamente a ação dos professores nas escolas, ensinando e buscando a execução correta, principalmente de hinos oficiais, canções cívicas e artísticas. Tendo em vista a obrigatoriedade do Canto Orfeônico na escola, existia a necessidade de rapidamente se formarem professores que pudessem contribuir para a implantação do projeto, o que determinou que fossem buscadas soluções imediatas. Dessa forma, no SEMA também

(...) foram criados cursos Rápidos ou de Férias cuja duração era de um mês (...) a metodologia adotada, Canto Orfeônico (...) preocupava-se mais com a quantidade, o que ocasionava (...) algumas vezes, uma queda na qualidade de ensino na Escola Pública. (FUKS, 1993, p. 145).

Embora muitas vezes a identidade do SEMA estivesse relacionada à figura e à representação de Villa-Lobos, existiam outros professores que estavam envolvidos no mesmo projeto e o auxiliavam no trabalho, compondo e realizando experiências orfeônicas nas escolas.

Em 1933, foram criados os cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico, destinados em parte a professores atuantes com 1ª, 2ª e 3ª séries primárias e, em parte, a professores especializados. Em 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que passou a realizar os cursos. Villa-Lobos saiu do SEMA com a criação do Conservatório, por ter assumido a direção do mesmo.

O modelo de Canto Orfeônico tinha por base a reprodução e repetição de um repertório musical preparado por pessoas alheias à escola. Também excluía a possibilidade de que o repertório fosse socialmente contextualizado. O importante para o projeto, cívico e disciplinador, de Canto Orfeônico, era fazer a escola cantar e reunir-se em grandes concentrações de demonstração coletiva da escola brasileira.

Com a saída de Villa-Lobos do SEMA e o fim do Estado Novo, começou a diminuir a intensidade da Educação Musical. O SEMA tornou-se menos rígido em relação à orientação que dava aos professores de música, e a maioria destes, sem esta realimentação diretiva, não soube o que ensinar. Portanto, pouco a pouco, as escolas, principalmente as públicas, foram calando o seu canto. (FUKS, 1991, p. 124).

Paralelamente ao movimento de Canto Orfeônico, no ano de 1937, Liddy Chiafarelli Mignone e Sá Pereira implantam um curso de "Iniciação Musical" no Conservatório Brasileiro de Música, direcionado particularmente ao trabalho com crianças de 5-6 anos, o que também implicou a formação de professores que atuavam com a pré-escola e com as SIEF.

Segundo ROCHA (1998), esse trabalho contrapunha-se ao modelo pedagógico vigente na época. Sob influência das idéias da Escola Nova e das leituras em Dewey, Claparèd, Teixeira, Lourenço Filho e outros, buscava-se a construção de um trabalho musical que potencializasse as possibilidades musicais dos alunos, tanto individual quanto coletivamente, “o que poderia conduzi-lo a uma carreira profissional, ou motivá-lo a continuar uma vivência estética” (ibid., p. 221). Rocha destaca que a metodologia de Iniciação Musical assentava-se em atividades de complexidade gradativa. Essas atividades eram caracterizadas como brinquedo, jogo e trabalho, gradação defendida por John Dewey. O repertório utilizado pela Iniciação Musical constava de músicas folclóricas, música erudita brasileira e música erudita em geral. (ver ROCHA, 1998).

Dando seqüência à ampliação das instituições formadoras para o ensino da Música, e atendendo as necessidades que se punham a partir do movimento da Iniciação Musical, em 1948, L. Chiaffarelli Mignone cria o Curso de Especialização para Professores de Iniciação Musical, etapa posterior a um curso de Música. Depreende-se daí o fato de que o professor de Música, antes de ter formação metodológica, deveria ter formação musical, ser um músico. Esse modelo não difere do modelo pedagógico do “3+1”¹² que vigorava como modelo mais amplo para a formação de professores nesse período.

O curso [de especialização] tinha duração de dois anos. No primeiro ano, os alunos deveriam fazer observações das aulas de Iniciação Musical dadas às crianças, e cursar disciplinas, tais como: História da Pedagogia, Psicologia da Educação, Metodologia, Pedagogia e Método de Iniciação Musical (...) O segundo ano era reservado para a redação de uma monografia e estágios em classes de Iniciação Musical, nos quais as professorandas praticavam a aplicação do método com as crianças do CBM. Para a conclusão do curso exigia-se ainda, que fosse ministrada uma aula para crianças e se defendesse a monografia, ambas tendo uma banca de cinco professores para a avaliação. (ROCHA, 1998, p. 222).

Na década de 50, a Iniciação Musical expandiu-se para muitas escolas, Liddy Mignone revê seus objetivos do projeto anterior e passa a denominar o

¹² Ver item 2.1.2.

trabalho de Recreação Musical, “que ora se apresenta como uma disciplina no curso de formação geral da criança, ora como um tipo de atividade, ou ainda, uma forma de conduzi-la, na qual o aspecto lúdico seria estimulado (...) (ROCHA, 1998, p. 223). A própria autora defende que o ensino musical deveria ser desencadeado a partir da seqüência de: Recreação Musical, Iniciação Musical e Curso Pré-teórico. Nessa década, Liddy conhece Augusto Rodrigues¹³ e, influenciada pelas idéias de Educação através da Arte desenvolvidas pela "Escolinha de Artes do Rio de Janeiro", implantadas por Augusto Rodrigues, começa novamente a questionar toda a sua proposta de trabalho musical, principalmente quanto às questões que implicavam conceitos de criatividade e experiência estética. Diante disto, em dezembro de 1950, ela cria o Centro para o Estudo de Iniciação Musical da Criança, destinado a promover debates, cursos e palestras sobre questões da Educação Musical.

Diante desse novo ideário em relação ao ensino de arte, em construção na sociedade brasileira, emergem os movimentos "pró-criatividade". Se antes os modelos educacionais artísticos pautavam-se em "reproduções", agora a ordem encaminhava-se para a "criatividade".

A Educação através da Arte, (...) recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras. Para que isso ocorresse, era necessário a total independência da criança ou do jovem, que deveriam produzir seus trabalhos artísticos sem intervenção do adulto. (FUSARI, 1992, p. 35).

Com esse modelo, e possivelmente pela má interpretação do mesmo, carente de reflexões maiores acerca das bases teóricas do movimento escolanovista, sobretudo no que diz respeito à livre expressão, a escola acabou por esvaziar o conteúdo específico inerente à Música, constituindo-se o ensino de Música, ao longo dos anos, de práticas "ativistas", ficando carente de processos reflexivos e avaliativos condizentes com sua própria natureza. Esse fazer musical escolar pautou-se pela realização de práticas musicais desconexas e sem propostas a médio e longo prazo, o que ainda hoje, infelizmente, perpassa o cotidiano de algumas práticas de professores nas escolas. Na verdade,

¹³ Fundador da primeira Escolinha de Artes no Brasil, situada no Rio de Janeiro.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrando o respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. (BRASIL, MEC, PCNs-Arte, 1997, p. 26).

O que percebo é que se tenta romper com toda a educação tradicional que apregoava um modelo de ensino mecanizado e bastante centrado na figura do professor. Contudo, ainda que a Escola Nova represente um avanço em relação ao modelo anterior, parece-me que as estruturas escolares e os agentes do ensino não estavam devidamente esclarecidos e comprometidos com um novo enfoque de construção das práticas educativas.

A década de 60

Em 1961 é promulgada a LDB 4024/61. O ensino de Música sofre alterações em sua denominação. A disciplina de Canto Orfeônico, até então obrigatória por lei, é substituída pela disciplina de Iniciação Musical. A troca de nomes não altera qualitativamente a prática, permanecendo em muitas escolas a prática do canto. Entretanto, destaca-se que, aos poucos, os projetos de formação de professores propostos por Liddy Mignone, centrados na criatividade e, os novos métodos europeus (Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly), que também colocavam a criança no centro do processo de aprendizagem, adentravam com maior profundidade no pensar e no fazer pedagógico musical do professor na escola brasileira. Todavia, ainda se tratava de uma forte influência das proposições da escola nova, não alterando os princípios básicos que até então vinham sendo construídos. Assim,

Contra-pondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um outro enfoque, quando a música passa a ser sentida, cantada, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um

desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar. (Brasil, MEC, PCNs-Arte, 1997, p. 27).

Em termos de atuação profissional nesse período, o que geralmente acontecia é que os bacharéis em Música realizavam, após o término de seu curso, um ano de complementação pedagógica. Ou, talvez, como no Rio de Janeiro, cursavam uma especialização em Iniciação Musical. Contudo, essa não era uma realidade concreta e generalizada, pois, na maior parte das vezes, os bacharéis não realizavam nenhum tipo de 'complementação pedagógica'. Mesmo assim, tornavam-se professores de Música, desconhecendo, grande parte das vezes, totalmente os processos de construção do conhecimento musical em relação à educação escolar. Isso os levava a realizar uma prática da Música pela Música, uma prática por si mesma, “ativista”, sem preocupação educacional acerca do desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos-alunos.

Até hoje, os cursos de bacharelado não produziram grandes modificações, prevalecendo a formação do virtuose, do instrumentista e não a formação do professor de instrumento¹⁴. O fato é ainda acrescido pela constatação de que “os cursos de graduação, na área de Música têm, historicamente, sido voltados à formação do músico erudito”. (Diretrizes Curriculares para os cursos de Música, 1999). Mesmo assim, reiteradamente vemos os egressos dos cursos de bacharelado tornarem-se professores de instrumento e até mesmo de Educação Musical, em escolas, instituições particulares ou simplesmente como profissionais autônomos.

Em relação a esse ‘professor’, SOUZA (1994, p. 46) comenta que “é comum o professor de instrumento ser considerado um profissional frustrado, que escolhe a pedagogia como segunda opção, por não ter realizado uma carreira brilhante como solista”, quando, pelo contrário, esse professor deveria trazer em si a preocupação conjunta tanto com o domínio instrumental quanto com o domínio pedagógico, pois sua função social e realização profissional será construída no exercício da docência de instrumento e não no de instrumentista.

¹⁴ No Brasil, somente nos últimos anos é que a formação pedagógica nos cursos de Bacharelado em Música tem sido alvo de discussões e pesquisas. (SOUZA, 1994); (LOURO, 1998).

É importante destacar ainda que, na década de 1960, também se desenvolveram-se movimentos de contracultura, trazendo um novo cenário que rompia com as tradições do momento:

(...)as artes romperam com a tradição, modificando todo processo de criação artística, e o artista se engajou numa proposta didática que se propunha a educação estética e politicamente das massas (...) a arte passou a ser levada para a rua ao encontro do povo. (FUKS, 1991, p. 147).

Entendo que esse complexo sonoro acabou gerando mais conflitos e indefinições nas práticas escolares e nas decisões de ensino tomadas pelos professores, o que, em meu ponto de vista, contribuiu, ainda mais, para a ampliação do desenvolvimento de atividades artísticas sem muita preocupação pedagógica. Desenvolviam-se práticas artísticas de modo que o professor deixasse fluir livremente os "estados internos" de cada um dos alunos. Qualquer professor poderia realizar esse tipo de atividade. Nesse mesmo processo de convivência de vários componentes das artes e na tentativa de aproximá-las mais do público em geral, a Educação Musical passou, segundo a prof^a. Cecília Conde, entrevistada por FUKS (1991), a aproximar-se do teatro e da dança, considerando o universo sonoro mais amplo como possível de ser explorado musicalmente. Assim, requereram-se novos espaços à Educação Musical, surgindo as oficinas de ensino de música.

(...) não se tratava simplesmente de mudar o espaço físico da sala de aula, mas de afirmar que a oficina se constituía numa verdadeira anti-sala de aula, onde eram quebrados os limites entre o saber e o não saber, através do incentivo à experimentação que se realizava no ato em si, ou melhor, no puro fazer. (FUKS, 1991, p. 150).

Segundo GAINZA (1988), este é o panorama das pedagogias musicais que começam a ser deflagrados na primeira metade do século XX, com Dalcroze, Martenot, Orff, Kodály, Willems, cujos métodos de ensino buscavam estimular as capacidades criadoras dos sujeitos. Para ela, este espaço “contemporâneo” da educação musical na segunda metade do século XX, está impregnado de novos conceitos que adentram no espaço do ensino de Música produzindo transformações que vão das manipulações sonoras à sua grafia e forma de realização. Entende que

“esta linguagem artística polivalente ou mista” relaciona-se ao sincretismo da percepção infantil. (ver GAINZA, 1988).

No Brasil, aos poucos, os novos elementos postos para o ensino de arte na escola vão tomando parte da vida escolar, e instaura-se a polivalência do ensino das artes que, com a lei 5692/71, traz a disciplina de Educação Artística. Como analisa FUKS (1994, p. 168), “o fazer pedagógico-artístico de características polivalentes, portanto, já integrava as nossas escolas antes dos anos 70, quando foi oficializado. Para garantir a sua execução, tratou-se de preparar um professor polivalente – surge a disciplina de Educação Artística”.

A década de 70

Em 1971, é aprovada a lei 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O ensino, de um modo geral, passa a ser caracterizado como 1º grau (de 1ª a 8ª séries), 2º grau (1º ao 3º ano) e 3º grau (ensino superior). A formação, em nível médio, para o magistério das quatro primeiras séries do 1º grau torna-se uma habilitação profissionalizante do 2º grau, entre tantas outras habilitações profissionais. A Lei novamente mudou a estrutura formal do ensino, o que não alterou em profundidade o pensamento dos professores que já atuavam no magistério.

No ensino de arte, a LDB 5692/71 consolida a polivalência das áreas artísticas como referência metodológica a ser assumida pela área na escola. A Educação Artística é incluída no currículo escolar de 1º e 2º graus. Legalmente, o ensino da arte passou a ser parte do artigo 7º da Lei que orientava: "será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (...)".

Complementando, o Conselho Federal de Educação, no Parecer nº 540/77, referindo-se ao tratamento a ser dado ao artigo 7º reza que: "A Educação Artística não se dirigirá, pois a um determinado terreno estético". Assinala-se também que, a

partir da 5ª série, a escola deverá contar com o professor de Educação Artística, preferencialmente polivalente no 1º grau, ficando as classes das séries anteriores (incluindo aí a educação pré-escolar) sob a responsabilidade de um professor unidocente. Lembra-se ainda que, quando surge a Educação Artística, como atividade curricular componente do artigo 7º da Lei 5692/71, não existiam profissionais preparados para seu ensino, principalmente porque a Educação Artística pressupunha um professor que dominasse os conteúdos de Artes Plásticas, Música e Teatro. Somente em 1973, foram criados os cursos superiores de Educação Artística - Licenciatura Curta para ensino de artes na forma polivalente no 1º grau, e de Licenciatura Plena, habilitando em uma das áreas do saber artístico para o ensino em 2º grau.

Com a nova disciplina e o novo curso, começaram a ser formados professores polivalentes. Como havia a modalidade de Licenciatura Curta, grande parte dos alunos acabou cursando apenas essa, num processo de aligeiramento profissional que concedia diploma de curso superior em apenas dois anos e assim, possibilitava a realização de concurso para o magistério. Os problemas desses cursos foram enormes. Conforme pesquisa realizada em Santa Maria/RS, BELLOCHIO et al. (1998) evidenciaram, em entrevista com uma professora formadora atuante em Educação Musical, na escola Normal e no 2º grau- magistério, que a década de 60-70, “foi horrível quando veio a Educação Artística, ninguém sabia como fazer. Eu que só sabia Música fui exigida a trabalhar também com Plástica e Teatro. Foi um horror que trouxe conseqüências até hoje”. As dificuldades desse curso se constituíram ao longo dos anos 80 e 90 em permanente foco de discussão, por não estarem qualificando adequadamente profissionais para ensino da arte na escola.

Nesse cenário e sob o ideário da Lei, gradativamente os cursos de Pedagogia que surgiram e/ou se redimensionaram na década de 1980, também passaram a assumir-se como formadores de professor para as Séries Iniciais do 1º grau, construindo uma nova identidade para o curso. Embora a formação de nível médio (desde os primórdios da Escola Normal) tivesse uma história em Educação Musical, a maioria dos cursos de Pedagogia que passaram a formar os professores de SIEF

não incluíram disciplinas de ensino de Música como componente dos currículos de formação do futuro professor, salvo exceções.

As mazelas da polivalência proposta para a área de arte pela lei 5692/71, sob a denominação de Educação Artística, até hoje, mesmo com uma nova LDB, se entremesam no cotidiano da sala de aula, praticamente em todos os níveis da escola básica. O que percebo é que houve um esvaziamento de conteúdos no campo das artes, o que conduziu gradativamente a uma interpretação de que o ensino da arte é qualquer coisa que deixe a aula mais descontraída e feliz. Esse conceito perverso traz como implicação adicional o fato de qualquer professor ou músico instrumentista poder trabalhar com o “ensino de ...”, independentemente de uma sólida formação pedagógica, preceito que encontra respaldo nas atuais orientações quanto à realização de Cursos e Programas nos Institutos Superiores de Educação. No IV inciso do Art. 1º da Resolução CP nº1, de 30 de setembro de 1999, encaminha-se a existência, nos Institutos Superiores de Educação, de “programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução nº 2/97”. Apesar de todas as críticas já realizadas, retoma-se o modelo “3+1”, e qualquer portador de diploma ensino superior poderá vir a ensinar. Isso, se consolidado, descaracterizaria a luta pela qualificação profissional do professor em contato com escola, desde os primeiros semestres de seu curso. É como se qualquer pessoa, sem conhecimento educacional na área de ‘ensino’ de artes, pudesse ser o professor desse campo do conhecimento, negando a existência de que o ensino precisa de profissional qualificado.

Outro problema decorre do fato de que o número de desistências de graduandos nos cursos que habilitam ao ensino da Música foi e é bastante expressivo, ocasionando a falta de professores que atendam a demanda escolar. Os poucos professores de arte “sobreviventes” (SOUZA, 1999) ainda sofrem a indefinição sobre a abrangência e os objetivos escolares de sua ação enquanto professor de Música, o que acaba gerando distorções na prática escolar e, muitas vezes, o distanciamento desse profissional da sala de aula.

É comum encontrarmos os raros professores habilitados e concursados em Educação Artística trabalhando em outros setores e atividades na escola. Dessa forma, outros profissionais que têm "janela de horário" na escola, e gostam de arte, acabam, muitas vezes, tornando-se o "professor de artes", o que considero um abuso de autoridade das agências contratantes.

Nesse sentido, a presença da Educação Artística no currículo escolar poderia ter contribuído (devem existir boas experiências nesse sentido) para ampliação do conhecimento estético e sensível de muitas crianças e jovens que têm somente a escola como mediadora formal dos seus aprendizados de caráter artístico. Infelizmente, na maioria das vezes, não o fez.

Atualmente faz-se necessário ultrapassar as dimensões distorcidas, criticadas por seus descaminhos pedagógicos, e potencializar uma nova história para o ensino de Arte, de modo especial para o ensino de Música na escola, como mediador dos processos cognitivos e sociais de desenvolvimento humano, da educação infantil ao nível médio.

Da década de 80 à década de 90

Em conformidade com o exposto, a partir dos anos 80, e especialmente a partir de 1990, passam a ocorrer transformações no quadro do ensino de Música no Brasil, tanto na escolarização formal quanto fora dela. Tais mudanças provêm dos trabalhos dos pesquisadores vinculados aos cursos de pós-graduação em Música, pela criação e fortalecimento de associações da área, pela realização de projetos de pesquisa e entrelaçamento acadêmico de pesquisadores (ver NOGUEIRA (1996), MARTINS (1996), BEYER (1996), OLIVEIRA (1995). Entendo também que estudos na área de Educação em geral, sobretudo nos campos da Sociologia, Antropologia e Psicologia, também contribuíram para o fortalecimento de pesquisas na área específica de Música.

Lembro, entretanto, que desde 1982, existia um curso de mestrado com concentração em Educação Musical oferecido pelo Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro. Porém, o grande impulso à área foi dado com a criação da ANPPOM, em 1988. Em 1990, surgem os cursos de pós-graduação em Música com concentração em Educação Musical, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na Universidade Federal da Bahia, cujo retorno são pesquisas científicas na área, quer sejam em trabalhos de cunho individual ou produzidos conjuntamente sobre a mesma temática. (MARTINS, 1996, p. 50-51). Em 1991, durante a realização do II Encontro da ANPPOM, é criada a ABEM, que tem realizado, sem interrupção, encontros anuais. Nesses encontros, pesquisadores e pessoas ligadas à área discutem, divulgam e debatem trabalhos de pesquisas e experiências produzidas em ensino de Música, em suas diversas linhas. A ABEM também mantém revistas científicas em circulação, além de, a cada encontro anual, publicar Anais com as temáticas discutidas. Esses dois órgãos têm representado, política e academicamente, o desenvolvimento da área no Brasil e exterior, divulgando o conhecimento educacional em ensino de Música produzido em contextos educacionais brasileiros.

As linhas de pesquisa¹⁵ se fortalecem e buscam estudar processos relacionados à área de Música no contexto educacional brasileiro, abrindo perspectivas para a compreensão mais geral e linhas de compreensão mais particularizada sobre assuntos relacionados ao campo musical.

No entanto, muitas dessas pesquisas não têm se tornado referência para as práticas realizadas, principalmente as relacionadas com o ensino de Música nas escolas. Essa lacuna tem sido debatida em grupos de trabalho durante os Encontros Nacionais da Associação, os quais encaminham sugestões à entidade, visando a superar alguns dos distanciamentos.

Entendo que, para que efetivamente sejam produzidas transformações nesse quadro, urge acabar com o distanciamento entre a prática musical realizada pelos professores nas escolas, de modo muitas vezes equivocado, e o pensar pedagógico mais amplo sobre os processos de construção teórica da área, muitas vezes,

¹⁵ Não entrarei em detalhamentos temáticos e, no próximo tópico deste capítulo, comentarei pesquisas específicas sobre a temática desta tese.

representado por idéias que não são incorporadas pelos professores. Ou seja: em primeiro lugar, é preciso superar o distanciamento academia x escola, e, em segundo lugar, superar a questão de que fazer música não pressupõe preocupação com os processos pedagógicos e políticos que estão implicados em sua construção. Penso ser necessária a inter-relação dinâmica entre a realização e a reflexão sobre o ensino de Música, conhecimento musical e as práticas educativas ativas inerentes a ele. Assim, falar sobre Música requer olhar para a(s) música(s) que existe(m) concretamente na escola.

Isso implica que voltemos nossos olhares sobre os acontecimentos do dia-a-dia, com os quais nos educamos constantemente. Então é preciso que o cotidiano das relações dos sujeitos com o mundo, representado por universos temáticos diferenciados, em suas múltiplas e variadas constituições, possa ser entendido em sua máxima forma de expressão e construção humana, observando-se que:

Assumir o cotidiano como espaço/tempo de prática, de realização de vida e, portanto, de conhecimento e criação, é perceber como o ser humano se mantém inteiro na luta contra o estilhaçamento de si e de seu semelhante e, neste processo, buscando uma possível mudança, que lhe seja favorável. (ALVES, 1998, p. 141).

O mundo concreto, ao ser entendido e assumido como fundamental, tanto na formação, como na construção das relações escolares, pode gerar reflexões mais conscientes e críticas que subsidiem novos projetos, efetivamente alicerçados na prática educativa e comprometidos com sua transformação. É preciso olhar e ouvir com atenção esse cotidiano, carregado de significações sociais. É necessário que a escola e os professores olhem ao seu redor e também olhem as suas práticas educativas, como forma de reconhecerem no espaço social e escolar as múltiplas manifestações artísticas, dentre elas Música (as música) produzida(s) em seu espaço cultural.

Pesquisas em ensino de Música devem passar por essa preocupação para que realmente possam vir a oportunizar um processo mais comprometido e engajado com o desenvolvimento da área na escola. Para tanto, é preciso que se ultrapassem concepções que realçam que, na prática, a teoria é outra, ou que a teoria é diferente

da prática. A teoria nasce na prática e se transforma na prática, num processo eminentemente dialético. Toda prática, por achar-se condicionada socialmente e, portanto, não ser neutra, carrega em si uma teoria, seja de forma explícita ou de forma implícita.

No atual momento, marcado por estudos e perspectiva de transformação para o ensino de Música na escola, é preciso que as ‘novas’ orientações sejam entendidas como processos para a educação, e não simplesmente falem sobre a educação. Portanto, penso ser necessária a leitura crítica da Lei 9394/96 e dos PCNs, bem como de outros tantos documentos que deles decorrem e que prenunciam mudanças ao ensino de Arte na escola.

As atuais políticas educacionais

Atualmente, existe uma série de políticas educacionais que se desenrolam e, de modo articulado, buscam dar ‘nova roupagem’ à educação brasileira, em seus diversos níveis de ensino. Desde o final de 1996, muitas orientações passam a redefinir bases do sistema escolar, a LDB- Lei 9394/96. Essa Lei passa a denominar Educação Básica o conjunto de: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, correspondendo ao que anteriormente se chamava educação pré-escolar, 1º e 2º graus, respectivamente. Decorrem dela, os PCNs, o PNEs e PNEg, o SAEB, já iniciado pelo Provão- Exame Nacional do Ensino Superior de alguns cursos universitários e pelo ENEM. No plano da formação profissional, respondendo à LDB, têm tomado corpo as Diretrizes Curriculares para os cursos superiores, dentre esses, os de Licenciaturas. As amarras pretendidas pelo governo, embora sinalizem o potencial escolar na construção da cidadania dos alunos, não apontam, em suas entrelinhas, para uma educação mais democrática e plural e muito menos para o reconhecimento da profissão de professor, segundo a ótica dos movimentos da sociedade organizados pela construção de propostas para a formação de professores. Pelo contrário, busca homogeneizar através de Diretrizes educacionais e, como resultado, visa a realizar o “ranqueamento” do ensino entre as escolas, faculdades e universidades.

Quanto ao ensino de Arte na escola, não se pode deixar de mencionar a luta histórica, de caráter político-educacional, que marcou sua inserção, como componente curricular obrigatório na LDB de 1996. Nesse processo de inclusão destaca-se a participação das organizações de educadores em arte, vinculados a entidades de representação das várias áreas desse campo do saber. Como relata, através de depoimento, a arte-educadora Ana Mae Barbosa, em artigo que resgata a memória da luta dos arte-educadores, junto a Darcy Ribeiro, pela inserção da Arte como componente curricular obrigatório na escolarização regular brasileira:

Escrevi mil bilhetes para Darcy Ribeiro, cortejando e apelando. Ele nunca respondeu, mas sei que os recebeu, pois comentou minha 'mania de arte' com amigos comuns. A luta durou mais de um ano. Os dois Augusto (sic) de Brasília, professores da rede pública, quase sem ajuda da Universidade, lideraram a batalha na sede do Reino. O movimento do Rio, foi surpreendente e ativo. Enfim, o Congresso da FAEB, em Florianópolis (95), o da ANPAP, em São Paulo, e o da FAEB, em Campinas, os últimos, às vésperas da votação no Senado, foram um sopro de energia na luta. (BARBOSA, 1997, p. 5).

A conquista das representações e associações dos educadores em arte foi a de ter assegurado, no texto constituinte da Lei 9394/96, o art. 26, parágrafo 2º, que estabelece: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Em conseqüência, o Documento 6 dos PCNs refere-se ao ensino da Arte para o primeiro e segundo ciclos no ensino fundamental, especificando que o mesmo deverá ser trabalhado na escola, a partir das áreas de Dança, Teatro, Artes Visuais e Música.

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental do MEC,

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas

individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, PCN-Arte, 1997, p. 15).

Com tais colocações, pode-se afirmar que, segundo os PCNs, a Arte é uma área do conhecimento o qual é educável, diferentemente do que se punha na lei 5692/71, que colocava a Arte simplesmente como atividade. Segundo a LDB, desdobrada pelos PCNs, fica claro a obrigatoriedade do ensino de arte também nas SIEF, estando aí inserida a Educação Musical.

A indicação apresentada nos PCNs orienta que, ao longo do ensino fundamental, o aluno deverá ter tido a oportunidade de vivenciar experiências nos diferentes campos da arte. No entanto, a escola poderá optar por trabalhar as áreas nas quais tiver condições de suprir o ensino. Se é possível a escola optar pela área em que irá trabalhar, corre-se o risco de a Educação Musical ser trabalhada nas séries finais do ensino fundamental ou ser excluída de muitas escolas, mesmo que as determinações legais destaquem que o importante no processo de escolarização é que, ao final do ensino fundamental o(a) aluno(a), tenha tido a oportunidade de trabalhar nos diferentes campos da área de Artes. Como se anuncia no texto:

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (BRASIL, MEC/PCN-Arte, 1997, p. 53).

A escolha, conforme orientação do documento, será realizada mediante as condições de cada escola, levando em conta tanto a natureza da qualificação profissional do seu quadro docente, como também as questões materiais existentes e necessárias, ao desenvolvimento das áreas artísticas em suas especificidades.

Frente a esse encaminhamento, penso que a situação da Educação Musical se agrava, pois é uma das áreas do ensino de arte que, historicamente, tem demonstrado maiores problemas pela ausência de condições materiais e pela carência de profissionais habilitados ao seu ensino. Longitudinalmente, percebe-se que a

demanda é maior do que a quantidade de licenciados habilitados ao ensino de Música na escola, mas, contraditoriamente, não há concursos públicos¹⁶ para que os já licenciados em ensino de Música possam ser inseridos no mercado de trabalho, atuando em sua área de formação e, possivelmente, contribuindo para o redimensionar da área na escola.

Preocupada com a questão do ensino de arte e as orientações contidas nos PCNs para o ensino fundamental, principalmente com o professor atuante em SIEF, PENNA (1999-b) destaca que:

(...) nos 1º e 2º ciclos a situação é ainda mais grave, pois neste nível de ensino raramente se conta com o professor especializado. Mesmo que os PCN-Arte para os 1º e 2º ciclos tenham um aprofundamento menor, a sua execução está comprometida, na medida em que, nas primeiras quatro séries do ensino fundamental, atua um professor com formação de nível médio, totalmente despreparado para uma prática pedagógica consistente na área de Arte. A questão é, pois problemática, e mais ainda quando não podemos deixar de admitir que persistem inúmeros outros problemas prioritários a enfrentar no ensino fundamental, antes que se consiga de fato colocar, em cada escola, professores especializados em cada uma das linguagens artísticas. (PENNA, 1999b, p. 11).

Em termos de orientação geral para os conteúdos específicos que deverão compor os currículos da área de Arte na escola, para o ensino em SIEF, o PCN sugere blocos, a saber:

a) arte como expressão e comunicação dos indivíduos; b) elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte; c) diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias; d) a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. (BRASIL/MEC/PCN Arte, 1997, p. 57).

A orientação quanto aos conteúdos do PCN –Arte, especificamente em relação ao ensino de Música na escola, reza que esse deverá ser proposto a partir de

¹⁶Essa referência diz respeito à região geo-educacional de Santa Maria.

três grandes blocos: "Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição; Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical; A Música como Produto Cultural e Histórico: Música e Sons do Mundo". (PCN-Arte, 1997, p. 78,79,80,81) Quando são colocadas possíveis formas metodológicas como significativas para o desenvolvimento desses blocos, devido à complexidade dos mesmos, questiono-me se temos profissionais que possam desenvolver, a contento, tal orientação. Por vezes, a linguagem utilizada é tão complexa que somente especialistas podem entendê-la. E, temos tantos especialistas? Ao mesmo tempo, essa orientação, de certa forma linear, não estará minimizando alcances possíveis da área na educação escolar? Ou, como questiona SOUZA (1998a, p. 22), "faz sentido um currículo nacional pois qualquer seleção de conteúdos é arbitrária, ainda que seja definida como "habilidades básicas" ou "currículo mínimo?"

O documento dos PCN-Arte têm sido objeto de análise por alguns educadores. Dentre eles, a pesquisadora anteriormente citada comenta que:

Um dos maiores problemas na discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais é que os documentos não foram amplamente debatidos e divulgados. Muitas escolas, apesar da promessa e da divulgação pela televisão, não receberam os documentos: ou porque não foram entregues aos secretários estaduais e municipais de Educação, ou porque não foram repassados aos professores que estão atuando em sala de aula. (ibid.).

Professores da Universidade Federal da Paraíba, que têm procurado, ao longo dos anos, construir um referencial que contribua como suporte reflexivo para as condições necessárias ao impulsionar da democratização de acesso à arte no Brasil, posicionam-se, destacando que:

(...) nos PCN-Arte a intenção de resgate dos conhecimentos e conteúdos próprios da arte – numa perspectiva de trabalho que articula a criação, a fruição e reflexão – torna-se frágil, confusa e mesmo contraditória, na medida em que predominam noções românticas sobre a arte, sua produção e sua apreciação. (PENNA; ALVES, 1997, p. 55).

Os autores acima deixam claro que não é simplesmente pela inclusão de termos, tais como “expressão e comunicação” das linguagens artísticas, que o documento revela uma visão frágil e romântica para o ensino da arte na escola. Mas, principalmente, pela “subordinação a uma concepção de arte que dá primazia à emoção, considerando todos os processos relativos à arte como dependentes, de modo praticamente exclusivo, dos sentimentos”. (ibid., p. 71).

Nesse horizonte enfatizam que, para se fazer uma leitura mais ampla do documento, é preciso que se identifique, nas entrelinhas, sobre que bases conceituais de ensino e de arte se está propondo a construção de currículos que dinamizem tal ensino na escola. Conseqüentemente, é preciso identificar sobre que concepção de ensino de arte se estarão construindo subsídios à prática educativa escolar. Desse modo, o grupo de pesquisadores considera que

(...) não é através da ênfase na emoção (...) que o ensino de arte pode ser defendido de modo mais consistente, mas antes através da explicação de seu papel na democratização da cultura, com base na compreensão da arte como linguagem (...). Considerando-se a arte como uma linguagem culturalmente construída, é possível compreender as condições desiguais – pois dependem do meio sócio-cultural em que se vive – da familiarização com as diversas linguagens artísticas, assim como o modo como a escola reproduz esta desigualdade (...) as práticas comprometidas com a livre-expressão – pressupõe uma familiarização prévia, uma vez que ninguém cria (ou aprecia arte, no caso da noção romântica da apreciação ‘intuitiva’) a partir do nada, mas manuseando os elementos de linguagem interiorizados, os esquemas de percepção de que dispõe. (PENNA; ALVES, 1997, p. 73).

Todavia, não se trata de destituir o ensino de arte dos aspectos emocionais, nem de centrá-la em processos de natureza eminentemente conteudista. É necessário principalmente, tomar a arte como uma linguagem cultural que é construída e representa o conhecimento de determinado grupo de indivíduos, situados historicamente. Por estar situada, social e culturalmente, torna-se educável e poderá ser desenvolvida paulatinamente, junto aos processos de escolarização que, em meu entendimento, deverão conduzir à emancipação dos sujeitos da educação em sentido amplo e, particularmente, quanto à produção e acesso aos bens artísticos. Se a arte é

assim compreendida, a Música também acompanha esse pensar. Posicionando-se acerca da Educação Musical escolar, PENNA destaca que:

(...) a função da educação musical na escola de ensino fundamental é ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural, capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. (PENNA, 1999-b, p. 2).

Um ponto que também chama atenção na leitura do PCN- Arte é o destaque que o documento traz à participação da comunidade escolar, representada pela sociedade num sentido mais amplo e, num sentido mais próximo, pelos pais, vizinhos e pessoas da comunidade que geograficamente se aproximam da escola. Esses poderão conduzir, se mal interpretados, à inferiorização do professor como profissional necessário do ensino. Especificamente quanto à questão da Música na escola, os PCNs expõem que:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (PCN-Arte, 1997, p. 77).

As colocações do PCN resgatam a necessidade de a escola não se achar dissociada das relações da comunidade que a cerca e, isso, é importante, do ponto de vista de uma educação contextual e socialmente comprometida com o desenvolvimento de sua cultura, dos sujeitos que constituem sua existência concreta.

Todavia, o discurso oficial poderá, na totalidade das referências que traz e por interpretações distorcidas, acabar por descomprometer a escola de um ensino de

qualidade em Música, transferindo o papel da competência do professor para a competência dos músicos da comunidade. Pois, se o número de professores habilitados ao ensino de Música é pequeno e o número de músicos da comunidade é amplo, talvez os segundos possam, por uma interpretação errônea da lei, tornar-se as pessoas que serão responsáveis pela dinamização dessa área.¹⁷ Isso não fica muito distante de propostas de ensino já explicitadas em projetos políticos, como os do CIEP, em que a figura do professor passaria para a figura de um "animador cultural".

Gera-se uma outra lacuna: os músicos da comunidade, reservada sua competência instrumental e musical, na maioria das vezes, são músicos amadores, não são professores e não possuem competência profissional qualificada ao ensino escolar, que requer competência diferenciada para o trabalho educativo formal. Assim, pressupõe-se que não terão condições de pensar e agir competentemente no ensino de Música na escola, com todos os pressupostos político-pedagógicos e teórico-práticos que a tarefa de ensino requer.

Deste modo, é necessário que a citação dos PCN, "envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino" não seja tomada pela exclusão da necessidade de atuação competente de um profissional da educação, do professor habilitado ao exercício profissional da docência. Diante disso, mais uma vez é recolocada e necessidade de se investir na formação de professores, em sua formação musical, de tal forma que eles possam tomar suas próprias decisões metodológicas, de forma competente, dinâmica e crítico-reflexiva com base em vivências concretas. Não bastam uma nova Lei educacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e orientações diversas, se os professores que efetivamente atuam no cotidiano escolar não estiverem, ativamente e criticamente, imbuídos dos projetos de transformação.

¹⁷Tive a oportunidade de vivenciar o fato de uma grande escola privada do interior do estado do RS, de educação infantil ao ensino superior, ter como professor de Música um músico da comunidade, sem nenhuma qualificação docente em nível médio ou superior. Durante três anos, o que se fez foi cantar "musiquinhas" com acompanhamento do professor ao violão. A frustração das crianças diante dessa prática era imensa.

2.2.3 - Esboços para uma leitura crítica sobre a temática

Sobre a ciência educacional

Buscando aprofundar os posicionamentos teórico-práticos que têm balizado a revisão de literatura desta pesquisa, farei uma breve inserção em questões da ciência crítica, como possibilidade de olhar para alguns pontos do ensino de Música. Nesta tentativa, de resgatar um pouco da significação dos processos que têm orientado a organização dos processos de escolarização, utilizarei a classificação de Habermas (1989) quanto aos interesses constitutivos do saber. Inicialmente, apresento algumas idéias nucleares em relação a esses interesses habermasianos, com a intenção de que, posteriormente, possam ser estabelecidas algumas relações primeiras com a questão da Educação Musical escolar, principalmente no que se refere aos interesses constitutivos do saber vinculados à realização musical na escola.

Inicialmente destaco que:

O que Habermas tem em vista é desenvolver uma outra idéia de racionalidade que não seja deformada pela modernização capitalista mas que seja uma razão capaz de conduzir a uma sociedade emancipada. (PRESTES, 1997, p. 227).

Habermas (1989) defende o pressuposto de que todos os saberes, em suas múltiplas diversidades e áreas do conhecimento, configuram-se pelos interesses humanos a que servem. A partir daí, nomeia sua teoria de “teoria dos interesses constitutivos do saber”. PACHECO (1995, p. 11) entende que esse filósofo designa por “interesses” as orientações que movem os fundamentos das escolhas humanas, de trabalho e interações, deste modo: “O interesse pressupõe uma necessidade ou produz uma”. (p. 12).

No conceito de interesse como guia do conhecimento ficam recolhidos esses dois momentos cuja relação urge esclarecer: conhecimento e interesse. Pela experiência diária sabemos que as idéias servem muitas vezes para encobrir com pretextos legitimadores os motivos reais de nossas ações. Ao que neste plano se denomina racionalização, neste plano da ação coletiva o

chamamos de ideologia. Em ambos os casos, o conteúdo manifesto de enunciados é falseado pela irreflexiva vinculação a interesses por parte da consciência só aparentemente autônoma. (HABERMAS, 1989, p. 173).

Nesta orientação, os saberes/conhecimentos que orientam e alicerçam os conteúdos escolares possuem intencionalidades distintas e direcionam os modos possíveis de se pensar e agir frente à tarefa educativa. A escola, como espaço social, de educação formal, também acaba sendo encaminhada por tais interesses, que expressam valores e crenças em relação ao ‘tipo’ de saber validado como importante e que deverá guiar o processo de ensino.

O primeiro interesse constitutivo de saber apresentado por Habermas é o ‘interesse técnico’. O saber a ele vinculado, está embasado pela necessidade instrumental de controle técnico sobre as coisas naturais. Teorias são simplesmente aplicadas à realidade, não levando em conta os aspectos contextuais. É um saber prognóstico cuja viabilidade técnica consiste na aplicação de teorias e regras à realidade. (ver HABERMAS, 1989). O meio de se alcançar o domínio sobre essas, ocorre através do trabalho minuciosamente técnico. Tal interesse vincula-se às ciências com caráter empírico-analítico ou naturais. Segundo HABERMAS (1989, p. 170) “é o interesse cognitivo pela disponibilidade técnica de processos objetivados”.

*As ciências **empírico-analíticas** desenvolvem suas teorias numa autocompreensão que instaura sem violência uma continuidade com os começos do pensar filosófico: este e aquelas se comprometem a uma atitude teórica, que libera da conexão dogmática e da ‘enojosa’ influência dos interesses naturais da vida; e coincidem no propósito cosmológico de descrever teoricamente o universo em sua ordenação conforme as leis, tal e como é. (HABERMAS, 1989, p. 162- grifos do autor).*

Em educação, o interesse técnico é presenciado, muitas vezes, como um interesse instrumental, movido pela ânsia dos professores para vencer os conteúdos programáticos, seguir os currículos estabelecidos pelas Secretarias de Educação, etc. Vencer o conteúdo programado para a aula, para a semana, para o bimestre e para o ano parece sinônimo da garantia do aprendizado dos alunos. Há uma ânsia pela

utilização de livros didáticos, o ‘melhor livro didático’. Aquele que dê ‘garantias’ de um ‘bom’ e ‘sólido’ aprendizado para nossos alunos, ainda que os conhecimentos contidos nesses livros tenham pouca relação com o cotidiano e o contexto social em que se desenrola a prática educativa e o desenvolvimento dos alunos. O sinônimo de um bom curso de formação é o que oferece “receitas”, o que capacita os docentes com técnicas de como fazer. Prescreve-se a prática educativa, desconsiderando-se seu entorno.

Na concepção de Paulo Freire, esse interesse é expresso pela idéia de uma “pedagogia bancária”, depositária de conteúdos que não mantêm relação com o contexto imediato, real e concreto dos sujeitos envolvidos com a aprendizagem. Cumpre-se a racionalização do tempo escolar em função de uma rotina conteudista que já vem pronta, - *establishment*- e é necessário seja repassada aos alunos para que eles aprendam.

PACHECO (1995) refere-se a esse interesse como um “conhecimento herdeiro do positivismo, marcado pela noção de objetividade e de verdade” (p. 15) Donald Schön nomina-o de “modelo de racionalidade técnica”.

Habermas compreende que esse interesse constitutivo do saber é necessário aos processos de construção humana e das ciências de modo geral, mas alerta: ‘não é o único interesse existente’. Outros, em conjunto, poderão melhor contribuir para as ciências sociais, e de modo especial para a ciência educativa, se a desejarmos para além da simples explicação causal e racional das coisas e dos fatos, se entendermos o processo educacional para além do acúmulo de conhecimentos sem significado para a vida.

Refere-se, então, ao ‘interesse prático’ do conhecimento, cujo saber está embasado na compreensão e entendimento das coisas por meio de diálogos e esclarecimentos. Enfatiza o uso da linguagem como meio de se alcançar o saber. Os modelos de ciências que estão vinculados a este ideal são os modelos das ciências hermenêuticas ou interpretativas. Nas ciências histórico-hermenêuticas “é a compreensão de sentido o que, em lugar da observação abre acessos aos fatos”. (HABERMAS, 1989, p. 170). O filósofo destaca também que: “a compreensão de

sentido dirige sua estrutura até o possível consenso dos atuantes no marco de uma autocompreensão transmitida. A isso chamamos, diferentemente do técnico, o interesse prático do conhecimento'. (HABERMAS, 1989, p. 171).

No interesse prático, pretende-se discutir o conteúdo moral da educação e suas práticas, que por certo não são práticas isentas de valores. “Neste sentido, o ‘interesse prático’ gera conhecimento em forma de entendimento interpretativo, capaz de informar e guiar o juízo prático”. (CARR; KEMMIS, 1988, p.148). Contudo, é preciso estar atento para que esse caráter interpretativo não ratifique as condições sociais opressoras sob as quais, muitas vezes, ocorrem as produções do conhecimento, o que não transcenderia a uma visão positivista.

PACHECO (1995, p. 20) comenta que o interesse prático pressupõe uma ação subjetiva consubstanciada na relação interpessoal e consensual de, no mínimo, dois sujeitos. Citando SCHÖN, o autor evidencia que este contrapõe o modelo de racionalidade técnica com a concepção de “epistemologia da prática”, destacada pelas idéias de ‘reflexão em ação’.

Semelhante ao saber-em-ação, a reflexão-em-ação é um processo que podemos realizar sem sermos capazes de dizer o que estamos a fazer. (...) Uma coisa é ser capaz de refletir-na-ação e outra, muito distinta, é ser capaz de refletir sobre a nossa reflexão-em-ação, de modo que produzamos uma boa descrição verbal; e ainda outra coisa é sermos capazes de refletir acerca dessa descrição. (Schön apud PACHECO, 1995, p. 22)

Impõe-se que, para a transformação nas práticas educativas, não basta a interpretação e o entendimento dos fatos. Transformação implica realizações dialógicas, conflitivas, interpretativas e críticas sobre o que efetivamente se realizou na ação pedagógica. Requer-se rigor reflexivo e ativamente crítico para transformar. Como diz FREIRE (1997), é necessário desenvolver um “rigor rigoroso” sobre as formas pelas quais somos construídos e que auxiliamos a construir; isso vale para os processos de escolarização e sua organização. Significativamente,

(...) temos que demonstrar que o rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor não quer dizer “rigidez”. O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é

possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito. (FREIRE; SHOR, 1997, p. 98).

É necessário libertar-se através de procedimentos interpretativos críticos e não alienados e isso requer rigor na realização do trabalho educativo. Desse modo, a importância da participação ativa do professor no processo de planejamento e realização da escolarização é condição fundamental para as transformações que se desejam implementar no espaço educacional da escola. Para HABERMAS (1989, p. 172) a auto-reflexão “libera o sujeito da dependência de poderes hipostasiados (...) está determinada por um interesse cognitivo emancipatório”.

Esse interesse pela libertação é chamado por Habermas de ‘interesse emancipador’. O saber atrelado a este interesse possui características emancipatórias, contempla a forma crítica, problematizadora e reflexiva de interpretar e interagir com as condições sociais concretas. Explicita-se através de um modelo de ciência crítica que “se esforça para examinar quando as proposições teóricas captam legalidades invariantes da ação social e quando captam relação de dependência, ideologicamente fixadas, porém, em princípio, suscetíveis de troca. (HABERMAS, 1989, p. 172).

No campo educacional, essa idéia pressupõe o entendimento de que a escola e suas produções não podem ser entendidas como alheias ao modo de produção das relações sociais mais amplas do espaço em que está inserida, “(...) não é a educação que modela a sociedade mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder”. (FREIRE, 1997, p. 49).

Na educação, deve-se, então, problematizar o senso comum, a vida cotidiana, captando dialeticamente suas interfaces constitutivas. No dizer de FREIRE (1997, p. 48), essa é uma tarefa do educador libertador que “tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de método e de técnicas (...) A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade”.

Por certo, os interesses constitutivos do saber, expressos por Habermas, transversalizam as intenções do processo de escolarização formal e podem ser

verificados nas concepções, estruturações e realizações de modelos educacionais aí existentes. Esse modelo de ‘interesses’, ‘saberes’, ‘meios’, e ‘ciência’ pode ser resumido em um quadro apresentado por CARR; KEMMIS (1986).

Interesse	Conhecimento	Meio	Ciência
Técnico	Instrumental- explicação causal	Trabalho	Ciências Naturais (ciências empírico analíticas)
Prático	Prático- compreensão	Linguagem	Ciências Hermenêuticas
Emancipatório	Emancipatório - reflexão	Poder	Ciências críticas

Interesses constitutivos do saber (adaptado de CARR; KEMMIS, 1986).

Segundo HABERMAS (1989, p. 168)

*No exercício das ciências empírico-analíticas intervém um interesse **técnico** do conhecimento; no exercício das ciências histórico-hermenêuticas intervém um interesse **prático** do conhecimento, e no exercício das ciências orientadas até a crítica intervém aquele interesse **emancipatório** do conhecimento.*

Por um lado, tem-se o domínio técnico como modelo de saber instrumental escolar capaz de dar conta dos processos de aprendizado, característica marcante da educação livresca, curricularista e conteudista. De outro, a interpretação, vinculada à hermenêutica, permite que sejam estabelecidas condições dialógicas que conduzam ao entendimento dos fenômenos educativos. Tanto um quanto o outro interesse não podem existir sozinhos, sendo que, para as ciências educativas, o enfoque crítico é o desejado, pois, por meio dele, é possível que os seres humanos possam melhor entender sua existência, como produtos e produtores da sociedade e, ao entender isto,

possam sinalizar com contribuições e possibilidades de correção das injustiças a que muitas vezes estão submetidos.

No caso da Educação Musical escolar, penso que essa classificação é importante para reflexões na área e constitui-se em tentativa de organização e localização de interesses que têm direcionado as práticas escolares. Na continuidade deste texto, após expor a história do ensino de Música na escola brasileira, busco traçar algumas relações com os interesses constitutivos do saber acima apresentados e que, em meu entender, se configuram como forma de entender a preocupação com a construção de uma prática educativa crítica em ensino de Música na escola.

Uma leitura crítica possível em relação ao ensino de Música na escola

Alguns modelos de Educação Musical escolar persistem apreagoando a dimensão técnica dos aprendizados musicais. O que parece derivar daí são programas de treinamento e de reprodução do ensino de Música tradicional. Aproximam-se idéias de desenvolvimento da leitura e escritas musicais, na sua representação gráfica tradicional. A apropriação dos valores e nomes de notas musicais é sinônimo de um bom ensino e conseqüente aprendizado musical. Ainda, se o objetivo é trabalhar com Música na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, parece-me que o domínio de um amplo repertório de músicas infantis por parte dos professores e de construção de instrumentos e jogos musicais com sucata, também garantiria os instrumentos e ferramentas metodológicas necessárias a um bom ensino.

O que parece ficar evidente é que se espera da ação do professor: uma prática educativa instrumental que visa a resolver os problemas do ensino pelo domínio de técnicas dos saberes relacionados a tal prática. O interesse técnico ainda é acrescido pela ênfase dada ao conhecimento da história da Música e seus compositores. Nessa concepção, também é valorizada a memorização do nome dos grandes músicos da História e de suas obras, ressaltando-se que, no Brasil, prevalecem os músicos ocidentais. Evidentemente, todos estes elementos são muito importantes no campo da Educação Musical mas, sozinhos, não garantem um

processo de ensino potencializador da emancipação humana, no máximo o conhecimento teórico sobre música.

Muitas vezes, ao destacar que esses aspectos no ensino de Música, os professores deixam de lado aquilo que é princípio básico da área, ou seja, a produção de sons, a manipulação e o trabalho de reprodução, exploração e criação efetiva e diversa com sons.

O entendimento conceitual inerente à própria natureza da área, ou melhor, de que Música é som, não poderá ser secundarizado em uma proposta do ensino de Música. A partir das relações entre a criança e a Música, de sons e silêncios combinados de diferentes formas, é que se poderá estabelecer um contato efetivo entre ambos, e então a dimensão educativa de falar sobre música não estará reduzida ao aspecto teórico apenas, estará relacionada também ao som e suas múltiplas formas de realização.

Diante de um enfoque crítico e construtivo de desenvolvimento do conhecimento musical, é necessário ampliar cada vez mais as relações entre os sujeitos e os objetos da aprendizagem, de tal forma que possam ser estabelecidas relações de reciprocidade que levem à modificação de ambos, o que possibilita (re)construir culturalmente. Como anuncia HABERMAS (1989, p. 175): “o conhecimento é instrumento da autoconservação na mesma medida em que transcende a mera autoconservação”. Desse modo, um som musical não é simplesmente um som pronto e acabado, mas a possibilidade concreta de alteração e de combinação diversificada. O som se transforma, ao mesmo tempo que seu produtor, por estar alterando-o, também é transformado.

PENNA (1999) conceitua: “a música é uma linguagem culturalmente construída que tem como material básico o som”. Ou seja: não existe uma música, a melhor música, mas uma gama de possibilidades de combinações sonoras “inteligentes” que resultam em linguagem comunicacional para determinados grupos.

Outros modelos de ensino de Música, na escola, têm sido justificados pelo valor benéfico que trazem ao desenvolvimento humano e, de modo bem especial, às

rotinas escolares, também podendo estar a serviço de acalmar as crianças para outras tarefas da rotina escolar consideradas mais duras. Tais fatores explicativos acabam por defender a inclusão da aula de Música nos currículos escolares, relacionando essa aos seus valores derivados.

O pressuposto está atrelado ao princípio de que a Música, por seu valor na construção da sensibilidade humana, comporta a ressocialização dos sujeitos, através de um entendimento interpretativo, por meio de questões que transcendem o conhecimento musical. Entende-se, então, a necessidade prática de os currículos escolares inserirem o ensino de Música como relevante campo do conhecimento a ser contemplado na organização dos conteúdos do ensino.

O ensino de Música passa a ser regido pela necessidade prática, pela finalidade de um conhecimento aceito e ratificado de alguma forma pela comunidade à qual determinado grupo pertence. É claro que cada professor ensina de um modo, e pela natureza intersubjetiva desse ato, ter-se-ão percursos de ensino diferenciados.

O professor desempenha uma atividade específica e tem uma ocupação, balizada por dimensões do profissionalismo, que se poderá caracterizar, em termos globais, quer por uma idéia de serviço, quer pela noção de pertença a uma grupo ocupacional e a uma comunidade. (PACHECO, 1995, p. 28).

Assim, esse interesse do saber transcende a concepção técnica do conhecimento musical, e, em seu lugar, "adota procedimentos para descobrir as teorias em função das quais se conduzem as práticas educativas e estas adquirem sentido". (CARR; KEMMIS, 1998, p.129).

Tanto um modelo quanto o outro, no campo do ensino de Música, limitam o pensamento mais amplo na área e, conseqüentemente, os trabalhos educativos na formação dos professores. O primeiro, por entender que o domínio técnico é capaz de dar conta do desenvolvimento da aula de Música, por meio de atividades que não incluem a produção de sons e, se a incluem, são descontextualizados. O segundo, por entender que a interpretação de pontos extramusicais poderá justificar sua existência e inserção nos planejamentos e currículos da escola. Um ou outro acabam por negar

o caráter problematizador da ciência social como suporte dos movimentos educacionais, sejam escolares ou não.

SOUZA (1998c), ao refletir sobre questões de Educação Musical na educação básica, comenta que têm sido divulgados alguns “modelos educacionais que se utilizam da música para ressocializar crianças e adolescentes, combater a violência com arte (...)”, outros modelos enfatizam a idéia da música como uma área do conhecimento e assentam-se em argumentações do tipo: a) que através da música aprendemos sobre a realidade; b) que o artista, com a ajuda da música, comunica alguma coisa muito importante sobre a realidade podendo, dela se apropriar e comunicar. (p. 64).

A pesquisadora analisa esses modelos como representantes de modelos conservadores. Para ela, o primeiro expressa o valor metafísico da música e o segundo, por sua natureza, tende a condicionar o ensino da Música a uma única direção, clássica ou erudita. Nas palavras acima, o primeiro modelo estaria relacionado a um interesse interpretativo e o segundo a um interesse técnico.

Um terceiro modelo estaria associado à idéia de uma Educação Musical que, ao mesmo tempo, fosse técnica e interpretativa, mas estivesse condicionalmente incrustada nos problemas das práticas educativas cotidianas, não impondo modelos alheios a essas, e sim buscando que os sujeitos nelas envolvidos pudessem refleti-la, a partir das condições sociais em que vão sendo construídas.

Esse modelo se pauta numa perspectiva crítica e de transformação da prática educativa. Contribui, então principalmente para a superação dos fazeres de ensino que secundarizam a aula de Música ou a entendem e a justificam através de interesses eminentemente técnicos ou práticos. Tal idéia deve balizar o processo de formação de professores e sua ação educativa.

A aula de Música, na formação de professores e no desenvolvimento da prática educativa escolar, pautar-se-ia pela relação entre a ação e a teoria acerca da e com a Música. Essas são verso e reverso de um processo educativo em movimento, cujo horizonte contempla a emancipação dos sujeitos nela envolvidos.

“Emancipação” aqui colocada no sentido de que professores e alunos possam efetivamente trabalhar na construção e reconstrução da aula de Música, na construção e reconstrução dos materiais sonoros disponíveis em seu entorno, em seu espaço de construção cotidiana, para além dos muitos esteriótipos musicais que minam os espaços escolares. Esteriótipos musicais se referem às atividades musicais realizadas na escola na forma de “musiquinhas de comando” (FUKS, 1991), músicas para as festas escolares e datas comemorativas, etc.

SOUZA (1998c) aponta como alternativa um modelo emancipatório para aula de música na escola, “cujo objetivo é revelar os sentidos e a importância social da música de maneira crítica”. O vetor das práticas educativas críticas deve ser o da problematização da própria prática, a ser descortinada por percursos de trabalho e ações reflexivas, coletivas e colaborativas. Destacamos, então, as relações dialógicas como uma das possibilidades de construção da transformação desejada no campo do ensino de Música na escola.

O diálogo é uma espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (...) O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos (...) O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura. (FREIRE, 1997, p. 123).

Em Educação Musical, esse interesse de construção dialógica assenta-se numa concepção educativa emancipatória. Poderia ser exemplificado pelo fato do não-consumo indiscriminado do repertório musical existente e ideologizado, tanto pela força da mídia, em se tratando de músicas de caráter mais popular, quanto pelo caráter eurocêntrico da música com caráter mais erudito.

O que estaria sendo priorizado seriam os aprendizados que possibilitassem problematizar esses “titãs da música” e as razões sociais que os levaram a esse patamar. Com isso, abre-se o espaço para o reconhecimento das próprias culturas musicais, de outras menos consideradas socialmente, de outras maneiras de realização musical poderem adentrar na aula de Música no espaço escolar.

Nesse processo, é importante destacar que o próprio fazer musical do aluno constitui-se elemento de grande importância para a aula de Música. Ou seja: é importante não analisar somente a Música dos outros, mas a produzida pelos homens, mediante seu nível de desenvolvimento sócio-cognitivo e de suas experiências sonoras.

Mais que isso, é necessária a formação de consciência problematizadora que vise a transformar as situações opressoras que, ao defender determinados modelos musicais, limitam a capacidade humana de produção crítica.

Frente ao exposto, a prática escolar, principalmente nas escolas públicas, - evidenciando-se aqui a prática educativa escolar de professores que trabalham nas SIEF- permanece técnica e conservadora, necessitando com urgência ser redimensionada.

SOUZA (1998c) aponta para algo que realmente é viável e urgente que se discuta na escola: o sentido social da escolarização. Para onde os processos de escolarização devem conduzir? E, no caso específico da inserção da aula de Música no cotidiano escolar, esses processos devem conduzir à manutenção das situações opressoras ou à emancipação e libertação dos sujeitos?

HABERMAS (1989, p. 173) entende que:

A atitude de controle técnico, da compreensão prático-vivencial e da emancipação a respeito da coerção que emana da natureza, determina os específicos pontos de vista da história dos quais podemos pela primeira vez conceber a realidade como tal.

Penso ser essa uma grande contribuição à reflexão do que se tem construído em termos de ensino de Música na escola, principalmente pela possibilidade de se localizarem os interesses constitutivos a que pertencem os saberes musicais em questão. Acredito que a problematização sobre o cotidiano da escola, ou seja, sobre as ideologias subjacentes à organização dos espaços de constituição social dos sujeitos é um caminho para a transformação e efetivação da aula de Música na sala de aula.

Contudo, a emancipação envolve a libertação e esta não é um ato isolado, ninguém se emancipa sozinho, já dizia Paulo Freire. Nós nos emancipamos porque nos organizamos em torno de comunidades colaborativas que lutam por uma causa comum. “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho-, também não é libertação de uns feita por outros”. (FREIRE, 1987, p. 53) Por isso, a necessidade de se tomar consciência e participar.

É nesse sentido que a organização de classes em torno do ensino de Música na escola, e a própria reflexão dos professores em torno de sua prática educativa devem compor um cenário de seriedade e profunda reflexão. Partindo da referência de que “o conhecimento educacional é um conhecimento que tem suas raízes na prática pedagógica”, (GRABAUSKA, 1999, p. 4) requer-se um modelo de formação e de ação musical educativa que não dissocie a teoria da prática em educação. Destaca-se que a colaboração é importante na medida em que todos se sintam produtores de conhecimentos, validados por relações mediatizadas pelo diálogo.

Esses pressupostos educativos representam as bases de um processo de investigação em ação: as intencionalidades da investigação-ação educacional emancipatória (CARR; KEMMIS, 1986) e da educação dialógica freireana (FREIRE – 1987). Explicitamente, essas linhas nos quais se pode pensar o processo educacional encaminham à revisão crítica do ensino de Música na escola, buscando recompor de melhor forma a educação.

2.3 - O professor das séries iniciais e o ensino de Música na escola: entrelaçamentos entre a formação e a ação profissional

2.3.1 - O professor de séries iniciais: discutindo identidades na questão do ensino de Música na escola

Ao tecer alguns comentários sobre a Educação Musical escolar, passando por questões históricas, acredito ser pertinente aprofundar, no âmbito do tema desta tese, alguns comentários sobre a representação e significação profissional do professor habilitado em curso de Pedagogia para a docência em SIEF. Desse modo, as colocações iniciais estarão sendo direcionadas às possibilidades de construção de um referencial que entendo explicitar minha compreensão quanto à significação desse profissional nos processos de escolarização, bem como refletir a significação desse período no desenvolvimento de crianças, e o que deve potencializar em termos de aprendizagem. Para tanto, retomo, algumas vezes, exposições já apresentadas.

Parece-me que, em parte, a prática educativa em Música na escola está relacionada à formação profissional do professor, não dicotomizada de sua vida em sentido mais amplo. Como afirma NÓVOA (1992, p. 17) “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (grifos do autor). Entendo, então, a formação condicionada tanto à formação inicial, quanto à formação permanente e às práticas educativas cotidianas do professor.

Buscando entender um pouco melhor a questão do professor habilitado à docência de SIEF, que tem implicado diretamente uma prática educativa unidocente, busco entender a definição textual da palavra unidocência. Por meio dessa, tento verificar algumas de suas implicações na docência, as quais acabam por dimensionar conceitualmente a identidade do professor no ensino de SIEF. Textualmente, encontrei a composição de uma palavra engendrada pelos termos "uni+docência".

Uni vem do latim *uni* e significa "um"; **docência**¹⁸ vem do alemão *dozente: docente*, e é a qualidade do docente, o exercício do magistério. Fica subentendido que o termo unidocência está relacionado ao trabalho do professor que exerce sua atividade profissional de docente no magistério. É um profissional que medeia o processo de ensino junto aos seus alunos. "Um profissional" cuja representação é de ser 'um só' professor mediador de conhecimentos no espaço formal da escolarização, uma só identidade representativa profissional para os alunos.

Todavia, pelo senso comum, ser professor das SIEF tem sido tomado no entendimento de ser "o único" professor de classe nas SIEF, quase significando que este 'único' associa-se a idéias de isolamento desse profissional, cujo horizonte de atuação e discussão é apenas o espaço da sala de aula. Penso numa outra dimensão, em que ser único, na representação profissional do magistério em SIEF não significa estar isolado de outros colegas ou de processos de exercício profissional colaborativos e reflexivos. Ser professor das SIEF é ser único, devido a "uma grande importância" que a identidade e papel desse profissional representam no processo de escolarização da criança, principalmente quanto à possibilidade de esse profissional mediar e entender como o desenvolvimento sócio-cognitivo está sendo construído por um sujeito que se encontra em desenvolvimento formal, compartilhado no espaço da sala de aula. De modo geral,

O professor é mediador entre o aluno e a cultura através do nível cultural que em princípio ele tem, pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para como o conhecimento ou para com uma parcela especializada do mesmo. Daí seu papel decisivo, já que a filtragem do currículo pelos professores não é um mero problema de distorções cognitivas ou interpretações pedagógicas diversas, mas também de distorções nesses significados que, de um ponto de vista social, não são equivalentes nem neutros. (SACRISTÁN, 1998, p. 177-178).

Resumidamente, o professor precisa trabalhar na perspectiva unidocente de organizar os conhecimentos, potencializar a educação escolar e ensinar a criança a pensar e tomar decisões, considerando os entornos sociais dos locais de

¹⁸Definições retiradas do 'Novo Dicionário Aurélio' (1986).

aprendizagem. Para tanto, impõe-se a esse profissional a tarefa de ser um mediador ativo e conhecedor crítico dos percursos epistemológicos que orientam os aprendizados iniciais de seus alunos nos vários campos do conhecimento. Não significa pensá-lo como “um sujeito” isolado em seus processos de decisão profissional, que não problematiza as práticas educativas, tornando-se apenas cumpridor de carga horária e de currículos construídos por outros.

Ser professor das SIEF pedagogo, com identidade na docência nesse nível de escolarização, implica uma identidade complexa de exercício profissional, que não está acabada, isolada e, por isso, requer constante reflexão e auto-reflexão crítica, individual e coletiva.

Destaco, então, que acredito no professor de SIEF como um sujeito que, competentemente, conduz o trabalho educativo na escola. Mas é preciso que o professor de SIEF aja e reflita sobre seu trabalho educativo, colocando a ação docente ativa e colaborativa e a reflexão crítica como metas necessárias para a problematização da prática educativa e, portanto, que possa voltar-se para o desenvolvimento escolar, comprometido com o amplo desenvolvimento das capacidades sócio-cognitivas de seus alunos e com a construção crítica de seu tempo histórico, rompendo com modelos conservadores e técnicos que por muito tempo balizaram as ações docentes.

Enfim, como o professor é o decisivo e imediato mediador das aprendizagens dos alunos, e posto que a atitude que ele mantenha frente ao conhecimento condiciona enormemente a qualidade da aprendizagem e a atitude básica do aluno frente ao saber e à cultura, é importante a potencial responsabilidade que a formação do professorado tem neste sentido. (SACRISTÁN, 1998, p. 186).

É importante que a prática educativa do professor das SIEF possa ser exercida a partir do agir educacional crítico, individual e coletivo, que a investigação sobre o próprio trabalho possa ser realizada como possibilidade de construção mais racional e crítica da tarefa educativa, que é complexa. Não se pode perder nunca a dimensão de que mesmo a reflexão individual é também social, pois somos aquilo que internalizamos de nossas realizações sociais vividas e compartilhadas no plano

concreto de uma determinada cultura social. Daí a importância dos processos coletivos e colaborativos na formação e reflexão profissional.

Desse modo, um dos caminhos para a qualificação da prática educacional no ensino de Música, na escola, também passa pelo projeto de melhor formar e compreender a prática educativa dos professores não-especialistas nessa área, professor de SIEF. Certamente que, como tenho afirmado, essa qualificação profissional - que visa a transformar, superando práticas distorcidas - não é isolada. Está conjugada com transformações no próprio espaço escolar. NÓVOA (1995, p.28) entende que:

A mudança educacional depende dos professores e sua formação. Depende também das transformações das práticas educativas em sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isto, falar de formação de professores é falar de um investimento. (ibid.).

Entendo que, devido à significação de identidade do professor no processo de desenvolvimento de escolarização inicial de crianças, o professor de séries iniciais deve trabalhar com o ensino de Música na escola. Pergunto-me frequentemente como os professores que atuam com SIEF, ao longo de suas vidas, desenvolveram-se musicalmente? Que experiências musicais permearam suas próprias vidas e que relações essas experiências poderão ter em sua prática educativa? Qual o tratamento que as Secretarias de Educação e as coordenações pedagógicas das escolas têm dado à área do ensino de Música? Os cursos superiores de Pedagogia têm proposto formação musical aos futuros profissionais de SIEF? Diante dessas questões, acrescento de BEYER (1999) o seguinte comentário:

Por um lado, chama a atenção o grande potencial criativo e musical do nosso povo, dizendo que “o povo brasileiro é muito musical”. Por outro lado, não temos conseguido ver a musicalidade emergir no espaço que por excelência poderia ampliá-la mais: a escola. A impressão que se tem é que música é algo para se usufruir, curtir, dançar, tocar, mas não algo para se saber. Parecem formar-se assim, dois mundos da existência da música. (BEYER, 1999, p.10).

Refletir sobre a colocação acima, na perspectiva da formação e ação do professor de SIEF, seria quase que entender que a Música, em primeiro lugar, estaria apenas e, dependentemente, vinculada às experiências musicais já construídas e manifestas no comportamento do futuro professor, não podendo ser construída na realização profissional cotidiana. Pelo fato de não ser objeto de aprendizagem confunde-se com dom, com “iluminação” ou, simplesmente, com atividade de divertimento e deleite. Frente ao exposto, acredito que no momento educacional atual, faz-se necessária uma reorientação quanto aos objetivos e perspectivas, reais e concretas, das possibilidades e limites da Educação Musical na escola.

Saliento que esses problemas não são restritos ao campo do ensino de Música e à formação e prática educativa desenvolvida por professores não especialistas nessa área. Dados de pesquisa apontam que algumas escolas que têm aulas de Música; têm salas específicas para o seu ensino e professores de Educação Musical, também apresentam problemas.

Segundo uma pesquisa desenvolvida por SOUZA; HENTSCHKE (1997) sobre o cotidiano de algumas escolas públicas de Porto Alegre/RS, e por MATEIRO e as mesmas pesquisadoras, na cidade de Florianópolis/SC (1997), ficou evidenciado que:

Entre as dificuldades e problemas que os futuros professores de música poderão enfrentar no seu trabalho cotidiano em escolas de nível fundamental, pode-se ressaltar a falta de respeito pelo profissional de música, o preconceito e a discriminação que ele sofre no cotidiano como a exclusão em reuniões gerais na escola ou no fato de que a música é lembrada apenas nas datas comemorativas. No campo material, as escolas não estão equipadas e falta instrumental adequado para o ensino de música. Essas condições institucionais das escolas muito provavelmente irão influenciar ou influenciam a efetivação do ensino de música. (SOUZA, 1997, p.19).

Uma pesquisa, realizada com professores que atuam de 1ª a 4ª séries, na cidade de Florianópolis/SC, destacou que:

As opiniões das professoras sobre a aula de Música revelaram que elas não têm conhecimento da finalidade da educação musical na

escola. A maioria das professoras relatou que ensina música 'procurando encaixar dentro do próprio conteúdo que se está trabalhando' (...) além das atividades musicais estarem relacionadas a outras disciplinas, também a associação a datas festivas e hinos patrióticos foram outros exemplos dados pelas professoras como atividades ministradas em aula. (...) Revelaram a importância da música como terapia. (MATEIRO et al., 1998, p. 70,71).

Frente ao exposto, urge ampliar os conceitos e as implicações educacionais quanto ao ensino de Música na escola. Penso que isso também passa por uma formação inicial mais ampla e qualificada dos profissionais que atuam nesse nível de escolarização. As SIEF, como evidencia a própria locução, é composta por níveis iniciais de escolarização. Desse modo, na medida em que um professor já atuante diz que “desconhece a finalidade da educação musical na escola” (MATEIRO et al. 1998, p. 70, 71) e que “quando realiza atividades musicais é para fixação de outros conteúdos” (ibid.), ou ainda, quando algumas professoras referem-se à música como “divertimento e lazer, por criar *um clima gostoso na sala de aula e ser recreativa*” (DEL BEN, et al. 1999, p.5, grifos dos autores), o que precisa ser assumido são novas concepções com relação ao ensino de Música na escola, na sala de aula. Trata-se de compreender e potencializar a construção do ensino de Música na sala de aula e o modo de pensar, formular hipóteses e agir das crianças diante de situações problemáticas que as desafiem, requerendo respostas e tomada de decisões nesse campo do conhecimento

Há de se tomar como relevante o fato de que a escola, como representante oficial dos processos de construção do conhecimento formal, é um espaço privilegiado de encontro coletivo e de produção de saberes. A sala de aula é um espaço rico de interações sociais, composto por diferentes pontos de vista. Assim, é preciso redimensionar a compreensão dos processos escolares na mediação da construção dos conhecimentos das crianças. Assumindo o pensamento sócio-histórico quanto ao desenvolvimento humano, na perspectiva vigotskiana, entendo que a construção de conhecimentos parte dos aprendizados estabelecidos em nível interpessoal, para que, posteriormente, esses conhecimentos sejam internalizados e, assim, representem a condição intrapessoal de ser. Penso, então, a escola como um

espaço privilegiadíssimo na potencialização de uma educação coletiva e, portanto, com possibilidades de construção emancipatória.

Ratifico minha preocupação com o papel do profissional da educação atuante com docência em SIEF, também porque na exposição do PCN –Arte, está implícito que, se o ensino de Arte é obrigatório em todos os níveis de ensino, nas SIEF ele estará, possivelmente, ao encargo de um professor habilitado ao ensino nesse nível de escolarização. Resta esperar como a viabilização dessa proclamada obrigatoriedade do ensino da arte na Educação Básica se concretizará no espaço de escolarização formal.

Então é preciso investir na formação musical do professor que atua com a docência em SIEF, formação inicial e continuada, de modo teórico e prático, no bojo de uma concepção mais ampla de conhecimento educacional emancipatório, e construir alternativas de trabalho, participativas, junto a professores já atuantes. No plano mais amplo, esse conhecimento e entendimento acerca da significação do professor de SIEF coloca-se como um grande vetor para o desenvolvimento do ensino de Música na escola.

Resumindo a exposição realizada com relação ao ensino de Música na escola e suas vinculações com o professor de SIEF, sinto faltar orientação nos cursos de Pedagogia e nos processos escolares em geral, como mediadores da construção humana muito mais ampla do que a aprendizagem de conteúdos em suas especificidades. De modo marcante, a escola tem estado mais voltada à execução de uma prática educativa centrada em currículos e conteúdos do que voltada para uma prática educativa que concebe processos de construção sócio-cognitiva, como os mediadores necessários ao crescimento humano. Ainda, por razões políticas, explícitas ou não, o currículo acaba privilegiando áreas que não os campos do ensino da arte. Essa passa a ser secundária, de tal forma que se desdobra das práticas escolares, equivocadamente, o entendimento de que o ensino e a prática do ensino de Música não envolvem a potencialização do desenvolvimento do pensamento e das funções psicológicas humanas, servindo apenas para o deleite, o prazer, a animação e a fixação de outros conteúdos.

Professor pedagogo e professor especialista

No âmbito da formação de professores, entendo que devo, neste momento, refletir sobre dois pontos. O primeiro refere-se aos professores especialistas em Educação Musical. Em meu entender, esses são profissionais de ensino extremamente importantes e necessários dentro do espaço escolar, tanto no sentido da prática educativa, quanto na dinamização da área frente às relações escolares maiores. O segundo, é o que refere ao professor não-especialista em Música, mas atuante no ensino de SIEF. O ponto de convergência entre eles é dado justamente pelo trabalho mediador das atividades de docência no ensino.

Parece-me que tem existido um distanciamento entre a formação do profissional especialista e os profissionais formados nos cursos de Pedagogia. Não existe, na maioria das vezes, um diálogo, aberto, crítico e conjunto sobre alguns encaminhamentos, mais sólidos, que poderiam ser realizados entre os dois cursos. Há professores unidocentes que atuam na educação infantil e SIEF e que não possuem uma formação especializada em arte, sobretudo em Educação Musical, mas possuem uma formação que lhes permite conhecer e adentrar o conhecimento da totalidade dos processos implicados no desenvolvimento de seus alunos. Problematizações decorrentes dessa dupla perspectiva de formação e ação profissional do professor levam a questionar sobre: Qual desses profissionais, na atual condição da educação brasileira, poderia contribuir com a efetivação do ensino de Música na escola? Poderiam ser estabelecidos trabalhos conjuntos e colaborativos entre ambos, na tentativa de que, construíssem um processo de ensino de música mais qualificado? Existem limites e possibilidades de realização de um trabalho musical acoplado entre esses dois profissionais do ensino?

Não tenho respostas prontas e exatas a esse respeito, mas penso em alguns pontos que desejo destacar:

Em primeiro lugar, os professores especialistas são necessários na escola, garantindo espaço à área de arte, ao tratamento específico do corpo de conhecimentos epistêmicos da área de Educação Musical, dando seqüência ao

desenvolvimento da mesma, através de ações comprometidas e de pesquisas, e também pela própria luta histórica dos arte educadores, em função da qualificação profissional dos professores de artes em cursos superiores de licenciatura (plena) e pós-graduação. Mas recolocamos uma questão: no caso de a Educação Musical nas SIEF ficar ao encargo exclusivo de um professor especialista, não estaria o espaço do ensino de Música reduzido a 45 minutos semanais? Como um professor que fica tão pouco tempo diante de uma turma de crianças poderá conhecer e potencializar os processos sócio-cognitivos de desenvolvimento de seus alunos? Estará ele pensando em conteúdos específicos ou processos de construção do conhecimento ?

Em segundo lugar, a demanda de professores especialistas é consideravelmente maior do que a dos habilitados em cursos superiores. Tal fato, leva ao entendimento de que os professores de SIEF muitas vezes assumirão o trabalho com o ensino de Música. Frente ao exposto, acredito que não basta que a Música seja incluída como obrigatória na escolarização básica. Não basta impor-se um currículo, parâmetros curriculares ou referenciais curriculares, para que os professores possam segui-los. Já foi dito que

(...) a simples inclusão das linguagens artísticas no currículo não garantirá um incremento nos modos de expressão, a não ser que a manipulação delas por parte de alunos e professores represente oportunidade efetiva de desenvolvimento do potencial do educando, destacando-se a vivência da linguagem e a dimensão criadora, que em si integra os aspectos cognitivo, afetivo e social. (SANTOS, 1994, p. 9).

É preciso lutar pela formação e ação competente e crítica de professores. Como venho expondo, acredito ser necessário investir, intensamente, na formação de professores, inicial e permanente, tanto professores especialistas em Educação Musical como também professores das SIEF, na construção crítica e reflexiva de sua competência profissional no âmbito escolar, envolvendo-o ativamente na ação e na investigação sobre a ação realizada. A escolarização:

Representa a necessidade de um comprometimento apaixonado por parte dos educadores em tornar o político mais pedagógico, isto é, tornar a reflexão e ação crítica partes fundamentais de um projeto social que não apenas inclua formas de opressão mas também

desenvolva uma fé profunda e permanente na luta para humanizar a própria vida. (GIROUX, 1997, p. 147).

Diante de algumas críticas apresentadas, é viável que se tenha muita cautela, coerência e, principalmente, que se saiba usar o espaço garantido legalmente para uma efetiva construção do ensino da arte na escola. Em meu entender, isso implica uma prática pedagógica que não apenas reproduza as “orientações” contidas nos documentos dos PCNs, mas que, principalmente, seja construída com base numa leitura que possa dinamizar e conduzir criticamente a prática educativa, percurso que passa pelo papel mediador do professor.

Por isto, dada a “aparente abertura” das políticas educacionais em relação ao ensino de arte na escola, é preciso muita seriedade, por parte dos educadores, na elaboração e execução dos currículos de arte. Entre esses, estão as propostas de Educação Musical para a escola que se seguirão aos PCNs. É preciso que se aprofundem questões que envolvem concepções e desdobramentos da significação do ensino de Música na organização escolar e suas relações com as práticas educativas desejadas. Penso que uma meta a ser discutida e implementada é a questão colaborativa entre o trabalho do professor unidocente e do especialista.

2.3.2 - Algumas práticas e reflexões sobre a formação e ação musical de professores não especialistas

Em relação à formação, inicial e continuada, de professores de SIEF e a questão do ensino de Música na escola, gostaria de destacar e lançar reflexões sobre alguns trabalhos que têm sido construídos sobre essa temática. Já faz um certo tempo que, em comunicações de congressos, com relação ao ensino de arte em geral e de Música em particular, vem-se questionando esse assunto. Exemplificando:

No meio dos arte-educadores, uma questão é sempre revisitada: estão os professores da pré-escola e da 1ª fase do ensino aptos a ensinar Arte? Têm eles a formação adequada para o desempenho de uma ação docente de qualidade em Arte? Têm eles noção do que sejam os objetivos de uma Educação Escolar em Arte? (NOGUEIRA, 1995, p. 303, grifos meus).

Poderemos trabalhar na formação inicial ou continuada de professores do ensino fundamental, para que os mesmos possam atuar com Educação Musical nas séries iniciais? (TORRES; SOUZA, 1999, p. 2, grifos meus).

Como tratarmos de conceitos e implicações da Educação Musical no processo escolar junto a estas profissionais da educação [professor de SIEF] que não possuem uma ampla formação musical mas representam grande significação nos processos de escolarização inicial? (BELLOCHIO, 1999-b, 63).

MAFFIOLETTI (1998) ao abordar a formação de professores para a Educação Infantil destaca:

Sabemos que existe uma sintonia entre as habilitações oferecidas nos cursos de Licenciatura e as exigências dos concursos públicos para provimento dos cargos de professor nas escolas. Os cursos de Licenciatura, com exceção do curso de Pedagogia, não têm compromisso com a formação de professores para atuarem na Educação Infantil. Por conseguinte, não há concurso para o provimento de vagas de professor de Música para a Educação Infantil. Disso decorre que não existe recurso legal que ampare a designação de um profissional especializado para o atendimento desse nível de ensino. Temos então duas situações: um professor especializado em música, formado para atuar de quintas às oitavas

séries do ensino Fundamental, e um professor especializado em Educação Infantil sem formação musical. (ibid., p. 77).

Partindo desses questionamentos e colocações iniciais, tomo exemplos com relação à formação inicial de professores. No Rio Grande do Sul, das quatro universidades públicas que formam professores para as SIEF em cursos superiores de Pedagogia, apenas uma (UFSM) 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.

Um exemplo, nesse sentido, está localizado em experiências na Universidade de São Carlos/SP, onde foi colocado “o conhecimento sobre educação musical disponível a serviço do professor em formação, de maneira que ele possa ser inserido nas escolas públicas e particulares buscando o desenvolvimento geral das crianças”. (JOLY, 1998, p. 158). Esse curso é realizado durante um semestre, tendo os alunos encontros semanais de 4h. O desenvolvimento das aulas “são momentos de reflexão, nos quais esses alunos têm oportunidade de pensar em sua função como professor, discutir diferentes possibilidades de trabalho e aprender formas alternativas de agir em sala de aula” (ibid., p. 159).

Outro exemplo da inserção da área de Música junto ao curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES/RS), é relatado por TORRES (1998) ao expor o seu próprio trabalho de docência junto a esse curso:

Buscar subsídios para fundamentar uma abordagem da Educação Musical para o curso de Pedagogia foi, sem dúvida, um desafio, uma vez que: a) nessa época [1996] ainda eram escassos os trabalhos e relatos de experiência abordando essa temática; b) o Curso de Pedagogia era novo e, portanto, a primeira vez que a disciplina seria ofertada. (ibid., p. 135).

A disciplina de Música, junto a esse curso, também possui uma carga horária de 4h semanais, durante um semestre. A estrutura de trabalho apresentada

pela professora refere-se a um plano de trabalho junto às pedagogas o qual deveria partir dos seguintes objetivos:

a) organizar e selecionar atividades significativas em música, considerando a fase evolutiva do educando e estimulando seu desenvolvimento numa ação interdisciplinar; b) rever e refletir sobre a educação musical nas séries iniciais e a sua integração no currículo escolar; c) selecionar conteúdos programáticos, atividades, metodologia, avaliação e uma bibliografia básica. (ibid. 1998, p. 135).

No entanto, revisando publicações sobre a área, verifica-se que a maior parte dos trabalhos de ensino de Música na formação de professores não tem sido realizada na formação inicial de professores, em cursos de Pedagogia, mas em sua formação continuada, quando esses já estão atuando.

COELHO de SOUZA (1994) menciona um curso de “Estudos Adicionais: Música na formação de professores de 1ª a 4ª série”, realizado como atividade de extensão junto à Universidade Federal do Mato Grosso, tendo o mesmo iniciado em julho de 1993. “O desenvolvimento do curso e o sucesso das apresentações do grupo motivaram esta autora a atender a solicitação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso para organizar outro curso mais amplo e aprofundado” (ibid., p. 245). Implantou-se então, em 1994, para professores de nível médio, um curso de “Estudos Adicionais” (840h). Compuseram o curso as disciplinas de “Fundamentos da arte e da Educação Musical, Canto em conjunto, Oficinas de Coral Infantil, de Instrumentos de Cordas, de Sopro, de Flauta Doce, de Teclado e de Viola de Cocho, além de disciplinas teóricas em música e estudos da cultura brasileira”. (ibid.).

Outro trabalho da professora anteriormente mencionado, buscando potencializar e transformar a prática musical de professoras que atuam com o ensino em séries iniciais, começa a sinalizar com contribuições da educação à distância¹⁹. Segundo COELHO de SOUZA (1998, p. 40) “pensar a Educação à Distância como real possibilidade de se conduzir uma educação musical para as professoras de séries

¹⁹ Em conversa informal estabelecida com esta pesquisadora, foi-me colocado que esta temática tem orientado os seus estudos de doutoramento em Educação Musical na Universidade Federal da Bahia.

iniciais vai além da redução a uma situação com caráter compensatório”. Como objetivos para a realização desse trabalho são destacados alguns pontos:

Discutir as possibilidades e limites de um sistema de educação musical a distância e investigar sobre as categorias de experiências musicais e sobre o papel da mediação pedagógica na Educação Musical a Distância, contribuindo para a elaboração de propostas de Educação Musical nesta modalidade, para adultos. (COELHO DE SOUZA, 1998., p. 43).

Um trabalho que também se vinculou à formação continuada de professores foi o projeto “Música na Escola: proposta para implantação do ensino de Música nas escolas da rede pública do estado de Minas Gerais”, começado no ano de 1997. Dentre seus objetivos estavam expressos: “implantar o ensino de música nas escolas públicas da rede estadual; capacitar professores para um trabalho de musicalização nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; articular a linguagem musical aos demais conteúdos do ensino fundamental”. (MOURA et al., 1998, p. 102). Quando os autores desse projeto lançam mão da apresentação do cronograma desenvolvido, referem-se ao “treinamento de professores alfabetizadores e de educação artística”. Como fica explicitado: “Esses professores vêm recebendo, para isso, um treinamento intensivo, passando por um processo inicial de sensibilização e vivência dos elementos musicais, sendo, gradativamente, capacitados para um trabalho mais aprofundado.” (ibid. p,104). Em relato posterior, o grupo responsável pela dinâmica de realização do projeto destaca que as experiências em realização “respondem à demanda particular, caracterizada por um vazio de propostas e realizações da rede pública [MG], há várias décadas”. (KATER, et al., 1998, p. 122). A reflexão que se desdobra é expressa pela concepção de que “uma modificação substantiva desse quadro só poderá ocorrer, a nosso ver, mediante a inclusão do ensino de Música, mais especificamente a *Educação Musical*, nos cursos de formação de professores do ensino fundamental” (ibid.). Relatando uma experiência vivenciada com professores da Educação Básica, COELHO de SOUZA; MELLO (1999) referem-se ao desenvolvimento de uma disciplina, vinculada à Educação Musical, com carga horária de 60h, parte de um curso de formação de professores que não possuem 3º grau. “A necessidade de instrumentalizar o aluno-professor para atuar com música de uma forma consciente, e também, coerente com o princípio que ele é o elemento

mediador da aprendizagem no ensino foi a maior preocupação”. (ibid., 1999, p.1). Para tanto propôs-se um trabalho estruturado em tópicos:

A história do ensino de arte no Brasil, a situação da educação artística no país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as novas propostas para o ensino da arte, a música como linguagem da arte na educação, o ensino de Música e a educação musical, o ensino de música e a música veiculada pelos meios de comunicação de massa, o corpo como instrumento de educação musical, a fisiologia da voz e a voz infantil, a criança e a música, a postura do educador. (COELHO de SOUZA; MELLO, 1999, p.2).

As pesquisadoras atribuem que a dificuldade de as professoras entenderem a arte como linguagem específica derivou de o fato do próprio curso de Pedagogia, segundo suas concepções, ser um curso que exige polivalência. Buscando refletir sobre esses projetos destacam que:

Acreditamos que diferentes esforços devam ser somados nessa difícil empreitada, mas que o objetivo principal deve ser o nosso entendimento, dos educadores musicais, do que seja o conhecimento musical e sua função na escola (...) Talvez nós professores preparadores de professores, devêssemos observar melhor que sentido temos dado às consciências de nossos seguidores, como temos construído nossa área, e que respostas concretas temos oferecido para a mudança na educação brasileira. (ibid., p. 7).

Tomando como referência alguns dos dados apresentados anteriormente, sobre o que tem sido produzido no Brasil em termos de formação musical do professor de SIEF, entendo que os trabalhos têm sido construídos, principalmente, a partir de duas linhas que direcionam perspectivas diferenciadas no processo de formação profissional.

A primeira linha traz características que situam o ensino de Música na formação de professores no campo de interesse técnico de saber e interpretativo/prático; e a segunda linha remete para algumas características com interesse emancipador²⁰. O interesse técnico responde aos anseios de que teorias sejam simplesmente aplicadas à realidade, não levando em conta seu contexto social.

Parece-me que esse interesse está vinculado à construção de programas de treinamento de professores, como possibilidade de realizar-se tal tentativa. O interesse interpretativo/prático vincula-se às interpretações sobre os fatos, como possibilidade de se produzir conhecimentos. Já o interesse emancipador associa-se à forma crítica, problematizadora e reflexiva de postar-se e interagir frente aos fatos.

Não farei uma descrição pormenorizada e tampouco levantarei críticas detalhadas acerca desses projetos. Teço comentários apenas no sentido de que contemplem algumas das concepções teóricas e intenções práticas subjacentes aos mesmos.

Num primeiro bloco, evidencio a existência explícita de alguns trabalhos que ainda trazem o “treinamento” como linha de proposta de formação de professores no campo da Educação Musical. Defendem o aprendizado de repertório musical, de construção de instrumentos musicais, de jogos musicais como a 'garantia' para um bom trabalho pelo professor em sala de aula. Esses trabalhos expressam visão limitada da capacidade profissional reflexiva e crítica do professor. Esse tipo de atividade possui interesse essencialmente técnico e constitui-se num processo tecnicista, repassador de conteúdos, na maior parte das vezes acrítico, desvinculado da realidade dos professores.

Trata-se de uma educação bancária, no dizer de Paulo Freire. Na base desse processo o que transparece é o ideal de que

O processo tecnicista é realmente muito simples: desde que todos os professores ajam numa mesma direção, racionalmente planejando seus objetivos de aprendizagens, gerando uma variedade de alternativas e escolhendo, então uma alternativa opcional, o que todos nós temos que fazer é deixar que eles conheçam o que a pesquisa nos informa (...) Naturalmente, nenhum professor age desta maneira hiper-racionalista – a natureza do ato de ensinar não permitirá isto. Mas, mesmo assim, a educação tecnicista do professor age como se tudo isso fosse verdade, como se esta realidade fosse tão simples. (KINCHELOE, 1997, p.29).

²⁰ Esses campos de interesse estão relacionados com as caracterizações dos interesses do saber apresentados por Habermas.

Por certo, o viés tecnicista, recortado pelo treinamento como perspectiva de formação (e ação) dos profissionais da educação, de modo especial formação musical, ao neutralizar as relações educativas da estrutura social mais ampla, não poderá gerar uma prática educativa comprometida com uma nova estrutura para a Educação Musical nas escolas públicas do Brasil. Até mesmo o conceito de aprendizagem embutido nesse processo é o de acumulação de conteúdos, técnicas e métodos que ‘supostamente’ poderão garantir o desenvolvimento de aulas que, por sua vez, tenderão à reprodução dos modelos já existentes. “O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiadamente ‘educado’”. (NÓVOA, 1995, p.25).

O profissional da docência não pode se comparar a outras profissões liberais. Não é o profissional que possa dispor de uma bagagem de técnicas instrumentais finalizadas, rotineiras e apoiadas em pretensos conhecimentos científicos. O modelo da racionalidade técnica não é aplicável, em sentido estrito, aos professores (...) a análise das atuações práticas dos professores, a essência epistemológica possível e os pressupostos éticos dentro dos quais há de se desenvolver a atividade do ensino nos impedem de admitir essa imagem fechada de técnico aparelhado de normas precisas. (SACRISTAN, 1998, p.169).

Esse é um modelo de aprisionamento das forças políticas e críticas do processo educativo, contrário à possibilidade e consecução da educação problematizadora, consciente e transformadora. A escola e seus agentes são tomadas como entidades de reprodução e manutenção das estruturas excludentes da sociedade.

Nesse quadro, a Educação Musical assume características consideradas ‘conservatoriais’, até mesmo da concepção de Música como decorrência de processos de treinamentos, salientados pelo domínio técnico de regras e instrumentos musicais. Entretanto, não se desconsidera a importância do conhecimento científico. Ele deve ser amplamente aprendido e estar presente na formação e ação profissional, em conjunto com o saber da experiência.

De certa forma, o professor que é submetido à atividade de treinamento, até poderá realizar algumas atividades musicais, mas lhe faltarão subsídios que

possibilitem dar continuidade ao trabalho, principalmente porque o que deveria estar envolvido no processo de formação, são as capacidades profissionais de ação-reflexão-ação da e na prática educativa. Desse modo, o treinamento de professores não produz condições educativas amplas que possam produzir mudanças em sua concepção e ação profissional, prejudicando a construção de esclarecimentos e posturas críticas necessárias às transformações desejadas para a Educação Musical escolar. Como venho focando na exposição, a preparação para a docência do professor de SIEF necessita transcender a tais aspectos.

Acrescento ainda o pensamento de que, ao ser "treinado", no máximo, o professor poderá ser um detentor de recursos instrumentais, técnico na área de ensino de Música, poderá realizar e interpretar algumas questões de base, mas não apresentará possibilidades de superação dos quadros já existentes.

A cultura da educação tecnicista do professor tem instituído tacitamente os educadores através de gerações a desvalorizar o domínio da teoria, enquanto evitam questões de pressupostos ideológicos, psicológicos e pedagógicos que subjazem as suas práticas. O poder que decorre de tais entendimentos é um pré-requisito para a tentativa crítica para redefinir conhecimento. Os professores devem entender os fatores sociais e políticos que contribuem para a produção do conhecimento. (KINCHELOE, 1997, p. 187).

Entendo, então, que é preciso discutir o conhecimento musical na formação e ação do professor em bases concretas e repropor a prática educativa em Música na escola regular, refletindo amplamente sobre o grau de participação dos professores atuantes nas SIEF nesse processo de elaboração e mediação de significados e conhecimentos na área.

Num segundo bloco, outros projetos para a formação musical do professor de SIEF apontam para a necessidade de um desenvolvimento mais crítico, tanto na formação, como na ação desses no ensino em SIEF, seja esse processo de formação inicial, continuada, presencial, semi-presencial ou à distância. Como sintetiza a pesquisadora

As relações da professora das séries iniciais com a música devem possuir um laço mais estreito, uma maior intimidade com a linguagem e uma reflexão crítica mais aprofundada do que, simplesmente, guardar características de relações comuns, do cotidiano do ouvinte moderno. Nesse sentido, a situação da professora leiga trabalhando com a música deve ser pensada em suas características corretas e impulsionar propostas que viabilizem uma reversão do quadro até aqui encontrado. (COELHO DE SOUZA, 1998, p. 39).

Comentando SCHÖN, outra pesquisadora destaca que existe

(...) a necessidade de buscar-se novas formas de encarar a formação de professores: uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, uma formação contínua baseada na atividade de sala de aula, próxima de problemas reais enfrentados pelos professores e assumindo uma dimensão participativa, flexível e investigadora. (JOLY, 1998, p. 160).

Dessa forma, ao abordar a Educação Musical escolar e algumas de suas relações com a formação do profissional das SIEF, não se pode negar o que realmente se tem produzido em termos de Música na escola, seja por professores ou alunos, em situação formal de aula ou nos horários de recreio e outros espaços de escolarização.

É imperioso que qualquer trabalho proposto ao ensino de Música, o qual pretenda mexer com as estruturas existentes, parta da compreensão dos fazeres musicais já existentes, seja por processos internalizados pelos professores ou pelas práticas escolares instituídas. Ou seja: que as músicas dos sujeitos da escola sejam ouvidas e olhadas. A recíproca deve ser verdadeira na formação: que a(s) música(s) dos acadêmicos seja(m) ouvida(s) e olhada(s), como ponto de partida para construções do conhecimento mais elaborado, pois efetivamente, são elas que representam a relação concreta da escola e seus agentes constituintes com a Música.

Entretanto, como já salientei, é preciso que esse contexto existente seja não só conhecido, mas também problematizado, auxiliando na construção de processos reflexivos maiores, localizados e concretos, bases para a construção de metodologias de ensino mais coerentes.

A tomada do real possibilita, ainda, ouvir e ver, criticamente, entendendo que, muitas vezes, está existindo um “vale tudo desvinculado”, embora interessado, em termos de Educação Musical escolar. É desvinculado, no sentido de que a pura existência de práticas musicais na escola é considerada suficiente para o desenvolvimento de processos sócio-cognitivos desejados para o ensino de Música. É interessado porque, para as políticas conservadoras, essa seria a comprovação da existência da Música na escola, não comprometendo a estrutura arcaica e centrada em determinados campos do conhecimento. Ou seja, a Música existe, mas para que pensá-la de modo articulado na busca da potencialização do desenvolvimento dos envolvidos na sua construção?

Posto isso, é necessário que os processos de formação do professor possam realizar uma aproximação efetiva entre o que se pesquisa/teoriza com o que se faz/age em Educação Musical na escola, superando visões que reduzem a formação musical do professor apenas à obtenção técnica de alguns conhecimentos.

A Educação Musical cada vez mais se enriquece e se fortalece com estudos e pesquisas desenvolvidas na área da etnomusicologia, da psicologia social da música, da sociologia da música, desenvolvimento cognitivo musical, ou com estudos realizados sobre o desenvolvimento musical propriamente dito, enquanto fundamento para elaboração de propostas curriculares. De forma que, ao pensarmos em discussões não podem ser omitidos. Ou seja, não é possível avançar em Educação Musical sonhando informações aos professores, ou dificultando seu acesso às discussões que acontecem atualmente na Educação Musical, principalmente se esses professores não têm formação musical. (MAFFIOLETTI, 1998, p. 78).

Mais uma vez, entendo que essa prática educativa crítica no ensino de Música, na escola, somente poderá ocorrer a partir de um maior engajamento e um maior exercício reflexivo entre os participantes da construção escolar, ou seja, entre as unidades que formam professores e a escola, entre teoria e prática da ação educativa, entre formação inicial e formação continuada. O professor precisa investigar a sua prática educativa cotidiana, refletir sobre o currículo que rege sua atuação na sala de aula, relacionando o trabalho musical com a elaboração e a efetivação do processo de aula, em sentido mais amplo.

No âmbito da formação profissional, reenfatizo que o curso superior de Pedagogia é o *locus* que deve preparar o professor mais bem qualificado ao exercício da docência em séries iniciais. Mais enfaticamente, refiro-me ao curso superior de Pedagogia em universidades, cujo projeto de formação do professor esteja assentado em atividades de ensino, pesquisa e extensão, e esses três associados à prática e à teoria educativas. Dentre os objetivos formadores desse curso, estariam incluídos conhecimentos sobre a Educação Musical nas SIEF e sua condução no processo de escolarização, como forma de promover experiências educacionais que potencializem o desenvolvimento sócio-cognitivo, estético e criativo, não perdendo de vista a relação com as perspectivas maiores da construção do conhecimento na educação escolar. “Na falta de uma preparação específica neste sentido, será o currículo oculto da formação de professores e o adquirido por experiência prévia os únicos elementos responsáveis por sua bagagem neste componente da formação profissional”. (SACRISTÁN, 1998, p. 182).

A compreensão tem por base que, no curso superior de formação de professores, poderiam ser aprofundadas questões em relação às Artes, à Educação Musical, no conjunto dos conhecimentos educacionais que embasam a formação do pedagogo para o trabalho educativo, nos níveis psicológico, sociológico, filosófico, didático e metodológico. Em sentido mais amplo, uma formação profissional assentada em princípios epistemológicos, metodológicos e ontológicos do 'ser professor'.

Outro fator que é importante na concepção do pedagogo professor das SIEF, como mediador de conhecimentos musicais, é que, como professor unidocente, não se romperiam os vínculos entre o processo de alfabetização do aluno, em escolarização inicial, nas diferentes áreas do saber, bem como com a compreensão que um professor deve ter com relação ao desenvolvimento cognitivo e sociológico, relacionado às diferentes áreas do saber, que subsidiam a potencialização do processo de aprendizagem na escola.

Numa perspectiva crítica, é preciso que se desenvolvam projetos de formação de professores que ultrapassem a idéia de que o conhecimento do professor é algo pronto e acabado, tendo em vista que

A visão do conhecimento como algo discutível talvez não seja uma característica dominante, nem dos programas de formação de professorado, nos quais costuma predominar a posição implícita de que o currículo e o conhecimento são algo dado e não problemático, o que sem dúvida tem uma influência decisiva nos futuros professores. (SACRISTÁN, 1998, p. 182).

Acredito na formação, inicial e continuada, cuja concepção seja vinculada a princípios de que o professor atuante em SIEF pode ser um pesquisador reflexivo e auto-reflexivo, ativo e crítico de sua prática educativa cotidiana, não necessitando para isso ser ‘treinado’, ou receber programas curriculares a serem seguidos, mas ser formado com base em pensamentos reflexivos que lhe permitam reconstruir conhecimentos. Para tanto, é preciso entender que a reflexão não é algo neutro e dissociado dos próprios movimentos sociais e escolares que são vividos cotidianamente, “a reflexão é um ato político”, ou ainda como acrescenta KEMMIS (1999, p.2):

(...) a reflexão não é um ato puramente interior está orientada até a ação e forma parte da história; não é um processo puramente individual: como a linguagem é um processo social, está a serviço dos interesses humanos (...) é uma prática que expressa nosso poder para reconstituir a vida social (...) para o estudo da reflexão deve-se explorar a dupla dialética do pensamento e da ação, do indivíduo e da sociedade (...) seu produto é a práxis (ação informada e comprometida, a forma de ação humana mais eloqüente e com importância social. (KEMMIS, 1999, p.2).

Então, no próprio processo de formação inicial é necessário que se projetem atividades em contextos concretos da futura ação profissional, de tal forma que teoria e prática possam ser aprendidas conjuntamente, uma informando a outra. Assim, o educando-educador poderá conscientizar-se sobre a real significação de seu papel mediador na construção da escolarização de seus alunos e de sua contribuição inequívoca para o desenvolvimento da sociedade. É bom lembrar que: “O professor é inevitavelmente mediador, para o bem ou para o mal, num sentido ou noutro, só que pode lhe atribuir politicamente o papel de adaptador ou, em maior medida, o de criador”. (SACRISTÁN, 1998, p.179).

Esses pressupostos do professor como um sujeito investigador crítico de sua prática educativa evidenciam uma concepção educacional centrada na racionalidade emancipatória que no processo educativo,

Por seu caráter problematizador, crítico, convida os sujeitos [professores] a tomarem para si a tarefa de transformar as práticas injustas e opressoras, tanto na escola, como na sociedade. Neste sentido, a investigação sobre a própria prática permitiria deixar à mostra os valores, as teorias que orientam as ações individuais e coletivas. E é neste coletivo que deve-se buscar a legitimação a respeito das ações transformadoras apontadas, num processo dialógico de quebra da hierarquia de saberes, pois calcado na produção colaborativa de conhecimento na, para e pela educação. (NASCIMENTO; GRABAUSKA, 1998, p.45).

A racionalidade emancipatória também traz a compreensão de que:

(...) deve-se combater uma saturação de teoria que não se satisfaz, que exclui essas [as] necessidades e não desemboca em ação. A separação tradicional que a academia faz entre teoria e prática tem construído um mundo 'detestável' da prática fornecendo uma visão do trabalho do professor como sendo mais técnica do que intelectual. (SOUZA, 1997, p. 50).

A separação teoria e prática converge para outro ponto já mencionado anteriormente, que parece problemático em relação à questão da formação de professores e o ensino de Música em SIEF. Decorre de que muitos dos avanços em relação à área, sobretudo os estudos já realizados em competências delimitadas, conforme tabela de classificação de áreas do conhecimento em Música estruturadas no II SINAPEM (1993)²¹, não têm sido refletidos e incorporados de fato e criticamente pelos educadores que atuam de fato com o cotidiano educacional nas SIEF. Esses professores atuantes na escola básica ficam sem saber dessas discussões, até mesmo porque, ao não terem acesso a esses estudos em sua formação profissional, perdem referências que poderiam subsidiar seus conhecimentos.

²¹ "Filosofia e Fundamentos da Educação Musical; Processos Formais e Informais da Educação Musical (I,II,III graus); Processos Cognitivos na Educação Musical; Administração, Currículos e Programas em Educação Musical; Educação Musical Instrumental (Banda, Orquestra) Educação Musical Coral, Educação Musical Especial" (NOGUEIRA, 1996, p. 44)

A reconstrução passa pela necessidade de que sejam superadas essas dicotomizações e se acredite na capacidade intelectual e profissional do professor das SIEF, sua concepção clara e determinada, reflexiva e crítica, frente à educação escolar e seu engajamento com as práticas de sala de aula e com o desenvolvimento e transformação dos alunos e, por conseguinte, de sua sociedade.

O ensino de Música na escola que defendo passa pela produção de um conhecimento educacional e musical crítico, entendido e construído por sujeitos sociais historicamente localizados. Para tanto, coloca-se a necessidade de desopacizar posturas que mantêm a Música como campo técnico do conhecimento ou que a idolatram como pertencente a sujeitos com dons capazes de desenvolver o conhecimento musical. Assim, é preciso que se compreenda o valor crítico da Educação Musical e se invista em seu ensino, tanto na formação de professores como em sua prática educativa junto aos alunos.

2.3.3 - O curso de Pedagogia/UFSM: um contexto nas licenciaturas e a construção de ensino de Música na formação desses professores

Após apresentar alguns trabalhos, concepções e reflexões que têm sido desenvolvidos na formação de professores de SIEF, passo a destacar algumas especificidades dos cursos de Licenciatura, Pedagogia e, de modo especial da formação musical no espaço do curso da UFSM.

O curso de Pedagogia da UFSM: um contexto

Este texto busca relatar algumas experiências realizadas junto ao curso superior de Pedagogia da UFSM, nas habilitações de Magistério para a pré-escola e matérias pedagógicas do 2º grau e Magistério para as séries iniciais do 1º grau e matérias pedagógicas do 2º grau²². Como já foi mencionado, essas modalidades de formação de professor no curso de Pedagogia são recentes. Datam do final da década de 1970 os primeiros processos de reformulação curricular que redimensionaram a identidade do pedagogo especialista para o pedagogo professor dos níveis iniciais de escolarização. Na UFSM, a reforma curricular que passou a centrar-se nas habilitações de formação de professores data de 1984. Desde então, o curso vem desenvolvendo suas atividades de ensino superior na formação do professor/docente, tendência apontada pela ANFOPE, desde o final dos anos 80, como a tendência majoritária nas universidades públicas brasileiras.

Passados quatorze anos da implantação desse curso, de que fui aluna, alguns problemas se repetem. A relação teoria e prática pretendida pela implantação de disciplinas, que propunha carga horária para atividades teóricas e carga horária para atividades práticas, acabou não acontecendo. Contrariamente, cada professor formador, em sua própria área e fragmentado pelo seu departamento de lotação,

²² Esses cursos possuem a carga horária total de: a) Pré-escola e matérias pedagógicas: 3.450 horas/aula; b) Séries iniciais e matérias pedagógicas: 3.570 horas-aula. Muitas das disciplinas possuem em sua carga horária, horas aulas/teóricas e horas/ aula práticas.

decidiu como faria a prática de sua disciplina, visto que a teoria: todos parecem dominar, a fim de não sofrer problemas com sua implementação junto aos alunos.

Muitas vezes, ao longo da existência deste curso, as alunas realizaram as aulas práticas, em um mesmo semestre, através de observação em locais diferentes, indicados conforme orientação dos professores de uma dada disciplina. Dessa forma, pluralizavam-se informações, sem que se pudesse problematizá-las e aprofundá-las como referências concretas de uma prática educativa realizada em escolas da cidade. Um problema que passou a decorrer desse currículo foi a crítica das escolas que mencionavam que o curso de Pedagogia apenas realizava observações e criticava o que se passava nas escolas, mas pouco retorno dava para que se processassem transformações. GRABAUSKA (1999, p. 19), neste sentido, coloca que:

As avaliações sobre o trabalho desenvolvido giram em torno de que as escolas, geralmente, são procuradas apenas como campo de estágio ou como locais dos quais se extraem informações para pesquisas, cujos resultados e conclusões nem sempre são comunicados ou discutidos”. (ibid.).

Como aluna, dos anos de 1984 a 1989²³, e hoje como professora, acompanho muitas discussões e críticas a esse curso que se assemelham às citadas. Alunas e professores reclamam que existe um excesso de carga horária no curso, disciplinas sobrepõem conteúdos, o curso realizado em dois turnos torna-se difícil para as alunas que já trabalham, e limita o tempo das que querem realizar atividades de pesquisa e extensão. Outro destaque é revelado pelas declarações de que, na universidade não se aprende nada, na escola tudo é diferente. Às vezes, as alunas ainda complementam dizendo que o magistério de nível médio foi “mais forte”. Em verdade, tanto para algumas alunas como para algumas professoras, predominam atividades de aula como sendo as priorizadas na formação do professor. De certa forma, são aulas que se assemelham a receituários de atividades que poderão ser desenvolvidas na escola.

²³ Realizei o curso de agosto de 1984 a setembro de 1989, excedendo um ano o período aconselhado, pelo fato de que, paralelamente, cursei Música- bacharelado.

Todavia, os problemas expressos não são característicos e próprios dos cursos de Pedagogia da UFSM e de outras Instituições de Ensino Superior (IES). De certa forma, eles se repetem nos cursos de licenciatura de modo geral, o que me leva a considerar que estão associados à questão da formação e ação dos professores, à sua progressiva perda de identidade e de *status* social de representação de sua profissão.

Certamente porque se nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, descaracterizando o profissional de educação como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica; portanto qualquer outro profissional pode ser professor. (KUENZER, 1998, p. 11).

GRABAUSKA (1999, p. 19), comentando um relato do grupo de trabalho das licenciaturas da PUCCAMP-1993, destaca também que o crescimento das críticas quanto à qualidade da formação dos professores nos cursos de licenciatura vem crescendo nos últimos anos. Apontam-se como indicadores desse processo: “o descompasso na relação entre as universidades e o ensino fundamental e médio; a falta de integração, dentro da universidade, entre os diversos departamentos responsáveis pela formação de professores; perda da unidade dos cursos, em função da estrutura departamental; separação entre teoria e prática; dissociação entre ensino e pesquisa”. (ibid.)

Neste momento, há que se destacar que, no âmbito específico da formação de professores das SIEF, existem outros problemas, dentre eles: a) o paralelismo da formação em cursos superiores e em cursos de nível médio (que continuarão existindo minimamente até o ano de 2007); b) a implantação da LDB e das Diretrizes Curriculares, em processo de andamento indicam novas possibilidades de se pensar esse curso; c) como as faculdades/centros de educação passarão a conceber e a formar o professor? d) as cobranças contratuais do Banco Mundial de Desenvolvimento e do Banco Interamericano; e) a implantação dos Institutos Superiores de Educação e dos cursos Normal Superior e de complementação pedagógica aos já possuidores de diplomas de ensino superior.

A orientação da ANFOPE, e de grande parte das Instituições públicas de ensino do Brasil, é para que os cursos de Pedagogia mantenham sua identidade centrada na docência e sejam, por excelência, o local autorizado para a formação dos profissionais do ensino de SIEF. Como já expresso anteriormente, cursos de Pedagogia em universidades garantem a universalidade da produção de saberes e do estudo sistemático entre suas interfaces, envolvendo nesse processo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para além do curso de Pedagogia, os cursos de licenciatura, de um modo geral, deverão estar sob os auspícios universitários, considerando a universidade como

(...) um lugar de produção científica e de articulação das diferentes áreas do conhecimento, para pesquisar, propor e executar modelos de formação do profissional de educação, em articulação com a prática pedagógica que se dá nas relações sociais e produtivas em seu conjunto. (KUENZER, 1998, p.17).

É nesse contexto que o curso de Pedagogia da UFSM tem buscado alicerçar seus encaminhamentos quanto à formação do professor, sobretudo a partir da deflagração do processo de reformulação curricular que se desenvolve desde 1994, quando foi constituída uma Comissão de Reformulação Curricular.

Esta comissão iniciou os trabalhos buscando colher as mais variadas interpretações a respeito do currículo do Curso; inicialmente, na própria comunidade do Centro de Educação, através de questionários e entrevistas envolvendo professores e estudantes; em seguida, buscando resgatar a experiência dos alunos egressos; finalmente, procurando ouvir a comunidade externa, momento no qual organizou-se, dentro da Semana Acadêmica do curso de Pedagogia, em novembro de 1994, um seminário sobre a reformulação deste curso, contando com a participação de autoridades educacionais do município de Santa Maria e da Delegacia de Educação (8ª DE), bem como professores e estudantes dos cursos de formação de professores de Santa Maria (tanto da UFSM, como de outras instituições). (GRABAUSKA, 1999, p. 24).

De posse dos dados coletados, foram sempre realizadas discussões internas com os departamentos didáticos e no Conselho do Centro, momentos em que os

professores discutiam e questionavam alguns pontos, dentre eles o da diminuição de suas cargas horárias, ou seja, das disciplinas que ministram aulas. Todas as informações foram de grande relevância à construção do processo de reformulação curricular que ainda não acabou, o que se justifica, no plano institucional da UFSM, pela seriedade de construção desse processo e, no plano político maior, pelo andamento das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura.

A proposta curricular a ser implementada junto ao curso de Pedagogia tem a docência como base de sua formação profissional. Vinculada ao projeto político-pedagógico da UFSM, também assenta-se na indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão. Para tanto, prevê a ampla inserção dos professores em formação inicial, desde os primeiros semestres do curso, na escola. É essa realidade concreta que deverá possibilitar a problematização dos conhecimentos educacionais em construção num dado semestre, dando sentido prático à teoria e vice-versa. Dessa forma, pretende-se romper com a fragmentação entre os estudos na universidade e as práticas escolares. Como entende Paulo Freire, comentado por GIROUX (1997, p. 155), “não há contexto teórico se este não estiver em união dialética com o contexto concreto”.

Ainda que não se entre em maiores detalhamentos acerca da estrutura desse ‘novo curso’ que deverá emanar desse amplo processo de reformulação curricular, ressalto que um dos argumentos que têm regido os trabalhos

(...) não é o de formar um “super-professor” que domine todas as áreas do saber; antes, é propiciar o “trânsito cultural” pelo conhecimento como cultura elaborada ou conteúdo cultural. Mesmo porque, durante sua escolarização, o professor não vivenciará todos os conteúdos que deverá ensinar, mas sim aprenderá a reelaborar educacionalmente os conhecimentos científicos. (GRABAUSKA, 1999, p. 26)

Desse modo, o eixo que tem norteado a reformulação também está pautado por uma identidade de formação profissional que tem a docência como base e o conhecimento e a investigação educacional como meta de realização da prática educativa. Nesse horizonte, é importante compreender que:

O que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. (KUENZER, 1998, p. 3.).

Doravante, passo a centrar o texto, de modo mais específico, junto a experiências de ensino de Música no curso de Pedagogia da UFSM e, de modo particular, na disciplina de Metodologia do Ensino da Música, componente curricular desse curso, disciplina essa em que desenvolvo atividades de docência desde 1991.

A disciplina de Metodologia do ensino de Música no curso de Pedagogia-UFSM

O currículo de Pedagogia da UFSM, desde 1984, apresenta como disciplina de caráter obrigatório, Metodologia do ensino de Música no Currículo por Atividades - MEN 344²⁴.

Em entrevista com a docente responsável pela disciplina de Metodologia da Música, obtive alguns esclarecimentos. Por ocasião do processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia, em 1984, alguns pontos de seus relatos orais me chamaram a atenção:

- a) A professora atuante com Música tinha sua lotação no Departamento de Metodologia de Ensino. Trabalhava com a área de Música, e atendia aos cursos de Licenciatura curta em Educação Artística e Licenciatura Plena em Música. Devido a isso, depois de já pronto o currículo do novo curso de Pedagogia, foi “convidada” para atuar com a área de Música no mesmo;

²⁴ Há também a disciplina MEN 351 – Metodologia do Ensino da Música para a Pré-Escola.

- b) A opção da professora, por trabalhar no curso de Pedagogia, decorreu do fato de ter formação de “professora primária” no curso Normal, bem como por atuações nesse nível de ensino que antecederam sua entrada na universidade;
- c) A professora construiu a ementa do curso, mediante experiências já realizadas no curso de Educação Artística. Até então, não havia o curso de Pedagogia (habilitação magistério para as séries iniciais do ensino fundamental); o professor de música para as séries iniciais, segundo sua exposição, formava-se no curso de Licenciatura curta em Educação Artística;
- d) A implantação das três linguagens, Música, Teatro e Artes Plásticas, em separado, no curso de Pedagogia, decorreu da luta pela superação de questões da polivalência que estavam sendo refletidas pelo curso de Educação Artística. Por outro lado, os professores de área, como Ciências e Estudos Sociais, cobravam muito o fato de as “Artes na Pedagogia” terem ganhado maior espaço na carga horária do curso;
- e) A professora lutou para que a Metodologia da Música no curso de Pedagogia, tivesse uma carga horária de 90h²⁵, argumentando que “a música era uma linguagem abstrata e as alunas não possuíam vivências nela, como possuíam nas artes plásticas e no teatro. Além disso, era preciso ensinar a cantar: os hinos, as músicas infantis, as canções folclóricas”.
- f) “Até minha aposentadoria, alguns colegas me cobraram e, de certo modo, “viravam a cara para mim; tudo por causa das discussões em torno das artes no currículo da Pedagogia e do espaço que passamos a ocupar e representar, no Centro de Educação e na comunidade em geral, depois que começamos nossos trabalhos”.

Por certo, essa professora atuou num curso de Pedagogia que, por ser ‘curso novo’, engatinhava em concepções sobre a identidade de melhor formação para o professor das SIEF e da pré-escola. Inclusive, tentava-se a realização de atividades de ensino de caráter teórico-prático que culminariam, ao final do curso, com a realização do estágio. Segundo essa professora, bem no início do curso existia uma comissão de orientação de estágio, composta por professores de todas as metodologias de ensino. “Mas dava muito trabalho, as alunas ficavam meio perdidas e não sabiam a quem pedir orientação. Faltavam às reuniões. Os professores confundiam tudo, uns queriam brilhar mais que os outros. No final...como tudo...foi acabando”.

A ementa da disciplina de Metodologia da Música, no currículo por atividades, que passou a nortear os trabalhos no curso de Pedagogia expressava como objetivo: “desenvolver atividades musicais no currículo por atividades, através de uma metodologia que permita vivenciar situações concretas que desenvolvam o pensamento e a linguagem musical”.

A disciplina foi proposta para ser desenvolvida em cinco unidades.

Unidade 1 - **A música no currículo por atividades**

- 1.1 - Objetivos da música no currículo por atividades
- 1.2 - Natureza, função e estrutura da música

Unidade 2 - **Enfoques do ensino da Música no currículo por atividade**

- 2.1 - Enfoque psicológico
- 2.2 - Enfoque musical
- 2.3 - Enfoque metodológico

Unidade 3 - **A canção como expressão vocal no currículo por atividades**

- 3.1 - Canções folclóricas
- 3.2 - Canções didáticas
- 3.3 - Canções patrióticas
- 3.4 - Canções comemorativas

²⁵ Segundo a professora, a carga horária foi muito questionada por outros colegas que “não entendiam nada da área e ainda queriam se meter. Foi uma luta, mas consegui!!!”

3.5 - Hinos

Unidade 4 - Noções fundamentais e sua metodologia para desenvolver o pensamento e a linguagem musical

- 4.1 - O ritmo como expressão cinestésica
- 4.2 - O corpo como expressão instrumental
- 4.3 - A melodia como expressão vocal

Unidade 5 - Organização de atividades musicais para o currículo por atividades

- 5.1 - Planejamento
- 5.2 - Execução
- 5.3 - Avaliação

Pela exposição desse currículo, fica expressa a dupla preocupação com a formação do professor. Por um lado, a necessidade de se levantarem construções de conhecimento, apoiadas em diversos aspectos da Música, como está expresso nas duas primeiras unidades. Mas, logo a seguir, denota-se uma preocupação muito grande com os conteúdos musicais prontos para o repasse na sala de aula, como é o caso do que consta na unidade 3. Na unidade 4, parece-me que a tentativa é a de realização de um trabalho musical integrado ao próprio corpo humano, ou seja, ao movimento, aos sons do corpo como possibilidades instrumentais e ao uso da voz. Aliás, o uso da voz perpassa toda a construção curricular, praticamente lateralizando outras possibilidades de realização musical. Além disso, os conteúdos apresentados não expressam uma visão ampla das possibilidades da Educação Musical na formação e ação de professores de SIEF. A última unidade, numa perspectiva bem linear, é apresentada como coroamento da disciplina, ou seja, o planejamento, a execução e a avaliação dos aprendizados realizados na disciplina.

Mesmo que hoje se possa “olhar” a disciplina com ‘ares’ diferenciados, devido ao crescimento da área no contexto brasileiro, e apesar das discussões frequentes que têm sido travadas como relação aos cursos de Pedagogia, é preciso destacar sua existência ao longo desses quatorze anos, o que propiciou vários

trabalhos no âmbito da formação do professor de séries iniciais do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, abriu perspectivas para mudanças internas e posturas frente à ementa curricular.

Desse modo, desde 1991, ao longo de trabalhos de docência na disciplina de Metodologia do ensino de Música no currículo por atividades, sempre busquei redimensionar as experiências e vivências das alunas com relação ao ensino de Música. Tenho partido de seus próprios entendimentos sobre Música e Educação Musical, em geral, e no processo de escolarização. No começo da disciplina, as discussões problematizadoras são realizadas com experiências trazidas pelo senso comum da turma. Sinto que falta às alunas uma linguagem e um discurso mais específicos sobre os elementos constituintes da Música e dos percursos de um processo de ensino de Música na escola, principalmente na perspectiva de construção de um conhecimento que ultrapassa as dimensões técnicas e práticas dos saberes e busca instalar-se como um conteúdo cultural e com perspectivas emancipatórias. No início do semestre, é comum a referência de que a música é uma ótima maneira de se trabalhar na sala de aula, acalma as crianças, além de as auxiliar na fixação de conteúdos. Com exposições desse tipo, buscamos, no coletivo, desmontar pré-conceitos e passamos a potencializar discussões que envolvem a área de ensino de música no contexto dos conhecimentos educacionais que circundam a formação dos profissionais de ensino das SIEF e sua posterior atividade profissional. Ilustrando, menciono partes de uma avaliação final da disciplina realizada por uma aluna.

O conteúdo desenvolvido não só ampliou o conhecimento no que diz respeito ao ensino de Música, como também possibilitou a reavaliação de alguns (pré)conceitos. Houve coerência e organização na apresentação dos conteúdos que estiveram também atrelados a outra área do conhecimento. Os trabalhos teóricos e práticos entrelaçaram-se, possibilitando uma apreensão clara do conteúdo proposto. Em nenhum momento, a prática distanciou-se da teoria e vice-versa, o que possibilitou um análise crítica do 'ensinar e aprender' música. (Ivana, 1996).

Como prática na disciplina, também tenho assumido o trabalho com a memória das alunas em torno de suas vivências musicais internalizadas. Já na primeira aula, solicito que essas sejam registradas por escrito. Trata-se de um

memorial de sua vida musical. Sinteticamente tenho chamado a esse trabalho de “História de Vida Musical”. Com dados decorrentes dessas histórias, tais como “...minha experiência musical é de banheiro...sou movida a música, mas nunca paro para ouvi-la” (Juliana, 1997), começamos a discussão e problematização coletiva sobre a significação do ensino de Música na vida cotidiana das pessoas, bem como a relação desse conhecimento com o ensino da Música na escola. Esse momento é muito rico, devido às experiências trazidas, possibilitando também um entrosamento inicial de mais confiança entre mim e a turma, e também pelo fato de que todas as alunas freqüentaram a escolarização que antecede ao ensino superior, trazendo diversidades de escolas (públicas, privadas, rurais, urbanas, confessionais, etc.). Outros pontos também são discutidos pelas histórias de vida. Lembro de uma vez em que discutíamos um conceito trazido por uma aluna, que expressava: “música é algo bom” Então, uma outra aluna chorou e nos contou que, durante uma viagem de família, todos cantavam e ouviam o rádio do carro, quando um caminhão bateu no veículo que seu pai estava dirigindo e ele morreu na frente de todos. Para ela, Música era algo muito delicado de ser tratado, porque as lembranças eram as piores possíveis. Com a morte do pai, tudo mudou na estrutura da família. Com essa situação muito concreta, o conceito passou a ser relativizado e redimensionado.

Desse modo, a reflexão junto às turmas do curso de Pedagogia da UFSM começa a ser produzida a partir de vivências concretas e internalizadas pelas alunas, trazidas como significativas para sala de aula. Esse processo tem nos possibilitado incursões na disciplina muito mais próximas da perspectiva de uma realização crítica na escola. Novamente apresento a colocação de uma aluna:

A sistemática foi perfeita (porém quase “morremos” fazendo as tarefas) pelo pouco tempo que dispomos, mas ficou um sentimento de vitória, pois conseguimos! Na sala de aula a evolução foi “taticamente” corretíssima, pois, dentro das nossas limitações, já aparentes desde a história de vida de cada uma, acredito que conseguimos construir muito. (Maura, 1997)

Um dado a considerar é que, quando as alunas estão fazendo a disciplina de Metodologia do Ensino da Música, já estão na metade do curso e possuem conhecimentos pedagógicos, supostamente mais críticos, por já terem cursado as

disciplinas de Fundamentos da Educação²⁶, o que lhes possibilita ampliar as discussões para além dos aspectos técnicos do conhecimento musical e começar a tratar a questão do ensino de Música na escola a partir do conhecimento educacional que é um conhecimento específico da Pedagogia.

Paralelamente à disciplina, as alunas também vão realizando outras metodologias vinculadas ao ensino da arte e aos processos de alfabetização em SIEF, o que, de certa forma, potencializa um 'todo' que impulsiona o desenvolvimento de um olhar mais global sobre o conhecimento educacional que organiza a prática educativa do professor das séries iniciais do ensino fundamental.

O trabalho docente que desenvolvo, especificamente, junto às alunas do curso, tem-se realizado através de blocos de conhecimentos não dissociados, alterando-se as temáticas tratadas. Nesses blocos são trabalhados temas como: a) o professor pedagogo e o ensino de Música na escola; b) conhecimento e investigação teórico-prática sobre processos de educação musical na escola; c) princípios básicos de história, teoria e percepção musical; d) vivências práticas e reflexivas sobre processos de construção do conhecimento musical: ouvir, criar, executar, falar sobre música; e) o processo de desenvolvimento musical acoplado ao desenvolvimento mais amplo do processo educativo de crianças escolares.

O desenvolvimento desses blocos não segue uma linearidade. São trabalhados concomitantemente, com o apoio de textos já produzidos sobre o assunto, apoio de práticas vividas ou observadas junto aos contextos escolares, dentre outros, e realizações práticas de atividades musicais. Especificamente, em relação aos blocos finais, as alunas planejam atividades educacionais, que realizam primeiramente com as colegas, registrando suas impressões sobre a experiência; posteriormente, discutem essas impressões com o grupo. Algumas vezes, esses planejamentos também são realizados nas escolas de Santa Maria, com crianças em idade escolar.

²⁶ Psicologia, Filosofia, Sociologia, Teorias da Educação.

Contudo, os trabalhos realizados nas escolas são trabalhos curtos, não sequenciais, ao longo de um ano, e muitas escolas que aceitam as alunas, mesmo comprometendo-se a dar continuidade às atividades, acabam por repetir o que de tradicional é realizado: quando as alunas chegam, a professora regente de classe sai da sala de aula e vai realizar outra tarefa, perdendo a oportunidade de realização de um trabalho colaborativo, por meio do qual tanto as alunas quanto as professoras já atuantes poderiam trocar experiências e crescer.

As alunas também confeccionam instrumentos musicais, com materiais alternativos, e realizam experiências musicais que lhes permitem utilizá-los, observando os elementos musicais que podem ser mobilizados nesse processo de confecção/utilização de instrumentos. A preocupação central, quando da realização de atividades musicais, é que essas sejam exploradas no máximo da experiência adulta das alunas. Jamais realizo atividades musicais em que as alunas tenham que se portar como se fossem crianças. A disciplina tem buscado a realização de atividades musicais em que as alunas possam falar sobre música(s), ouvir e apreciar as músicas existentes- de sua cultura e de outras culturas, criar músicas de diferentes formas, sejam melódicas ou não, apreciar criteriosamente suas composições musicais, executar musicalmente com a utilização da voz, do corpo, de instrumentos percussivos e alguns melódicos.

Pautando-se nas idéias de um curso de Pedagogia que se propõe formar um professor, com bases no construtivismo cognitivo e interacionista, tenho buscado que as alunas construam e reflitam sobre grafias musicais que registrem suas composições. A grafia analógica, por sua natureza de representar graficamente um tipo de som, constitui-se em forma possível para tais registros. Tenho percebido que as alunas, ainda que adultas, percorrem processos de registros semelhantes aos de uma criança. No entanto, a diferença se dá pela rápida superação de estágios e compreensão do sistema de escrita musical.

No curso também trabalhamos com informações sobre a linguagem musical tradicional, representantes da escrita e leitura musicais tonais. Assim, as alunas tomam conhecimento das figuras rítmicas e notas musicais, sempre num contexto acoplado ao repertório trabalhado.

Um trabalho que também desenvolvo é o de situar a Música como um contexto construído e em construção, culturalmente e ao longo dos séculos. Isso possibilita trabalharmos na perspectiva da não-existência de uma Música melhor, mas da existência de Música (músicas). Assim, estudamos aspectos importantes²⁷ de períodos da história da Música. De posse desses conhecimentos, as alunas constroem livros infantis sobre, por exemplo, a ópera. Esses livros são confeccionados pelas acadêmicas com o cuidado de utilizar uma linguagem acessível às crianças e conter informações que não deturpem a própria história. Algumas vezes, esses livros têm sido utilizados para o trabalho em escolas. No entanto, a realização nas escolas, por razões diversas, não se tem constituído em trabalhos de duração mais prolongada.

Isso tem me levado a buscar alternativas de trabalho entre universidade e escola, as quais, de modo mais efetivo, possam mobilizar trabalhos conjuntos e mais duradouros, mas sempre existirá a falta de garantias nas parcerias. Foi nessa busca que encontrei a investigação-ação educacional, uma concepção de realização de uma prática educativa mais ativa, crítica e, eminentemente, colaborativa. Acredito que essa é uma forma de melhor organizar, agir, refletir e replanejar a prática educativa, o que parece justificar sua inclusão como concepção em trabalhos de ensino de Música²⁸, tanto no projeto de formação quanto no de ação do professor.

Além das experiências em sala de aula, algumas alunas do curso de Pedagogia participam de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, na área de ensino de Música. Esses trabalhos visam a qualificar a formação do futuro profissional de educação²⁹. Em conjunto com o curso de Música também são desenvolvidas algumas oficinas de instrumento -flauta doce e violão. Como a carga horária do curso de Pedagogia é grande, nem sempre o tempo permite aos alunos participar desses trabalhos.

²⁷ Evidentemente esse grau de importância é sempre arbitrário, mas tento destacar pontos que universalmente possuem significação.

²⁸ A esse respeito, escrevi um artigo chamado: "Educação Musical escolar e investigação-ação: um desafio em construção no trabalho educativo"- Anais da V Escola de Verão de Investigação-Ação educacional.

²⁹ Projetos mencionados na apresentação deste trabalho.

Mediante o exposto, com relação ao ensino de Música nas SIEF, entre alguns pontos que acredito ser fundamentais, reenfatizo, está a necessidade de ampliação dos conhecimentos musicais do professor que atua com séries iniciais, juntamente com construção de uma identidade de formação profissional que tenha a docência como base e a produção e construção do conhecimento educacional como guia. É preciso que o professor acredite e invista em suas capacidades e potencialidades de desenvolvimento musical. Isso poderá lhe trazer um maior suporte de conhecimentos educacionais e conduzir o desenvolvimento artístico e educacional, sensível e estético. Em se tratando da formação musical de professor para as SIEF, as vivências musicais junto ao curso são relevantes, pois abrem a possibilidade concreta de entender que não são amusicais, estão imersas num cotidiano que lhes permite desenvolver ricas experiências em Música, embora nem sempre essas sejam transformadas gradativamente em conhecimentos mais elaborados.

Então, um modelo único de Educação Musical e eminentemente racional de escola, de prática educativa e de professor - o professor que sabe tudo e a escola que ensina verdades absolutas decorrentes de programas curriculares - *não* tem lugar na concepção do que hoje esperamos da ação musical do professor atuante em SIEF. É preciso que se resgate, desde o processo de formação inicial do profissional da educação, a dimensão da competência intelectual e profissional do professor das SIEF como alguém que planeja, age, reflete e replaneja o seu cotidiano de trabalho.

Com referência a Kincheloe, SOUZA (1997, p. 51) declara que

(...) é preciso considerar a escola como um lugar de práticas cotidianas, tomando a vida escolar com suas contradições, interrupções que correspondem à vida cotidiana, à situação real em sociedade. Portanto é necessário uma formação para os futuros professores que prepare-os para a incerteza.

Frente a essas exposições, entendo que a formação do professor não se esgota no âmbito de apenas uma disciplina do curso. Como qualquer profissional, o professor deve estar em permanente processo de formação. E aí, também formação em Educação Musical. É necessário que se resgate a dimensão do conhecimento

educativo e o papel político e profissional, reconhecendo-se, assim, um professor mais atuante e participativo.

Considero a necessidade de a profissionalização do profissional da educação ser favorecida pela valorização dos educadores, a se concretizar com uma política séria advinda da principal agência contratante. No entanto, o Estado, posicionando-se na contramão da história, parece desconhecer que o profissionalismo exige formação científica, técnica, pedagógica e política, condições dignas de trabalho, carreira profissional, um corpo de leis que reconheçam socialmente a profissão e o engajamento político desse profissional em associações de classe, científicas, sindicais. (BRZEZINSKI, 1996, p. 541).

Acredito intensamente que alternativas mais qualificadas podem ser possíveis, tanto no espaço de formação inicial do professor das SIEF como também em sua ação profissional na escola. No primeiro caso, é necessário acreditar e investir muito na formação, inicial e continuada, artística e estética do professor, em suas competências criativas e compreensivas em relação à Música. É isso que tenho buscado na disciplina. Como avaliou uma aluna:

A principal característica da sistemática de trabalho, com caráter que considero positivo, foi a dinâmica de como os conteúdos foram trabalhados. Assim, as aulas não se tornaram cansativas e tivemos possibilidade de trabalhar tudo de formas variadas. Toda a teoria trabalhada, teve sua continuidade nas atividades práticas realizadas. Outra coisa muito importante, foi o conhecimento que tivemos sobre vários estudiosos da Educação Musical, contato esse, nunca antes efetivado, uma vez que a música normalmente é excluída dos currículos escolares e, portanto, não fez parte de nossa trajetória escolar. (Carolina, 1996).

No entanto, não basta elaborar currículos novos ou acrescentar disciplinas ao currículo. É necessário realmente pensar sobre a dimensão político pedagógica no processo de formação de professores, bem como em sua importância no processo de desenvolvimento humano. "Em outras palavras, o (...) professor precisa saber realizar uma reflexão metodológica mais consciente e diagnosticar a situação músico-pedagógica na qual irá atuar". (SOUZA, 1997, p.51).

No segundo caso, é importante que, desde a formação inicial do professor das SIEF, se revisitem os espaços musicais já existentes na vida cotidiana da escola. É preciso que se construa, experencie e reflita criticamente sobre as ações musicais existentes no cotidiano escolar, tanto como trabalho que parta de professores, a exemplo dos trabalhos das Horas Cívicas, como das atividades musicais organizadas e desenvolvidas pelos alunos no recreio ou outro momento da rotina escolar.

Enfim, penso que o ensino de Música, na formação de professores no curso de Pedagogia, necessita ser pensado e repensado a partir da ação/relação dos alunos com a(s) própria(s) música(s), a partir dos sons musicais da música erudita e da música do rádio, da música da própria cultura e das várias culturas que compõem as representações simbólicas universais construídas pelos homens, entendendo

(...) que a 'música da rua', a 'música da casa' ou a música da Igreja, são bases sólidas de experiência musical e que, podem servir de esteio para a formação geral do professor de Música nas escolas regulares, sendo dadas condições teóricas e materiais para seu pleno funcionamento. (OLIVEIRA, 1995, p. 80).

Outro ponto a destacar é que, por mais importante que seja o conhecimento sobre a história da Música, o conhecimento teórico sobre o funcionamento de instrumentos musicais, o falar *sobre* Música, esses conhecimentos perdem o sentido, se não ocorrer a vivência sonora propriamente dita. Assim, a formação do professor envolve ter aula de Música com produção sonora, audição, composição, apreciação e execução musical por sons, ainda que esses elementos não sejam facilmente trabalhados no início das aulas. Cito algumas narrativas escritas de alunas do curso de Pedagogia:

Senti, assim como todas as outras colegas, um pouco de dificuldade de praticar, na primeiras aulas. Mas, com o tempo deixei de lado os "pré-conceitos", as barreiras existentes desde pequena, me auto-affirmei como uma pessoa capaz de realizar qualquer atividade. (Liliane, 1997)

Sou retraída e tímida, mas com esta disciplina pude me soltar e mostrar que sou capaz de falar em público e, até de cantar e tocar. (Lizete, 1996)

Estava ciente desde o início e, era minha preocupação com a disciplina, por não ter "penderos artísticos", de que seriam grandes

as dificuldades, dentre estas, a minha manifestação pessoal. O lado artístico tem barreiras como vergonha, inibição e até desconhecimento. As aulas tornaram-se valorizadas ao nosso conhecimento porque quebraram essas barreiras e, proporcionaram meios de efetivar estas quebras quando em nossas tarefas profissionais futuras. Foi uma oportunidade, para além da aquisição de conhecimento, de uma descoberta interior que desconhecíamos. (Júlia, 1997).

Desse modo, é importante que a Educação Musical em SIEF seja repensada na escola e na ação dos professores já em serviço, não como algo inexistente ou alheio às suas capacidades, mas sobretudo como algo possível de ser trabalhado qualificadamente, construído e, criticamente reconstruído. São tais experiências e crenças que tem-me levado a acreditar que professores-pedagogos de SIEF têm possibilidades de atuar com o ensino de música, evidentemente preservados certos limites.

III PARTE: BUSCANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS:

A Investigação-Ação Educacional

Diante da preocupação temática e das questões de pesquisa expostas anteriormente (1.2), foi necessário trabalhar numa concepção de investigação que pudesse contemplar e mediar um trabalho de pesquisa por meio de um relacionamento mais intenso e construtivo, cujos resultados fossem colaborando com o crescimento de todos os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Entendo que:

A relação tradicional do investigador com seu objeto de estudo, caracterizada por um distanciamento entre sujeito e objeto, precisa ser substituída por uma nova proposta de investigação com uma metodologia que possibilite a produção coletiva do conhecimento, fortalecendo o poder e a cultura dos diversos grupos que compõe a sociedade. (ANGULO, 1990, p. 40).

Assim, a *investigação-ação*³⁰ ou *pesquisa-ação* foi tomada como a concepção metodológica que mais se adequou às proposições teórico-práticas postas para a construção do trabalho.

A investigação-ação rechaça as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade, favorecendo um enfoque dialético da racionalidade (...) utiliza as categorias interpretativas dos educadores aplicando-as como base dos marcos lingüísticos que os educadores exploram e desenvolvem para sua própria teorização (...) proporciona um meio para que os professores superem os autoentendimentos distorcidos mediante a análise de como suas próprias práticas e entendimentos estão configurados por condições ideológicas mais amplas (...) ao vincular a reflexão com a ação, oferece aos professores e a outros os meios que

³⁰Usarei as expressões pesquisa-ação e investigação-ação como sinônimos, respeitando a forma como cada autor as utiliza.

precisam para compreender como podem superar aqueles aspectos da ordem social que frustram as trocas racionais. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 191).

Passo, então, a apresentar, sucintamente, algumas referências que visam a situar melhor essa concepção de investigação e seus desdobramentos teóricos na construção prática do processo de investigação realizado. Para tanto, divido a exposição em três blocos: a) a investigação-ação: origens e processos de (re)construção; b) uma concepção investigativa; c) construindo olhares e olhando as construções: um processo em espiral.

3.1. A investigação-ação: origens e processos de (re)construção

Segundo KEMMIS; MCTAGGART (1988), as primeiras tentativas de realização de investigação-ação ocorreram na década de 1940 com os trabalhos de Kurt Lewin. Como psicólogo social, ele sugeriu que se criasse uma dinâmica de grupos no sentido de integrar minorias étnicas ao contexto social dos Estados Unidos da América.

Começava-se aí a busca por um novo processo de produção das ciências sociais, a partir de um trabalho empírico, para além da racionalidade determinista e linear das ciências naturais. Tal produção se pautaria na construção de uma nova concepção de pesquisa, a partir da compreensão dos acordos e desacordos de grupo que constituíam aquela realidade social, bem como buscaria alternativas de alteração nas condições sociais postas por meio do trabalho coletivo e colaborativo entre os envolvidos. Os trabalhos de Lewin deram um novo *status* às ciências sociais, evidentemente não negando a objetividade e a validade necessárias aos conhecimentos a elas relacionados.

LEWIN anunciou a investigação-ação como um processo espiralado que gradativamente vai sendo organizado e construído. Por meio dessa espiral, a investigação, delimitada inicialmente por uma idéia geral, move-se prospectivamente, e cada degrau (da espiral) compreende momentos de planejamento, ação e avaliação dos resultados da ação. A concepção é a de tomada real da ação acompanhada por reflexão e avaliação objetiva e crítica desta.

Segundo Lewin, a investigação-ação consiste na análise, na concretização de fatos e na conceitualização dos problemas: a planificação de programas de ação, a execução dos mesmos, e nova concretização e avaliação dos fatos, com o que se repete outra vez o ciclo de atividades, ou melhor dito, a espiral cíclica. Por meio desta espiral de atividade, a investigação-ação cria as condições que permitem o estabelecimento de comunidades de aprendizagem, isto é, de comunidades de estudos comprometidos a aprender os problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e entendê-los, assim como a melhorar tal ação na prática. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 176).

Lewin apresentou como característica importante para uma nova concepção de investigação "seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição simultânea à ciência social". (ibid., p. 175). Desde sua origem, a investigação-ação vinculou-se às perspectivas de superação da investigação positivista, de caráter neutro, às vezes individual. Sua proposta é partir da elaboração de uma ciência decorrente da prática social, realizada e investigada colaborativamente em grupo.

A organização de um grupo investigador gira em torno de uma perspectiva comum de superação frente a um dado problema. O plano não é rígido e tampouco isento de novas planificações, decorrentes da prática social a que se submete sua execução. Como mencionado, o interesse nesse tipo de investigação está associado à luta pela organização e participação coletiva, através da dinâmica de grupos, nos processos de construção social. De modo algum esse interesse representa processos de construção solitária. Deriva daí sua importância para o contexto da investigação escolar, tomando-se a escola como *locus* onde convivem coletividades, e ponto fulcral de relações de poder e de dominação, mas também de lutas contra os poderes instituídos.

Ao retomar os trabalhos de Lewin, principalmente quanto ao enfoque dos trabalhos em grupo e à participação coletiva, a investigação-ação ganhou impulso com CARR (1986), CARR; KEMMIS (1988), sendo redimensionada e tornando-se uma concepção investigativa cujo exercício vincula-se a uma postura política com vistas emancipatórias.

Segundo COSTA (1998), "os movimentos sociais latino-americanos, que tomaram corpo no período Pós-Segunda Guerra, foram o *locus* onde a pesquisa-ação configurou-se como estratégia político-emancipatória", já que nos trabalhos de Lewin transparece a idéia de adaptação, de integração de determinados grupos minoritários ao contexto social.

Por "emancipatório" entende-se o conhecimento educativo, que compreende relações entre as práticas educativas localizadas e a situação social mais ampla. Busca, transformar o que se entende não estar bem, sobretudo as determinações instituídas e tomadas como verdades absolutizadas. Desse modo, geram-se possibilidades de se transcender aos esteriótipos e restauram-se perspectivas de construções mais amplas e críticas. Nesse processo, não podem ocorrer dissociações entre teoria e prática, sujeito-objeto, indivíduo-coletivo, pois sua essência, de natureza crítica, consiste justamente nas vinculações ativas e concretas estabelecidas entre esses pólos, determinantes maiores das construções sócio-educativas.

A investigação-ação emancipatória é concretamente crítica, no sentido em que envolve aos participantes na realização crítica sobre as práticas concretas e reais; o entendimento real e concreto que possuem de suas práticas e as situações históricas reais e concretas em que levam a cabo estas práticas. (KEMMIS, 1999, p. 29).

Uma das grandes contribuições aos fundamentos da investigação-ação com intencionalidade emancipatória foi dada por Paulo Freire, na década de 1950. Suas idéias de defesa e de construção de uma pedagogia da emancipação dos oprimidos aliavam-se com a luta pela organização e conscientização dos homens, através dos movimentos populares rumo a sua emancipação política e social.

Também há que se destacar a contribuição da teoria crítica de matriz frankfurtiana, sobretudo a partir dos trabalhos de Adorno, Horkheimer, Marcuse, mais tarde de Habermas. Segundo COSTA (1991, p. 50), o conceito de *práxis*³¹ retomado e desenvolvido por esses cientistas sociais impulsionou “uma nova posição epistemológica oposta ao positivismo, o que transformaria em alavanca para a reconstrução de aportes para a ciência social e suas formas de investigar, dentre elas investigar o contexto escolar”.

Ainda que a Escola de Frankfurt não tenha centrado seu trabalho de construção de uma teoria crítica nos princípios da educação, a análise que emana de suas derivações torna-se importante para as questões educacionais, incitando uma nova visão entre as relações escola e sociedade, porque as problematiza e compreende em movimento dialético. Na teoria crítica, pressupõem-se sujeitos e objetos construídos nas relações recíprocas, entretanto dialéticas, entre os homens e a sociedade, entre objetividades e subjetividades. "Uma teoria social crítica surge dos problemas da vida cotidiana e se constrói com o olhar sempre posto em como solucioná-los". (CARR; KEMMIS, 1988, p. 169). Destacam que o trabalho, nesse contexto de investigação, requer um “investigador ativo que distingue entre a prática como o habitual ou costume, por uma parte, e a ação informada e comprometida da *práxis* por outro”.

Por meio do conceito grego de *práxis*, a teoria crítica de matriz frankfurtiana aponta uma nova dimensão relacional entre a teoria e a prática, suscitando que as próprias questões de natureza social e educacional, refletidas e reconstruídas concretamente no cotidiano dos espaços escolares, podem contribuir para a superação de algumas distorções presentes neste espaço de produção e socialização de saberes. Trata-se, então, de um processo crítico de atuação social e de investigação educacional, para além de determinismos pragmáticos e técnicos.

Uma maneira de descrever o propósito geral de uma ciência educativa crítica e da investigação educacional ativa seria dizer que ambas atendem a uma revisão crítica da prática suscetível de transformá-la em práxis, submetendo-a a um controle crítico considerando e revitalizando-a mediante o compromisso com os

³¹ Ação informada, desenvolvida por meio do compromisso dos homens com a transformação social.

valores educativos e sociais. Ao investigador ativo interessa teorizar a prática, no sentido de situá-la num marco crítico de referência para a compreensão e fazer que seja racional, oportuna e prudente. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 201).

A contribuição da Teoria Crítica é de fundamental importância para a investigação-ação educacional com intencionalidade emancipatória, pois essa implica a participação efetiva, ativa, reflexiva e crítica dos envolvidos com o trabalho de ação- reflexão- ação, buscando com que sejam produzidas mudanças em suas concepções, tomadas de decisão e posturas educacionais. Requer-se então que o grupo investigador esteja comprometido “com o desenvolvimento crítico em sua própria vida social: suas práticas, sua compreensão destas práticas, assim como instituições e situações nas quais vivem e constituem mediante suas ações”. (KEMMIS, 1999, p. 28).

Desse modo, as teorias educacionais são tomadas como luzes para as ações do cotidiano. Essas últimas, por sua vez, tornam-se informantes reais para a validação (ou não) das primeiras. Certamente que tal vinculação crítica entre a teoria e a prática educativa é uma grande contribuição da ciência crítica à educação. CARR; KEMMIS (1988) apontam três funções que medeiam a relação do teórico com o prático na ciência social crítica.

A primeira função da ciência social crítica é a formação e generalização de teoremas críticos capazes de suportar um discurso científico (...) o segundo é a organização dos processos de ilustração (...) organização dos processos de aprendizagem do grupo (...) é um processo sistemático de aprendizagem, dirigido a desenvolver o conhecimento acerca das práticas que se consideram e das condições em que as mesmas têm lugar (...) a terceira função é a organização da ação, ou como diz Habermas, a “condução da luta política”. Esta é a “atuação” sobre o que se refletirá retrospectivamente, prospectivamente guiada por frutos da reflexão prévia”. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 159).

Então, o processo de investigação no campo educativo torna-se mais ativo, engajado e comprometido com mudanças e transformações na própria prática dos professores. A função do pesquisador-professor e do professor-pesquisador não é meramente olhar e interpretar. Mais do que isso: impõe-se a eles estar junto a seus

pares no processo de investigação, colaborando, descobrindo, interpretando e propondo alternativas de mudança para as situações opacizadas por condicionantes diversos. Nesse contexto é que surge a qualificação de ser o pesquisador um investigador ativo.

“Os investigadores ativos (...) aceitam que o entendimento segundo o qual as pessoas explicam suas práticas e suas situações é um elemento crucial para transformar a educação, ainda que este entendimento não seja uma base suficiente para alcançar estas transformações”. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 192). Põe-se necessário o estudo teórico, científico e reflexivo sobre os saberes já constituídos e que fazem referência epistêmica ao que se está trabalhando/investigando. Tudo isso está centrado na perspectiva de uma concepção de investigação-ação que seja “para a educação” e não somente “sobre ela”, que implique transformação e emancipação de condições que limitam os sujeitos da educação e os espaços educativos rumo à construção de uma sociedade mais justa e feliz. O educador-educando deve, então, ser um sujeito investigador de sua própria ação educativa e refletir criticamente em todos os momentos de sua realização profissional.

A necessidade de que o profissional da educação se coloque como um investigador ativo também é um aspecto que reforça uma mudança na própria epistemologia do conhecimento pedagógico. Descentra o ato educativo de condicionantes externos à ele, ou, mais do que isto, procura torná-lo um ato de comunicação em comunhão, onde os homens, em conjunto, constroem seu conhecimento e, por sua práxis, podem lutar para 'Ser Mais'. (GRABAUSKA; BASTOS, 1999, p. 5).

Nesse processo, as relações humanas que envolvem o diálogo são fundamentais. O diálogo é "essência da educação como prática de liberdade" (FREIRE, 1987, p. 77). Toma-se, então, o diálogo como mediador das relações produzidas no processo de investigação-ação com intencionalidade emancipatória, como mediador das relações homem- sociedade, homens- homens. Desda forma,

Ao se reconhecer a mútua determinação teoria e prática, pode-se contribuir para efetivar o projeto de libertação, nos planos de ação e da reflexão, a partir das visões de mundo que os sujeitos têm de sua própria realidade vivida. Desta forma, planejada, vivida e auto-refletida colaborativamente, a investigação-ação

educacional, como concepção de investigação científica, pode tornar-se potencializadora de novas ações para os seres humanos, a partir de suas vivências, práticas, concepções e valores. Aí reside um potencial transformador bastante grande, frente a uma realidade educacional como a brasileira. (GRABAUSKA, 1999, p. 60).

Segundo FREIRE (1987, p. 82), o movimento dialético entre teoria e prática é fundamental para a conquista de uma pedagogia emancipadora, pois "a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na *práxis* - ação e reflexão". A *práxis* deve ser construída e reconstruída pelos homens coletivamente, por um movimento interligado entre teoria e prática e está incondicionalmente incrustada na e pela prática das relações sociais. A transformação social desejada para as ciências educativas, dessa forma, não será dada por teorias desvinculadas da realização da vida sócio- escolar cotidiana, mas pela desopacização das condições opressoras, do entendimento das mútuas determinações que as constituem e por elas são constituídas, através da participação prática, dialógica, efetiva e criticamente comprometida dos sujeitos que a constituem. Destaca-se também que

A pesquisa-ação não pode ser constituída apenas pela ação ou pela participação. Por meio dela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência. Enfim, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Em outras palavras, é preciso que haja um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento. (BASTOS, 1995 p. 78).

Frente ao exposto, a concepção política, educativa e social da investigação-ação educacional com intencionalidade emancipatória melhor orientou o entendimento e a construção da dinâmica histórico-social do tema desta tese, possibilitando ‘olhar’ historicamente e criticamente para fatos e dados já vivenciados e registrados, e também ‘olhar’ reflexivamente e criticamente para os processos educativos ‘construídos’ e, ‘em construção’, durante o percurso do trabalho investigativo.

A investigação-ação emancipatória é um processo que reforça aos participantes e os lança na luta por formas de educação mais racionais, justas, democráticas e plenas (...). É teoricamente significativa porque realiza uma forma de ciência educativa crítica

com práticas históricas concretas, e é significativa na prática porque proporciona um modelo de como um interesse humano emancipatório pode encontrar expressão concreta no trabalho dos praticantes e como pode suscitar melhoras na educação mediante os esforços destes. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 216).

Esse desafio de investigação implicou maior *empowerment*³² aos sujeitos da investigação, pautando-se na construção de uma investigação-ação educacional crítica, envolvendo aos participantes da pesquisa - estagiárias, professoras e eu - não como sujeitos passivos mas como pesquisadores ativos e críticos do próprio trabalho educativo em séries iniciais de uma escola municipal. Dessa forma, a investigação esteve interligada com o desenvolvimento da prática educativa real, vivida e refletida concretamente, buscando superar algumas distorções existentes.

Nesse quadro, foi preciso superar pretensões investigativas que tendessem a produzir generalizações. A investigação-ação crítica é resposta de intervenção aos problemas específicos de um grupo que efetivamente está engajado em percursos de mudança, de trocas numa realidade concreta e localizada. Ao se efetivarem transformações, tanto os sujeitos da ação quanto a realidade em trabalho sofrem alterações, subsidiando a concepção de cultura como algo dinâmico. Ou seja: o homem é produto e produtor de uma cultura em constante transformação.

³² Está relacionado ao conceito de realização profissional com mais poder político frente à tarefa educativa, possibilitando que sejam produzidas condições necessárias às transformações escolares e sociais desejadas, portanto, conduzindo à transformação. NASCIMENTO (1998) refere-se a “fortalecimento profissional”.

3.2. Uma concepção investigativa

Como venho expondo, acredito ser imprescindível a realização de uma investigação firmemente conectada com a prática, com o cotidiano da realização do trabalho educativo em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Tais construções educacionais impulsionam uma leitura mais real e, conseqüentemente, a possibilidade de serem geradas transformações condizentes com as necessidades emanadas de situações educacionais diversas.

Diante da investigação-ação, como possibilidade de realização científica de pesquisa, destaca-se que essa concepção:

- 1) *não é o que habitualmente os professores fazem (...) é mais sistemática e colaboradora;*
- 2) *não é simples resolução de problemas (...) implica a colocação de problemas;*
- 3) *não é investigação acerca de outras pessoas (...) é realizada por determinadas pessoas acerca de seu próprio trabalho, com o fim de melhorar o que fazem, incluindo o modo como trabalham com e para outros;*
- 4) *não é método científico aplicado ao ensino (...) Adota uma visão de ciência social distinta daquela em que se baseiam as ciências naturais (...) é um processo sistemático que segue uma evolução sistemática, e troca tanto o investigador como as situações nas quais esse atua. (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 29-30).*

Como pontos centrais os autores acima destacam que a investigação-ação:

- *Propõe-se a melhorar a educação mediante sua troca;*
- *é participativa;*
- *é colaboradora;*
- *cria comunidade autocríticas de pessoas;*
- *é um processo sistemático de aprendizagem em que as pessoas atuam conscientemente;*
- *induz as pessoas a teorizar sobre suas práticas;*
- *concebe de modo amplo e flexível aquilo que se pode constituir como prova;*
- *exige a manutenção de um diário pessoal no qual registremos nossos progressos e nossas reflexões;*
- *é um processo político;*
- *implica que as pessoas realizem análises críticas das situações;*

*- é um processo que começa modestamente. com pequenos ciclos de planejamento, começa com pequenos grupos de colaboradores;
- permite-nos criar uma argumentação desenvolvida, comprovada e examinada criticamente de nossa prática. (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 30-34).*

A investigação-ação desenvolve-se a partir de uma epistemologia da prática. Muda-se a concepção da prática em relação à teoria e vice-versa, num processo em que ambas são revistas à luz do trabalho educativo em realização, concreto e localizado. Não existe, portanto, a concepção de uma teoria que conduzirá a prática e nem de uma prática que poderá existir sem teoria.

CARR; KEMMIS (1988) salientam que existem dois focos essenciais para a investigação-ação: “melhorar” e “envolver”. No campo educacional, entendo que é uma concepção que possibilita aos professores melhorarem suas práticas, a compreensão delas e a expansão crítica das situações que as envolvem e concretizam. Esses pontos são essenciais, tanto para a compreensão das estruturas educacionais, como para o impulsionar das transformações desejadas, considerando-se inevitavelmente a realização de trabalhos em colaboração. O envolvimento dos sujeitos entre si, na busca pela superação de um dado problema, está vinculado, incondicionalmente, à melhoria das práticas que constituem seu trabalho cotidiano.

ELLIOTT (1978), ao expor suas idéias em relação ao potencial da investigação-ação nas escolas, adverte justamente que tal concepção é uma possibilidade de o professor refletir sobre o seu próprio trabalho educativo com a finalidade de transformá-lo. Na investigação educacional nas escolas, se "investigam as ações humanas e situações sociais que são experimentados pelos professores como (a) inaceitáveis em alguns aspectos (situações problemáticas); (b) suscetíveis de mudança; (c) requerendo uma resposta prática." (ibid., 1978, p. 356) Dessa forma, a participação prática, efetiva e comprometida do professor é de fundamental relevância no processo de reconstrução das práticas educativas escolares.

Posto isso, entendo que a investigação-ação possibilita conhecer e atuar, em maior profundidade, sobre as questões educacionais de uma realidade educacional

determinada, seja ela inerente ao ensino superior, na formação inicial de professores, seja ela em nível escolar, na atuação de professores de SIEF. Percebe-se, então, a importância de não apenas se 'olhar' para os processos de ensino, mas principalmente 'construir' junto, em colaboração crítica e reflexiva.

Como referem KEMMIS, MCTAGGART (1988, p. 10), "a investigação-ação proporciona um meio para trabalhar que vincula teoria e prática a um todo único: idéias em ação". A própria relação dos termos 'investigação' e 'ação' sugere, "como característica geral do enfoque: submetimento à prova da prática, das idéias, como meio de melhorar e de alcançar um aumento de conhecimento acerca dos planos de estudo, do ensino e da aprendizagem". (ibid.).

De forma resumida, ANGULO (1990, p. 40) compreende que "a investigação-ação é por sua vez um processo epistemológico de indagação e conhecimento, um processo prático de ação e troca e um compromisso ético de serviço à comunidade social e educativa". Nesse sentido, é prática contestatória e problematizadora que busca emancipar seus sujeitos por meio de ações participativas e reflexões críticas acerca do trabalho educacional. Assim, a investigação-ação na escola poderá potencializar novas formas de realização da tarefa educativa.

Na realidade, elegeu-se a investigação-ação para a realização desta tese, por ser uma concepção de trabalho na qual o processo metodológico está vinculado às práticas dos sujeitos da investigação. Nesse sentido, e diante da preocupação temática apresentada na área de Educação Musical escolar, formação e ação de professores, parte-se do que efetivamente a música representa na vida e no fazer profissional dos professores, em suas práticas educativas, e quais são as transformações que daí poderão emanar. Associa-se, então, a investigação-ação ao que eles propõem melhorar, não dissociando teoria e prática educativa, o que tem sentido de extrema relevância na pesquisa educacional.

Contudo, CARR (1989) alerta para o fato de que, algumas vezes, a investigação-ação tem sido utilizada para resolver os problemas imediatos da prática educativa, não contribuindo para uma formação mais ampla e reflexiva sobre os

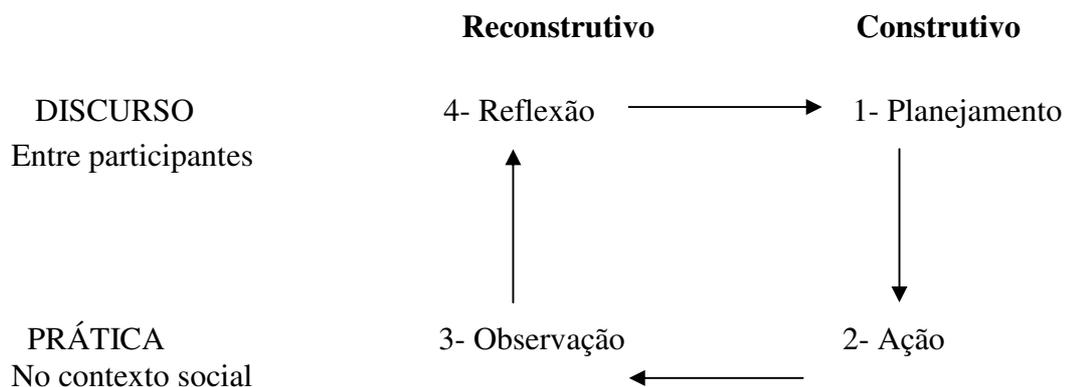
processos ideológicos subjacentes à prática educativa. Desse modo, não supera os ditames do Positivismo.

Em relação específica com este trabalho, esta concepção de investigação, auxiliou a construir, realizar, analisar, identificar mecanismos de trabalho, refletir e reconstruir compreensões acerca da prática educativa em Educação Musical realizada pelas estagiárias em final de curso de Pedagogia, em trabalho colaborativo com professoras atuantes. Por outro lado, orientou a reelaboração de minha prática educativa como professora formadora atuante em 3º grau.

3.3 - Construindo olhares e olhando as construções: um processo em espiral

A construção investigativa que resultou no trabalho da tese, mediada pela concepção da investigação-ação educativa emancipatória, ocorreu a partir da utilização da espiral auto-reflexiva. A espiral proposta por Wilfred Carr e Stephen Kemmis é composta pelos momentos de planejamento, ação, observação e reflexão. Segundo os autores, “esses quatro momentos se organizam através de duas dimensões: a primeira faz menção ao caráter reconstrutivo-constutivo e a segunda ao discurso ou prática do processo. Cada um dos momentos implica um olhar retrospectivo e uma intenção prospectiva que formam conjuntamente uma espiral”.

Os autores apresentam uma figura que demonstra tais momentos da investigação-ação:



CARR; KEMMIS (1988, p. 197)

No caso específico desta tese:

O planejamento foi composto pelos momentos de construção -- tomada de decisões em relação ao trabalho musical que se realizaria ao longo da investigação. Foi um momento de respeito ético pelos limites de ação e participação dos envolvidos com a investigação, bem como com os limites de alcance do que se propunha atingir. Como bem nos lembram KEMMIS; MCTAGGART (1988, p. 86), "Você deve recordar que seu grupo de ação deve sobreviver para combater em outras jornadas". O grupo constituinte do trabalho cresceu, gradativamente, em participação e concepção crítica, pelo processo coletivo de realização dos ciclos da espiral e dos "ciclos problematizadores"³³, implicando sempre o máximo de cautela, parceria- cooperativa e respeito ético em todos os momentos de realização do trabalho de investigação, o que não significou ausência de conflitos internos.

O planejamento foi realizado conjuntamente pelas estagiárias, professoras e por mim, de forma aberta e crítica, levando-se em conta que, "a única garantia da qualidade do plano reside em que os membros do grupo o compreendam e sintam que podem comprometer-se a atuar com base nele, livre, honesta e sinceramente. (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 86).

³³ Maior detalhamento sobre ciclos problematizadores neste trabalho está no capítulo V.

Sempre buscamos, no coletivo, considerar as experiências já desenvolvidas pelos envolvidos, pois o planejamento só teria sentido se levasse em conta que

Não [se] pode despedaçar completamente o mundo que existe atualmente em sua escola, sua aula ou sua comunidade; pode desafiar seu caráter e suas fronteiras, porém se quer traçá-lo deve reconhecer que é o que agora existe e em que ponto pode você operar para trocá-lo. (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 86)

A ação foi o momento de execução do planejamento. A partir daí, os planejamentos em Educação Musical foram concretamente desenvolvidos na sala de aula³⁴. Tratou-se de uma ação dinâmica não limitada pelos pressupostos construídos no momento anterior, vista a necessidade de se adequar a mesma ao seu tempo presente de realização. Os momentos da ação foram registrados pela estagiária e pela professora. Os registros foram feitos em “diários de campo” ou “diários de bordo”. Esses, foram subsídios teórico-práticos de discussão semanal pelo grupo, bem como material para a reconstrução dos planejamentos e para a escrita dos resultados do trabalho.

A observação foi o momento de discussão e tomada de consciência entre mim, as estagiárias e as professoras regentes sobre o que ocorria na prática de sala de aula acerca dos planejamentos em Educação Musical. Observaram-se as relações entre as atividades propostas e o que efetivamente acontecia no espaço da sala de aula e escola, as relações entre o plano e "a institucionalização de determinadas práticas". (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 109). As observações foram registradas e compuseram os “Diários de Campo”.

O momento de reflexão foi a etapa retrospectiva em que, criticamente, se repensaram os planejamentos realizados. Por meio dessa etapa reconstruíam-se caminhos para a realização de novas ações, nunca ações musicais dicotomizadas do plano mais amplo de escolarização. O apoio na literatura existente também foi importante, pois as referências teóricas, produzidas por pesquisadores, possibilitaram

uma leitura mais ampla sobre a prática educativa. Para esse momento da espiral tínhamos em mente o seguinte enfoque:

Recorde que sua reflexão se baseia em todos os dados que você recolheu e que pode moldar-se ainda mais graças as descobertas e declarações de outras pessoas, na literatura educativa. Você está interpretando os dados e a literatura. Está tentando compreender sua prática, a utilização da linguagem e o contexto organizativo de seu trabalho, e reformular sua ação e os planos para sua próxima ação. Deve ser capaz de materializar suas interpretações e suas decisões acerca da ação futura em referência a informação de que agora dispõe. (ibid., p. 117).

Nessa perspectiva e pela retomada da espiral auto-reflexiva, enfatiza-se que, na investigação-ação educativa,

A melhora das práticas educativas, dos entendimentos e das situações depende de uma espiral de ciclos em que a ação estará submetida a um controle programático (...) À medida que avança o processo de investigação-ação, esta se converte num projeto que aponta a uma transformação das práticas individuais e coletivas dos entendimentos individuais e compartilhados, e das situações em que interagem os participantes. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 196).

Nesse horizonte, a prática do diálogo entre os componentes do grupo de ação foi condição para a efetivação mediadora da construção coletiva das idéias, assegurando o princípio de que a educação se constrói no grupo, com o outro. O diálogo foi fundamental, pois se a investigação-ação implica gerar conhecimentos, impõe-se aos participantes da investigação a construção desses conhecimentos por meio de reflexões e buscas constantes, mediatizadas pelas relações dialógicas estabelecidas entre os membros do grupo. Assim, a "validade última da investigação-ação depende do sistema democrático de diálogo e reflexão entre os participantes (...) a investigação-ação é uma comunidade de aprendizagem, se é justamente uma comunidade democrática de comunicação". (ANGULO, 1990, p. 43).

³⁴ Três turmas de segunda série de uma escola municipal de Santa Maria, turmas de Prática de Ensino II (estágio) de três alunas do curso de Pedagogia da UFSM

Todavia, "não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar que não é privilégio de alguns, mas direito de todos". (FREIRE, 1987, p. 81). Dessa forma, a ação do professor, como investigador ativo-crítico diante do objeto em ação, deve implicar:

(...) mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com a sua realidade. Implica ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de "dentro" e, desse "interior" separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma "apropriação" do contexto, uma inserção nele; um não ficar 'aderido' a ele, um não estar quase sob o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante. Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para Ser Mais. (FREIRE, 1983, p. 60).

No desenvolvimento de nossa investigação-ação, existiu a necessidade de que as pessoas efetivamente estivessem envolvidas e imersas *com o e no* processo educativo/ investigativo. CARR; KEMMIS (1988), ao preocuparem-se com a perspectiva de desenvolvimento de uma investigação *'para'* a educação, que realmente contribuísse para o replanejar dos processos educativos e, assim, provocasse transformações concretas, não deixaram de alertar sobre o perigo de se pensar e efetuar tentativas simplificadas e homogêneas para 'sanar' problemas educacionais imediatos. Esses não passariam de ativismos conjuntos, guiados por soluções abreviadas e descomprometidas, características da racionalidade positivista. Então, foi importante a concepção de investigação-ação educacional, tomada para além desses reducionismos, instaurando-se como uma prática social crítica com perspectivas emancipatórias.

IV PARTE: UMA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

Passo a apresentar os principais instrumentos metodológicos que auxiliaram na construção do processo de investigação-ação educacional. Em, seu conjunto, tais instrumentos conduziram os trabalhos e possibilitaram a construção gradativa do que nos propúnhamos realizar a partir da preocupação temática apresentada.

Especificamente, em relação aos instrumentos metodológicos, entendo que se tratou muito mais da construção de possibilidades de trabalho que aproximassem os pesquisadores do objeto em estudo, delimitados pela preocupação temática mais amplada que propriamente de um método de pesquisa e coleta de dados fechados em elementos que o compunham. Com dizem ALTRICHTER et al. (1997, p.653), “não existem instrumentos prontos, característicos para a pesquisa-ação. Senão muito mais vão se fazer estratégias (...) desde que se tenha reflexão para a continuidade da descoberta”.

A investigação-ação foi efetivada pela inserção dos pesquisadores, estagiárias, professoras atuantes e por mim, na realidade concreta e dinâmica, a foi pautada pela permanente reflexão teórico-prática. No caso desta tese, no curso de Pedagogia da UFSM e na escola Municipal Dom Nichio³⁵.

A construção do trabalho conjunto entre universidade e escola, passou por essa inserção, que também pretendeu desenvolver uma rede ética, colaborativa e de confiança mútua entre os envolvidos, em todos os momentos da realização do

³⁵ Optamos (professoras regente, estagiárias e eu) por dar um nome fictício à escola em que se realizou à investigação-ação, bem como às pessoas do grupo que a desenvolveram. Pensamos que não estamos contrariando os princípios éticos da investigação, pois estão indicados modos de institucionalização e funcionamento de um espaço público de ensino, o que, em nosso entender, não implica a divulgação do nome real do local e dos participantes.

trabalho. Em relação ao espaço universitário, foi importante a revisão de algumas propostas de formação inicial do professor das SIEF, principalmente a reflexão sobre sua formação musical, envolvendo aí atividades em ensino, pesquisa e extensão. Como pesquisadora e professora universitária, foi importante a inserção no espaço de educação fundamental, seja nas salas de aula, seja nas reuniões pedagógicas, festas da escola, conselho de classe, entre outros. Os registros dessas inserções foram realizados por meio de “diários de campo”, gravações em fitas cassete e fotografias.

Dessa forma, entendo a presença de dois espaços de construção da investigação-ação. Um primeiro está relacionado às aulas de Música no curso de Pedagogia, e um segundo, relacionado ao trabalho junto a classes de 2ª série do ensino fundamental de uma escola municipal.

Complementarmente tais dados, não posso deixar de registrar os projetos e as orientações acadêmicas realizados anteriormente e já citados ao longo deste texto, a participação na comissão de discussão dos PRC para a área de Artes - Música em 1998 (região da 8ª Delegacia de Ensino), o trabalho em cursos de Educação Musical na formação de professores da rede municipal de Santa Maria, realizados desde o ano de 1991, e diálogos formais quando da apresentação de trabalhos em eventos científicos e junto ao grupo de investigação-ação educacional do PPGE/UFSM. O conjunto dessas vivências possibilita uma visão mais qualificada e concreta em relação à problemática em questão, bem como à interpretação dos dados levantados no processo de investigação.

4.1- Fontes de coleta de dados:

4.1.1 - Questionário:

No início dos trabalhos, buscando alguns dados mais diretos sobre a vida das professoras e estagiárias, foi respondido um questionário. (anexo 1). Segundo KEMMIS; MCTAGGART (1988, p.132), esses questionários são “úteis para etapas de exploração, porém não podem apontar respostas consideráveis”. O questionário

foi realizado no sentido de obter respostas por escrito de perguntas diretas e fechadas.

4.1.2 - História de Vida Musical:

Ressalto que nesse trabalho³⁶, a “História de Vida Musical”, não tem a pretensão de consistir o centro metodológico que guia as ações, muito embora reconheça a preciosa colaboração desta linha metodológica. Minha intenção é utilizá-la como parte importante na reconstrução da trajetória musical vivida pelo grupo de trabalho dessa tese, no sentido de resgatar a Música como parte de suas vidas e potencializar conhecimentos sobre a área temática. Desta forma, a contribuição dessa técnica foi importante no processo mais geral de construção da investigação.

4.3.1 - Observações:

A observação, sendo uma das partes da espiral auto-reflexiva, é parte de importância no processo de análise retrospectiva das reflexões levadas a cabo. Como dizem KEMMIS, MCTAGGART (1988) “a observação antecipa os alcances da reflexão. Deste modo, pode contribuir para melhorar a prática através de um grau mais alto de compreensão e de uma ação estratégica mais crítica”.

As observações, nesta investigação-ação, estiveram relacionadas ao acompanhamento, por parte da equipe de trabalho, de todos os momentos de realização da prática educativa musical na escola. Foram observações de ações concretas, e assim podem ser compreendidas como ‘ações observadas’ (KEMMIS, MCTAGGART, 1988, p. 19). Certamente, em se tratando de um grupo de trabalho, cada qual com um olhar particular, várias foram as dimensões assumidas para as observações, que no conjunto, resultaram em dados que se complementaram.

³⁶ Ver V parte do trabalho, item 5.1.

As professoras regentes observaram principalmente o desenvolvimento das aulas de música desenvolvidas pelas estagiárias. As estagiárias centraram observações no desenvolvimento de suas aulas e no desenvolvimento musical dos alunos. Eu, além desses elementos, observei as relações mais amplas que envolviam esses espaços de realização educativa. Enfim, todos assumimos papel de observadores e estávamos diretamente inseridos num espaço de escolarização formal. Os elementos desse processo constituíram-se em dados para as reflexões individuais, que foram discutidas coletivamente.

Foram observadas as aulas de Música desenvolvidas na escola, bem como o processo de organização e efetivação dessa prática educativa no seio de um espaço de escolarização formal. O registro das mesmas foi feito em extratos, relatos mais detalhados e, sempre que possível, registro fotográfico. Além desses, especificamente em relação ao trabalho da estagiária, foram levadas em conta observações constantes em seu diário de classe, em seu diário de campo e relatório final de estágio.

4.1.4 - Diários de Campo:

Os Diários de Campo foram construídos por registros individuais em um caderno, contendo observações, impressões, sentimentos e inquietações sobre as realizações musicais e desenvolvimento de práticas educativas associados a essas realizações, durante o período de elaboração e realização do estágio. Professoras, estagiárias e eu tínhamos Diários de Campo, para KEMMIS; MCTAGGART(1988) “Diários de Bordo”, com anotações sobre a prática educativa em música realizada na escola e sobre a investigação-ação educacional como guia de condução à realização desses trabalhos. Também eram descritas as angústias, incertezas e certezas. No diário, destacamos os pontos positivos e negativos observados, bem como questões sobre “se eu fosse fazer novamente, como faria?”, traçando perspectivas de transformação para a prática educativa em realização. Essa forma de ação se punha como possibilidade de um olhar retrospectivo sobre as práticas realizadas e a possibilidade prospectiva de retomá-las e transformá-las. Esse diário

serviu como registro para cada componente do grupo, subsidiando diálogos que visavam a refletir e replanejar as ações educativas.

Esse instrumento, em conjunto com as demais fontes de coleta, possibilitou tecer uma rede de informações sobre a temática da investigação. Enfim, o diário de campo foi o relato permanente de todas as etapas de construção da investigação-ação, foi o registro e sistematização de dados de todas as fases da espiral auto-reflexiva e a expressão escrita das professoras, estagiárias e minha.

4.1.5 - Problematizações:

Conjuntamente com o diário, desenvolvi um sistema de “problematizações”, ou seja, questões sobre situações problemáticas que iam compondo o processo de construção da investigação-ação colaborativa. Essas constavam de indagações mais pontuais sobre o percurso de trabalho que realizávamos. Não foram questões estabelecidas *a priori*, mas no decurso do trabalho investigativo, conforme as necessidades iam sendo colocadas. Muitas vezes foram questões literais que emergiam dos diálogos estabelecidos nas reuniões do grupo. Foram construídas sempre no sentido de levar os envolvidos a refletir e buscar alternativas sobre pontos importantes do processo de investigação-ação em curso. As problematizações tiveram como balizadores a questão da investigação-ação educacional e o ensino de Música na escola. As problematizações deram origem ao que organizei deste processo e chamei de “Ciclos problematizadores”³⁷, ou seja, a organização cíclica de questões problemáticas que visavam a organizar o processo reflexivo sobre pontos como: investigação-ação no trabalho educativo; relação teoria-prática no cotidiano da prática educativa; a prática educativa em ensino de Música na escola, dentre outros. Constituíram-se em preciosas fontes de dados, possibilitando amarras em alguns pontos de máxima importância e relevância para este trabalho.

³⁷ Os ciclos problematizadores estão descritos no cap. 5.

4.1.6 - Registros Visuais e Sonoros:

Também utilizei registros de cenas do cotidiano da sala de aula e da escola em vídeo e câmera fotográfica. A esse material chamo de registro visual. Além desses, realizamos, estagiárias, professoras e eu, registros sonoros (gravações) em fita cassete de algumas atividades musicais realizadas pelas crianças. Esse material possibilitou registrar, para apreciação das crianças e audição posterior pelo grupo de investigação, o que estava sendo construído no espaço da sala de aula. Parte deste trabalho está impressa no CD³⁸ que se encontra anexo a esta tese.

³⁸ Como não tínhamos preocupação com a produção de um CD, e sim com o registro das experiências musicais realizadas na sala de aula para atividade de apreciação pelos alunos e por nós mesmas, o resultado desse registro sonoro não é o mais qualificado, devendo ser concebido como um processo ilustrativo. Nem todas as atividades foram registradas e, quando o foram, nem sempre eram as melhores dentre as realizações.

4.2 - Construindo uma rede de trabalho

Junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, existe um grupo de pesquisadores ativo-críticos envolvidos em trabalhos sob a concepção de investigação-ação educacional. Nesse grupo, trabalhos na linha de investigação-ação educacional têm sido construídos, seja em nível de doutorado, mestrado, iniciação científica, ou atividades de investigação acopladas à docência. Dentre os trabalhos, destaco dissertações de mestrado de MION (1996), BORBA (1997), NASCIMENTO (1998), TERNES (1998), MORALLES (1999); e as teses de doutorado de BASTOS (1995) e GRABAUSKA (1999).

Em relação a esse último trabalho, saliento a proximidade da preocupação temática entre nossas teses. Desde o projeto inicial, construído e apresentado como parte do processo de seleção ao ingresso ao doutorado, já foram evidenciados pontos comuns. Por ocasião da realização de uma disciplina, foi sugerido pelo professor Dr. Dermeval Saviani (1996) que buscássemos trabalhar conjuntamente nossas idéias, o que realizamos algumas vezes, sobretudo nas fases de elaboração, realização e construção de nossas teses. Contudo, embora estejamos preocupados com a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, o trabalho de GRABAUSKA vinculasse, em sentido mais estreito, a área de Ciências Naturais enquanto o meu, ao ensino de Música.

Para a construção da tese, a inserção junto a esse grupo de investigação-ação educacional, tornou-se condição essencial, pois nele construímos diálogos e reflexões permanentes sobre o andamento das atividades da tese e discutimos teoricamente sobre autores que subsidiaram a trajetória investigativa.

4.2.1- As acadêmicas da Pedagogia:

No mês de agosto de 1998, ao expor o projeto para alguns colegas da universidade, fui convidada pelo professor Claiton Grabauska a apresentar o mesmo

para uma turma de alunas do curso de Pedagogia – habilitação séries iniciais da UFSM. As aulas ministradas por esse professor, em conjunto com o professor Dr. Fábio de Bastos, pautavam-se pela perspectiva de construção de um projeto de formação profissional que acoplasse teoria e prática educativa, através de uma concepção de trabalho regida pela investigação-ação educacional emancipatória.³⁹ Desse modo, o grupo de alunas dessa classe estava vivenciando um processo de investigação-ação educacional emancipatória.

Em meio a muita ansiedade, pelo fato de não conhecer aquelas alunas, após apresentar o trabalho, buscando traçar pontos de convergência com o trabalho do professor Claiton, convidei as que estivessem interessadas a assumir o projeto, a partir do mês de setembro até o final de estágio, disciplina de Prática de ensino II, que realizariam no primeiro semestre de 1999⁴⁰.

A decepção veio logo. Grande parte das alunas não entraria em estágio. Estavam com disciplinas atrasadas. Gostaram da idéia, mas não poderiam assumi-la. Algumas já participavam de outros projetos e não dispunham de tempo. Outras, não tinham interesse. O pior, a turma era pequena.

Timidamente, uma estudante que eu já conhecia, mas não havia sido minha aluna, levantou o dedo e mostrou-se interessada. Dei meu telefone para ela (espero que me ligue). Deixei meu telefone com a turma (...) aguardo novos interessados. Fiquei muito preocupada com a situação. No mesmo dia encontrei, nos corredores da universidade, uma aluna que há vários semestres havia feito a disciplina de Música comigo. Fernanda contou-me que, finalmente iria concluir o curso, pois poderia fazer estágio no próximo semestre. “--Sabe, Cláudia, eu adoro Música e quero trabalhar muita música no meu estágio. Tu me ajudas?--” Falei do projeto e ela demonstrou muito interesse, ficou de resolver uns problemas de horário no emprego e me ligar. Neste mesmo dia, relatou-me que seu pai estava muito doente. Em sua casa estavam enfrentando muitos problemas. (Diário de Campo, Cláudia, 05 de agosto de 1998)

Três dias depois uma outra aluna me ligou. Estava interessada e havia resolvido participar do trabalho. Sua preocupação: “--Vou

³⁹ Desse trabalho, resultou parte da tese de doutoramento de GRABAUSKA (1999).

⁴⁰ Nesse dia inaugurei meu Diário de Campo, em que registrei momentos e vivências que pareciam importantes ao contexto. O diário conteve descrições, às vezes semelhantes a um relato etnográfico, que passo a inserir nos momentos seguintes.

ter que me dedicar muito, sei pouca coisa--". Fiquei feliz!(08 de agosto de 1998)

Fernanda⁴¹ retornou a ligação no final do mês de agosto. Pediu-me que, por favor, aguardasse por ela, estava com problemas familiares. Enfim, durante a semana da Pátria deixou-me vários recados no telefone pedindo contato. "--Por favor! O que eu mais quero é entrar no projeto de Música. Não quero sair da universidade com a sensação de que nunca participei de nada. Preciso isto!--". (05 de setembro)

Agora estou mais tranqüila, aos poucos um grupo de trabalho interessado nas questões da Educação Musical nas séries iniciais começa a ser organizado. Terei muito trabalho daqui para frente! (08 de setembro de 1998)

Esse foi o processo inicial que constituiu o grupo de alunas (estagiárias) desta tese, alunas do curso de Pedagogia da UFSM. Saliento que, não as convidei por suas supostas competências ou desempenhos acadêmicos em Música. O intuito foi o de constituir um grupo que pudesse assumir coletivamente os rumos da investigação-ação, durante a realização do estágio de final de curso.

A primeira reunião, para discussão do projeto, foi realizada no dia 17 de setembro de 1998, no prédio de apoio da UFSM, laboratório de Artes Plásticas, Música e Teatro. Nesse dia, discutimos a concepção de investigação-ação educacional, o tempo de construção da investigação durante o estágio, a necessidade da ética no percurso dos trabalhos, a vinculação com o "estágio de final de curso", as orientações, os conhecimentos musicais, etc.

Por sugestão das alunas, a turma para realização do estágio seria 2ª série. O argumento utilizado por elas foi o de que os planejamentos, para uma mesma série de escolarização, possivelmente facilitariam a organização da tarefa educativa e as trocas entre o grupo, possibilitando uma dinâmica mais interativa entre os envolvidos com o estágio. Dessa forma, deveríamos nos engajar no trabalho em uma escola que tivesse três turmas da mesma série no mesmo turno de trabalho.

Neste dia chuvoso e frio, que antecede minha defesa de proposta de tese, senti-me revigorada. As alunas estão muito interessadas em realizar o trabalho e sentem-se motivadas pela possibilidade da

⁴¹ Utilizarei nomes fictícios para referir-me às alunas do curso de Pedagogia.

construção de um 'estágio diferenciado'. Até que ponto? Não sei bem ao certo. Belô disse-me que: "É bem diferente do que já fizemos até agora na universidade". Sílvia colocou que "É um desafio, não entendemos muito de Música, mas sei que podemos crescer". Preocupou-me o fato da Fernanda não ter comparecido à reunião. (Diário de Campo, Cláudia, 17 de setembro de 1998)

Uma das inquietações trazidas pelas alunas e postas nesse encontro é que deveriam começar de imediato a observar a prática educativa em turmas, orientação da disciplina de 'Prática de Ensino I' (pré-estágio). Para o projeto que estava propondo, era extremamente interessante a inserção das alunas na escola em que realizaríamos o trabalho de investigação. Assim, elas poderiam observar as crianças e levantar questões sobre o ensino de Música⁴², práticas musicais, situação da escola, etc. Com isso, precisavam adentrar o espaço escolar, partindo para uma outra etapa de construção do grupo: o trabalho em colaboração com professoras já atuantes, as regentes de estágio.

Partimos, então, da concepção de que a realização do estágio e do projeto de Música na escola necessitaria do trabalho em conjunto, colaborativo e crítico, com as professoras regentes, as professoras titulares das turmas de estágio. Com a participação delas, a prática educativa poderia ser mais bem delineada. Por outro lado, entendíamos que, ao término do estágio e do projeto, poderíamos deixar para a escola, "frutos" e "seguidoras" de nosso trabalho de investigação-ação educativa no ensino de Música.

Com o intuito de apresentar dados singulares de cada estagiária participante dos trabalhos, passamos a uma breve apresentação de cada uma.

Belô

Essa aluna tem 26 anos e não fez magistério em nível médio. Estudou em escola particular, participando de atividades do Coral do Colégio. Também estudou violão, quando pequena, não dando continuidade aos seus estudos. Não possui

⁴² Esse ponto será relatado no item 3.2. "A Escola e a turma de estágio.

experiência com docência. Durante a realização do curso superior, participou de projetos de pesquisa na linha de Psicologia do Desenvolvimento Humano, Psicopedagogia e atualização dos professores.

Fernanda

Tem 30 anos e fez magistério, habilitação de nível médio. Na escola teve algumas experiências musicais, como assistir a concertos e aprender sobre a vida de compositores. Possui experiência profissional através do trabalho em creches da cidade de Santa Maria. Na universidade, fez um curso sobre Educação Musical. Também participou de um projeto de pesquisa em Educação do qual acabou se afastando.

Sílvia

Tem 21 anos e fez magistério como habilitação de ensino médio. Suas experiências musicais estreitam-se em atividades realizadas na universidade. Não possui experiência em docência. Fez um curso de musicalização para bebês. Na universidade participou de projetos de pesquisa na área de aprendizagem e representações sociais. Em períodos não letivos, tem-se dedicado a intercâmbios promovidos entre a universidade e colônias de férias no Rio de Janeiro.

4.2.2 - Buscando parcerias:

Constituído o grupo de acadêmicas do curso de Pedagogia, procuramos a Secretaria Municipal de Educação – SMED, para que essa tomasse ciência do projeto, discutisse e indicasse uma escola em que poderíamos desenvolver nosso trabalho de investigação-ação. A opção de procurar a SMED pautou-se pelo interesse por um maior comprometimento com a realização dos trabalhos de investigação em ensino, efetuados entre universidade-escola. Já realizamos outros trabalhos em que,

devido ao fato de não haver conhecimento maior por parte das agências contratantes, o trabalho acabou se perdendo, por razões diversas. Tivemos o cuidado para que realmente se pudesse constituir uma rede de trabalho, entre universidade-escola, ou seja ensino superior e ensino básico, no caso séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, enfatizamos a necessidade de uma prática educativa em educação Musical nas SIEF que fosse construída em conjunto, estagiárias, professoras regentes e eu, característica dos processos de investigação-ação, ainda que fossem preservados os espaços de produção de saber diferenciados, ou seja, a escola e a universidade, cada qual com sua função e objetivo.

O critério de escolha da escola, apresentado por nós, foi o de que a mesma tivesse três turmas de uma mesma série, no mesmo turno e que tivesse professores disponíveis para participar colaborativamente e coletivamente na construção do trabalho. O critério da SMED foi o de oportunizar o projeto a uma escola Municipal que tivesse um índice de repetência significativo e que não tivesse outros projetos.

A escola Dom Nichio realmente está precisando ser dinamizada com projetos. Temos muitas escolas do município com trabalhos maravilhosos e nesta, de modo especial, nada está sendo realizado, além do índice de repetência ser bastante significativo para as escolas municipais. (colocação da supervisora das séries iniciais do ensino fundamental da SMED, 23 de setembro de 1998)

Nesse quadro, e mediante consulta a uma planilha⁴³ de todas as escolas municipais, foi indicada uma escola que, segundo a SMED, era muito carente na realização de projetos, e apresentava necessidade de ser “sacudida”, do ponto de vista pedagógico.

O espaço de interação da investigação-ação está crescendo. Questiono-me o fato da secretaria vincular a idéia de um projeto de Música à questão da repetência escolar (...) Prefiro pensar no desafio de construir educação num espaço maculado por múltiplos problemas, dentre eles o da repetência. A responsabilidade está aumentando... Estou ansiosa para conhecer a escola. Não sei nem mesmo onde ela fica. Irei junto com o pessoal da SMED conhecê-la

⁴³ Nessa planilha da SMED constavam o número de alunos da escola matriculados em 1997 e a porcentagem de repetência no mesmo ano. Em outra planilha foi verificado o número de alunos matriculados em 1998.

e apresentar o projeto aos professores, equipe pedagógica e direção. (Diário de Campo, Cláudia, 28 de setembro de 1998)

4.2.3 - A escola:

Cheguei na escola nesta 4ª feira de manhã, junto com a coordenação pedagógica da SMED. Levei comigo, para exposição, o projeto de tese que acabava de ter defendido junto ao PPGEDU/UFRGS. Dia de reunião pedagógica. As crianças já haviam saído. O espaço estava vazio. O que percebi foi uma situação de abandono. Tudo muito sujo. Ventava norte. Fui apresentada pela equipe da SMED à direção da escola que me acompanhou até um grupo de três professoras que nos aguardavam. Para minha surpresa, duas delas haviam sido minhas colegas no início do curso superior em Música. Haviam desistido, mas eu as conhecia. Num primeiro momento pensei: Será que as professoras foram reorganizadas em função de um projeto de Música? Por que as professoras que deveriam estar nos aguardando não eram aquelas que havíamos detectado existir pela lista de professoras da SMED? Daquele grupo, permanecia somente uma. Enquanto apresentava os trabalhos pude perceber, nos olhos e corpos das professoras um certo desânimo e muita inquietação pela proposta. Dentre as inquietações, naturalmente estava o tempo que dispunham para realização das reuniões de planejamento e discussão sobre as questões que eu estava colocando. Quanto mais se falava eu verificava que a escola teria que realmente buscar alternativas, caso contrário o trabalho seria prejudicado. Propus que nos reuníssemos fora do espaço escolar em outro horário mas fui voto vencido, não havia tempo. Aos poucos, tentei ir recolocando pontos de fala de cada professora e construindo a idéia de que nosso trabalho era coletivo e as possíveis decepções, bem como as conquistas seriam coletivamente realizadas. Assim, o que realmente importava era a disponibilidade e responsabilidade na realização de um trabalho coletivo, construído e partilhado pelo grupo. Aos poucos pudemos ir percebendo que o medo foi dando lugar à iniciativa e ao uso da fala, tanto da fala questionadora sobre pontos do projeto como também pela fala denunciante de questões de vida profissional do professor. A direção da escola demonstrou o máximo interesse pela realização do projeto. Já com o auxílio das professoras passei a comentar alguns pontos específicos acerca da Educação Musical escolar o que parece-me que começou a ser revisto pela orientadora. Já no final da reunião percebi que as professoras estavam mais tranquilas, sobretudo porque a proposta de trabalho não era de adentrar no espaço escolar buscando “denunciar o que não é bom”, mas sim estaríamos trabalhando, em conjunto, com elas: “-não é um trabalho sobre a educação, mas para a educação -”.

Neste dia as professoras me mostraram o espaço físico da escola. Fiquei impressionada com as salas de aula onde ficam as segundas séries. Elas se assemelham a pequenas celas. Não tem ventilação lateral, apenas uma porta de entrada com uma pequena janela a seu lado e, em duas das salas uma balança acima do quadro de giz. O quadro de giz é pequeno. Não há espaço para realizar atividades que envolvam movimentação. Saí muito triste com a situação de precariedade da escola municipal, pois sei que esta escola não é das piores e este quadro é revelador das condições da maioria das escolas públicas.

As professoras salientaram para mim que o melhor na escola não é o espaço físico, mas a amizade existente entre o pessoal e a forma colaborativa com que trabalham. Sinto-me mais motivada. Vamos ver!

Peguei carona com as professoras que tinham sido minhas colegas. Elas foram me colocando alguns pontos em relação as suas vidas profissionais. No entanto, não consegui saber se realmente participariam dos trabalhos por interesse ou por imposição da escola, o que não acredito que possa ser. (Diário de Campo, Cláudia, 07 de outubro de 1998).

A escola fica em bairro distante do centro de Santa Maria/RS. De modo geral apresenta características comuns a grande parte das escolas públicas municipais da cidade. O prédio é térreo e de alvenaria, apenas um pequeno setor é de madeira, casualmente onde fica um depósito, em que há inclusive partes de registro educacional e que poderia ser organizado como arquivo permanente da escola, registrando sua história. Uma parte do prédio foi remodelada recentemente, dividindo o bar e duas salas amplas em quatro salas de aula e bar. Ao todo são quinze salas de aula, de tamanhos e estados de conservação diferenciados, uma sala de vídeo⁴⁴, três banheiros, bar, cozinha, sala de professores, biblioteca, sala de secretaria, sala de direção e sala da coordenação pedagógica. Não existe um pátio coberto, somente áreas externas e uma quadra de esportes inacabada.

‘Quando tem hora cívica, as crianças quase morrem. É muito sol. Se não fizer a hora cívica no pátio, a apresentação nas escadas, não tem onde fazer’. (Anita⁴⁵)

Recreio dia de chuva! Nem pensar.⁴⁶ Educação Física??? Faz muita falta um espaço coberto para estas atividades. (coordenação pedagógica)

⁴⁴ Nessa sala fizemos algumas reuniões. Em outros momentos o mesmo espaço era ocupado pela professora de reforço, atendendo os alunos das SIEF com maiores dificuldades. Poucas vezes vi a utilização da sala para sua função original.

⁴⁵ Utilizarei nomes fictícios para as professoras da escola. Professora Bianca, Anita e Vitória. Isso faz parte de um acordo entre as partes.

Os espaços físicos da escola são bastante restritos. Chamou-me muita atenção o espaço da biblioteca⁴⁷. Havia prateleiras e um guarda-roupas doado pela comunidade. A professora responsável pela biblioteca raramente estava presente no turno de nosso trabalho na escola. As crianças retiravam livros para levar às suas salas de aula e ninguém conferia se eles voltavam. Em dia de chuva, a sala ficava inundada. Na biblioteca chovia e havia vidro quebrado. Havia rachaduras muito grandes na parede. Os banheiros da escola eram precários e exalavam um cheiro forte, em dias de muito calor ou muito frio, principalmente após o recreio. As mesmas pessoas responsáveis pela merenda da escola eram responsáveis pela limpeza dos banheiros. Embora possa parecer estranho, a escola conseguia realizar um trabalho a contento e era tida pelos professores como uma escola boa, sobretudo nos turnos da tarde e da noite.

É muito interessante. Aqui na “Escola Municipal Dom Nichio “. Tudo muda, é uma realidade diferente para o turno da manhã, da tarde e da noite. Parecem mundos diferentes. Vou te mostrar uma fotografia de uma festa. Os grupos não se misturam. O da manhã então (...) (coordenação pedagógica da escola)

Esse espaço físico, com limitações e problemas concretos, é ocupado nos três turnos e caracteriza uma grande escola do município. Atende da educação infantil às séries finais do ensino fundamental. Possui sessenta e seis (66) professores e novecentos e oitenta e sete alunos.

A equipe diretiva da escola nos recebeu e tratou sempre de modo muito positivo, acreditando na realização dos trabalhos e buscando formas para que pudéssemos desenvolver nossas propostas da melhor forma possível. Em 1998 a escola organizou seu trabalho, de tal modo que as professoras tinham substituição para que pudéssemos nos reunir, uma vez por semana, durante uma hora e trinta minutos professoras, acadêmicas e eu. Nas reuniões, desenvolvemos ciclos problematizadores em que centramos discussões em torno de temas ligados à Educação Musical na escola e à investigação-ação educacional como possibilidade de condução dos trabalhos da prática educativa em realização. Em 1999, novamente

⁴⁶ Durante minha estada na escola, pude presenciar o grande número de vezes que, devido à chuva, os alunos não tinham recreio e eram liberados 15min antes do final do turno.

o trabalho foi organizado e dispusemos de uma hora e cinquenta minutos semanais para a realização das reuniões no grupo mais amplo.

A sala dos professores, era o local em que todos se encontravam rapidamente durante o recreio. Um ponto que me chamou a atenção na rotina da escola foi o comércio informal aí existente. Na hora do recreio ou em dia em que há reunião pedagógica, é comum pessoas fora do contexto escolar venderem roupas, bolachas, merendas, semi-jóias. As pessoas que vendem são bastante amigas dos professores e professoras da escola. Todos compram, “em suaves prestações”. A sistemática de crédito é anotada em um caderno que fica com o vendedor. Presenciei ocasiões em que professoras traziam coisas a serem vendidas para auxiliar parentes da família.

Na sala dos professores havia um mural com os recados da Secretaria de Educação e avisos sobre palestras e cursos que iriam acontecer na cidade e/ou região. Nunca vi os professores lerem esse mural, somente quando eram solicitados. Costumava lê-lo e muitas vezes fui interpelada com colocações do tipo: “Conta pra mim o que tu leu ali. Tem coisa nova?” Todas as quartas feiras, das 10h às 11h30min a escola realiza reunião pedagógica. Participei de algumas delas. O que mais se percebe é o desinteresse da maioria dos professores em discutir e avançar questões sobre a prática pedagógica. No fundo, parece que a participação do professor fica condicionada ao fato de que é nesse espaço que são dados recados e orientações sobre datas do calendário escolar. Pouco se discutem questões educacionais em sentido epistemológico, metodológico e ontológico. A equipe diretiva busca trazer discussões, mas são poucos os professores que respondem de modo participativo.

No começo de 1999, participamos dos dois primeiros encontros gerais da escola destinados a organizar o trabalho pedagógico para o ano de 1999. Do ponto de vista político-pedagógico, tivemos uma grande decepção.

A reunião que estava marcada para iniciar as 8h iniciou as 9h20 min. Os professores já estavam reclamando. A equipe diretiva apresentou-se. Algumas novidades em relação aos cargos diretivos. A supervisora pedagógica do ano anterior era agora a pedagoga da escola e uma nova

⁴⁷ Na biblioteca fizemos algumas reuniões.

supervisora foi apresentada. De imediato, antes de todos, solicitaram-me que apresentasse o projeto de Educação Musical para toda a comunidade da escola. Senti um pouco de constrangimento, pois neste momento percebi a significação de poder que eu, professora universitária, estava representando naquele contexto. A seguir, todos os professores e estagiários se apresentaram. Foi realizada uma atividade de integração entre os presentes e, logo após, fomos dispensados para retorno na sexta-feira às oito horas. O nosso grupo foi o único que permaneceu na escola, discutindo e planejando a primeira semana de aula. Fico muito apreensiva quando vejo que, no início do ano letivo, a escola ainda não está organizada. É como se não se soubesse a finalidade da realização educacional para aquele espaço tão primoroso de educação formal, ou o que é pior, não existe uma objetivação mais ampla em relação à significação político-pedagógica da educação. (Diário de Campo, Cláudia, 25 de fevereiro de 1999)

Na sexta-feira foi lida uma mensagem⁴⁸, feitos alguns recados, distribuíram as turmas e as anunciaram para os professores. Foi proferida a prestação de contas de parte da verba de 1998 por parte da direção da escola. Logo, foi realizada uma atividade pelos professores presentes. Em grupo, deveriam discutir e se posicionar sobre alguns tópicos orientadores da discussão. Neste contexto, em momento algum foi discutido um projeto mais amplo de escola, de escolarização, de desenvolvimento de propostas educacionais acopladas a uma visão mais ampla. Não se falou em projeto-político de escola. Sinto que a escola, mesmo tendo 'boas intenções' não consegue organizar seu corpo docente em torno de um projeto mais amplo. Por outro lado, algumas forças políticas contrárias a direção puxam os processos de mudança para trás. Enfim, este é um contexto escolar, talvez como outros tantos, melhores ou (...) piores. (Diário de Campo, Cláudia, 26 de fevereiro de 1999)

4.2.4 - As professoras da escola

Eram três professoras interessadas em desenvolver o trabalho, Anita, Marília e Bianca⁴⁹. Esta última teve participação curta nos trabalhos, sendo

⁴⁸ A mensagem está transcrita no anexo 2.

⁴⁹ Essa professora começou a apresentar uma descrença muito grande com trabalhos novos na escola. Nas reuniões de que participou, dos meses de setembro a novembro, sempre buscou formas de impedir que o planejamento avançasse. Dizia que os pais reclamariam das aulas de Música, que a coordenação da escola não se comprometeria de fato com os trabalhos, que tudo era muito difícil de acontecer. Quando começamos a trabalhar com a história de vida musical, essa professora começou a apresentar muitos problemas. Comportamentos diferenciados, levaram-na a sair da escola. Solicitou à direção que gostaria de sair do projeto de Música. A direção não aceitou, pois ela já havia assumido o compromisso e não teria como substituí-la, só por outro professor novo. O quadro de pessoal já estava organizado para o ano de 1999. Quando soube dos fatos, tomei conhecimento também de que a professora havia tido, ao longo de 1998 muitas dificuldades com os pais de seus alunos e que, provavelmente, esse seria o seu maior problema ao querer sair da escola. A professora foi para outra

substituída na escola pela professora Vitória. As professoras demonstravam muitas preocupações mas, ao mesmo tempo, muita disponibilidade. Nunca consegui entender se realmente elas se sentiram desafiadas pela realização do projeto, se elas realmente queriam desenvolver um projeto sobre Educação Musical ou se foram coagidas para assumir o trabalho que a escola não poderia deixar de fazer. Outro ponto que também pode tê-las envolvido foi o fato de que teriam estagiárias e assim, poderiam “folgar”, mesmo não sendo esse o objetivo de nosso trabalho.

Entre si, as professoras manifestavam posturas muito diferentes com relação ao projeto que expus. Uma tinha preocupação com o conteúdo musical, a outra com a postura dos pais diante do projeto e a outra indagavam como inserir a Música junto aos demais conhecimentos. Mas, informalmente, percebo que são profissionais do ensino que desejam transformar suas ações de trabalho na escola, caso contrário, não teriam sequer aberto a possibilidade de construção de um trabalho coletivo.

Passamos a apresentar brevemente quem são essas professoras e parte de seu percurso de formação e ação profissional.

Marília

Tem 38 anos. Possui habilitação magistério em nível médio e em nível superior, curso de Estudos Sociais – habilitação História. Sua atuação profissional, ao longo de treze anos, sempre esteve vinculada ao ensino em séries iniciais do ensino fundamental. Já atuou em três escolas. Em 1ª série, atuou sete anos, em 4ª série um ano, em 2ª série seis anos, em Pré-escola um semestre. Atualmente trabalha em duas escolas, uma municipal e uma particular. Marília não fez nenhum curso de pós-graduação, dedicando-se somente ao exercício da docência. É casada e tem um filho com sete anos. Durante sua escolarização, participou do coral e da banda da escola. Também estudou num instituto de Belas Artes, aprendendo aí acordeon. Já fez oficinas de Educação Musical, mas acha que essas são muito curtas. Acredita que

escola e, a SMED substitui-a por uma nova professora no mês de fevereiro de 1999. Esta, Vitória, aluna do curso de Pedagogia da UFSM, adorou a possibilidade de participação no trabalho de Música. Não pormenorizaremos dados quanto à professora Bianca.

“deveriam ser realizados encontros de professores por níveis ou séries, abordando temas que possam ser trabalhados, relacionando-os com a música”. Essa professora não tem por hábito trabalhar música na sala de aula, a não ser nas aulas de ensino religioso, ou quando o conteúdo é relacionado aos meios de comunicação.

Anita

A professora tem 34 anos. No ensino médio fez habilitação magistério, o qual diz ter feito porque reprovou no 1º ano do segundo grau e a mãe a trocou de escola, levando-a a fazer magistério. Começou o curso de Bacharelado em Música, mas nunca gostou de estudar o instrumento: piano. Formou-se em Pedagogia, habilitação Pré-Escola. Possui dez anos de experiência profissional; desses, apenas um semestre em séries iniciais, classe multiseriada, outros nove anos com educação infantil. Trabalhou em duas escolas. Assumiu a segunda série como um desafio, muito embora julgue que terá que enfrentar muito trabalho. Essa professora não fez nenhum curso de pós-graduação. Nunca participou de cursos de Educação Musical. É casada e tem uma filha de sete anos. Anita teve formação musical fora da escola, estudou piano em Conservatório de Música. Ao longo de sua trajetória profissional, trabalhou com canções infantis, segundo ela canções de “pré-escola”.

Vitória

Essa professora tem 30 anos. Possui habilitação magistério em nível de segundo grau. Está cursando Pedagogia habilitação Pré-Escola e Matérias Pedagógicas de 2º grau na UFSM. Antes disso, iniciou a faculdade de Educação Artística, mas não concluiu. Contou-nos uma vez que seu momento mais marcante neste curso, não concluído, foi quando ficou frente a frente com um “piano de verdade”, ainda que fosse dos “pequenos” (armário). Na Universidade já participou de projeto de pesquisa na área de Sociologia. Atua no magistério há dez anos, tendo trabalhado em quatro escolas. Basicamente já lecionou em todas as séries do ensino fundamental, um ano com Pré-Escola, dois anos com terceira série, três anos com

quartas e quintas, um ano com primeira série, três anos com quintas, sextas, sétimas e oitavas séries. Nas séries finais do ensino fundamental, sua atuação foi com a disciplina de Educação Artística, basicamente com Artes Plásticas e Teatro. É casada e tem dois filhos, um com cinco anos e outro com seis meses. Suas experiências musicais são descritas através das aulas de Música no magistério, em que cantavam repertório folclórico e eram acompanhadas ao som do violão. Relata, ainda, sua realização musical em um grupo de amigos em que cantavam e tocavam teclado e violão.

4.2.6 – As turmas de estágio:

As turmas em que o trabalho foi realizado eram turmas de 2ª série. A turma da Sílvia e da Marília era composta por 19 alunos, sendo que desses apenas seis são meninas. Dois alunos eram repetentes e um apresentava problemas sérios na leitura da língua materna. A turma da Belô e da Anita, tinha 20 alunos, entre 7 e 10 anos. Era composta por dezesseis meninos e apenas quatro meninas. A turma da Vitória era composta por 23 alunos, 18 meninos e 5 meninas. De modo geral, os alunos são crianças que moram em bairros próximos à escola, entre eles um assentamento de sem-terras. Suas estruturas familiares são bastante diferenciadas, o que se desenrola em experiências culturais diferenciadas. Um fato interessante é que meninos e meninas convivem muito bem, sem dar importância à questão de gênero.

4.3- Uma Organização: encontros de segunda-feira e sexta-feira

Além do espaço de realização da prática educativa em sala de aula, no espaço da escola, professoras, estagiárias e eu, realizamos, nos meses de setembro a dezembro de 1998 um encontro por semana, com duração de uma hora e trinta minutos (1h 30 min). Em 1999, o período expandiu-se para dois encontros por

semana, um realizado na segunda-feira e outro na sexta-feira, durante os meses de fevereiro a julho⁵⁰.

Esses dois encontros foram apoiados pela equipe diretiva da escola que nunca mediu esforços para substituir os professores participantes do projeto de Música, quando necessário. Por meio deles, foram organizadas e reorganizadas atividades, mediante necessidades que iam permeando os trabalhos, por sugestão do próprio grupo. Foi por meio da dinamização desses trabalhos, balizados por relações dialógicas reflexivas e críticas sobre o ensino na sala de aula e sobre as relações do grupo com a questão do ensino de Música na escola, que se apoiou a participação do grupo ao longo de processo investigativo e de ação. No entanto, saliento que não se tratou de uma comunidade de trabalho sem conflitos na construção longitudinal das ações propostas⁵¹.

Fundamentalmente, os encontros de segunda-feira privilegiavam o planejamento da prática educativa a ser desenvolvida para a semana, e os encontros de sexta-feira privilegiavam a discussão e reflexão sobre os eventos decorrentes, retomando os registros constantes nos Diários de Campo, preservados os limites do grupo e a ética na concretização dos momentos que se seguiam pela espiral reflexiva.

Devido a necessidades e sugestões do grupo, nos encontros de segunda-feira participavam a professora regente, a estagiária de cada turma, e eu. As discussões duravam em média quarenta minutos (40 min). Nesse momento eram organizados e reorganizados, refletidos com mais profundidade os planejamentos de ensino para uma semana, postas situações específicas de cada turma.

No entanto, conforme já colocado e o que se verificará nas problematizações apresentadas posteriormente, esses encontros nem sempre congregaram e estiveram relacionados especificamente às questões do ensino de Música, temática que nos propúnhamos trabalhar. De certa forma, por estarmos realizando uma investigação-ação e estarmos conceitualmente tratando de uma visão

⁵⁰ Após esse período, passei a dar assessoria quinzenal à escola, junto às professoras. Paralelamente, o mesmo grupo, inclusive com as estagiárias já formadas, constituímos apoio a mais uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria, realizando reunião mensal na SMED.

⁵¹ Esse assunto será melhor detalhado no item 5.2.

de ensino de Música não fechada em si, é praticamente inegável a necessidade de que uma rede de fatores, que se entrecruzavam na prática educativa, passasse a ser tratada e dinamizada nos encontros.

Como o trabalho de investigação esteve acoplado ao período de estágio do curso de Pedagogia durante o primeiro semestre de 1999, no segundo semestre as alunas já estavam formadas e as professoras atuantes assumiram as aulas de Música com suas turmas. O trabalho das professoras passou a ser centrado em projetos de ação. Esses projetos foram montados por elas, discutidos comigo e implementados em sala de aula. A partir de agosto, passei a realizar assessoria às professoras, sendo-nos concedido, pela equipe diretiva, o espaço quinzenal das reuniões pedagógicas da escola para a realização do trabalho, que prosseguiu na concepção de investigação-ação educacional. No mês de novembro, as professoras apresentaram o trabalho para professore(a)s da rede municipal de ensino de Santa Maria, num evento promovido pela SMED, chamado “Escola: mostre a sua cara”.

Desse modo, destaco, um ponto que esteve presente no trabalho, ou seja, minha preocupação de que o projeto não servisse apenas à coleta de dados, para minha tese de doutoramento, ou à universidade, mas, representasse ação continuada para a escola, efetivando colaboração, de direito e de fato, entre universidade e escola de educação básica.

Enfim, esse foi um pouco do caminho metodológico que construí no sentido de responder aos anseios sobre o ensino de Música na escola, a partir do trabalho educativo de professores não-especialistas nessa área. A partir daqui, passo a relatar o que efetivamente aconteceu no percurso da investigação-ação.

V PARTE: CONSTRUINDO JUNTO À PRÁTICA EDUCATIVA

5.1 - Histórias de Vida: mediando a organização do grupo colaborativo

Na perspectiva de iniciar um relacionamento mais intenso entre o grupo de investigação, sobretudo discutindo questões relacionadas à presença ou ausência da Música na vida das pessoas, propus a construção da História de Vida musical de cada componente do grupo. Utilizei a história de vida por entender que:

(...) em virtude de sua riqueza de detalhes, pode ser importante naqueles momentos em que uma área de estudo torna-se estagnante por ter exaurido a busca de novas variáveis sem conseguir, com isto, incrementos de conhecimento. A história de vida pode sugerir novas variáveis, novas questões e novos processos que podem conduzir a uma reorientação da área. (HAGUETTE, 1999, p. 82).

Tratou-se de um processo de narrativa escrita, a qual que possibilitou uma aproximação maior com o universo de representações e entendimentos do grupo de investigação sobre a Música e seu ensino na escola. O processo de construção da História de Vida foi edificado por meio de uma narrativa escrita em que cada sujeito do grupo escreveu sobre sua história de vida musical e depois, oralmente, apresentou-a ao grupo. A partir dessas narrativas foram discutidos e refletidos criticamente pontos de relevância decorrentes de cada narrativa.

Segundo CHIZZOTTI (1995) a história de vida ou relato de vida pode ter forma autobiográfica. Através desse instrumento, o investigador pode conhecer a

vida de um ou mais sujeitos. O que se revela aí são os acontecimentos internalizados no contexto da trajetória de vida.

GOMES (1998, p. 32-33) destaca que:

Através da memória, as experiências vividas no passado podem ser lembradas e reconstruídas pelo indivíduo. Estas lembranças são evocadas de acordo com o grau de relevância para as pessoas que rememora. São os momentos intensos vividos nas experiências de vida mais passíveis de rememoração, por deixarem marcas significativas nas trajetórias de vida. (GOMES, 1998, p. 32-33).

A contribuição desse processo na construção do trabalho está no entendimento de que

Estrategicamente, tenho afirmado que, para se promover a noção de professor como investigador e para se desenvolver uma modalidade de investigação-ação, em que a colaboração com investigadores externos seja encorajada, necessitaremos de evitar uma incidência imediata e predominante sobre a prática docente (...) esta prática deveria ser, pelo menos parcialmente, substituída por uma incidência sobre a vida do professor. (GOODSON, 1992, p. 76).

Desse modo, ao constituir o grupo de trabalho, deparei-me com duas realidades. A das estagiárias que ansiavam pela realização musical no decurso de seu estágio acadêmico e a das professoras já atuantes, que afirmavam nada saber de Música. Ao mesmo tempo essas últimas revelavam, por meio de seus diálogos, posturas tradicionais e, pelo menos teoricamente, já superadas, em relação à aula de Música nas SIEF. Diante disto, senti a necessidade de iniciar a investigação-ação pelo conhecimento do grupo entre si, o que foi possível, em parte naquele momento, pela construção das Histórias de Vida Musical.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de

preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano. (MOITA, 1992, p. 116-117).

Na verdade, frente à concepção investigativa em uso, a construção, apresentação e discussão sobre as Histórias de Vida Musical, foram o primeiro grande ciclo problematizador pelo qual foi possível iniciar-se a discussão acerca da Música, suas problemáticas educacionais históricas e, perspectivas atuais.

A concepção e a orientação dos trabalhos, que envolveram a exposição de vivências musicais dos sujeitos do grupo, possibilitou a construção de um referencial mais presente e estreito sobre experiências musicais vividas e internalizadas por esses sujeitos do grupo. A partir das exposições individuais e de reflexões coletivas acerca das diferentes formas de existência musical na vida dos sujeitos, o processo dialógico coletivo, gradativamente, apontou a patamares mais críticos de compreensão quanto ao ensino de Música na escola. Ao reconstruir e discutir criticamente sua própria História de Vida Musical, os sujeitos a relacionaram a um contexto social mais amplo. A implicação pedagógica derivada cerca-se da e na compreensão de que “o *estilo de vida* do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”. (GOODSON, 1992, p. 71).

Assim, possibilitar ao grupo que reconstruísse e discutisse suas formas de entendimento acerca da presença ou ausência da Música, ao longo de sua trajetória de vida, seja em situação formal ou informal, permitiu maior confiança e fortalecimento profissional para tratar sobre o assunto.

A partir das narrativas das Histórias de Vida, não somente a história pessoal de cada componente do grupo pôde ser discutida, mas também pontos comuns entre as mesmas, não no sentido de estabelecer generalizações entre particularidades. Entretanto, alguns pontos comuns puderam ser apontados como particularidades da própria história da construção do ensino de Música.

Em resumo: as Histórias de Vida Musical das professoras e estagiárias envolvidas permitiram não somente conhecer o passado, mas estabelecer diálogos críticos, tomando as ações presentes, representantes da relação cotidiana atual das

professoras e estagiárias com o mundo educativo, junto à reflexão sobre o já vivido. Assim, foi possível potencializar novos encontros dos sujeitos do grupo com perspectivas de ensino de Música na escola. Foi por meio desse processo que iniciamos a construção da investigação-ação junto à prática cotidiana das estagiárias e professoras de SIEF.

Passo a apresentar excertos das Histórias de Vida Musical das professoras e estagiárias considerando suas próprias narrativas escritas, das quais retiro destaques que organizam as exposições.

Marília

Ainda bebê...na zona rural

Todo bebê ouve de sua mãe cantigas de ninar, e não foi diferente comigo. Minha mãe costumava cantar cantigas de ninar para que eu adormecesse. Sendo um bebê calmo, logo adormecia.

Nos primeiros anos de vida, sendo filha de pessoas que trabalhavam na zona rural, não tive muita ligação com a música. Somente aos dez anos, quando fui para a cidade continuar meus estudos é que, por influência familiar, fui estudar em uma escola de música, Instituto Municipal de Belas Artes. Minha mãe conseguiu uma bolsa de estudo.

Na cidade, os estudos musicais

Eu achava maravilhoso piano, mas meus pais explicaram-me que não teriam condições de adquirir um piano para que eu realizasse meus estudos em casa, e que uma gaita estaria dentro da condição financeira deles, por isso fui estudar gaita (acordeon).

No início achava ótimo, pois além de relacionar-me com pessoas de um nível sócio-econômico mais elevado que o meu, eu era a única em minha turma da escola e de amigos que estudava música.

Já tocava “bem direitinho”!

O tempo foi passando. Já sabia tocar “bem direitinho”. A cada bimestre aconteciam na escola de Música as “Audições”, que eram apresentações feitas pelos alunos aos pais e amigos.

Nessas apresentações, os alunos deveriam usar uma roupa social (geralmente vestido longo que era usado na época). Daí começaram as dificuldades: Cada vez que havia audição, eu tinha que pedir uma roupa emprestada para uma amiga. Isso me aborrecia.

Também quando havia eventos na cidade, a Escola mandava um representante para fazer um momento musical. Certa vez fui tocar em um jantar para o governador, Euclides Triches.

Minha paixão eram os desfiles cívicos e a banda

Havia na época concursos de bandas marciais das escolas. Os ensaios iniciavam no mês de junho. A escola de Belas Artes- Música sempre tirava o primeiro lugar, então passou a ser convidada a fazer a abertura dos desfiles, não podendo concorrer.

Era maravilhoso desfilar pela avenida principal da cidade, “a multidão com os olhos voltados para ti” e com muitos aplausos.

Na banda eu tocava flauta, escaleta ou lira. Geralmente era escaleta.

Na Escola de Belas Artes- Música, estudávamos além do instrumento, teoria, solfejo e orfeão.

O tempo foi passando... a adolescência

O tempo foi passando, a adolescência foi chegando e o interesse pela Música foi desaparecendo. O interesse foi diminuindo dia a dia, ao ponto de que eu só pegava a gaita minutos antes de ir para a aula, para dar uma passadinha na partitura. Não estudava mais em casa como fazia antes.

O meu pai gostava tanto da gaita e sentia-se tão orgulhoso por sua filha saber tocar, que, quando chegava uma visita, ele fazia eu tocar uma música para a visita ouvir.

Por volta dos dezessete anos, fui fazer estágio de magistério, aí o tempo ficou restrito e a música ficou em segundo plano, tanto que acabei cancelando o curso.

Uma nova cidade

Um ano após, vim para Santa Maria e a Música passou a fazer parte de meu passado.

Meu pai continua apaixonado por Música, tanto que comprou um teclado e vive tentando tocar alguma coisa.

Hoje não tenho tempo sequer para escutar um CD. Trabalho dois turnos e ainda tenho filho e marido para atender. O som chega a passar um mês sem ser ligado, pois, o horário em que estou em casa, assisto à televisão. Os noticiários ocupam o espaço que antes era da música.

Anita

Nada marcante

Em minha vida musical não existe nada marcante.

Na infância vivenciei músicas de roda e, talvez, algumas canções que foram trabalhadas na escola, mas dessas, não lembro nada.

Aulas de piano clássico

As aulas de piano clássico foram mais para agradar minha família, não gostava de estudar piano, por isso não apresentava nenhum interesse. Na minha infância e adolescência raramente ouvia música no rádio ou em discos.

Curso de Bacharelado em Música

Na universidade, iniciei dois semestres do curso de Música – Bacharelado. Não consegui me adaptar e desisti. Nunca fui muito ligada em música. Às vezes escuto, mas nunca canto.

No exercício profissional

Nem com os alunos quase não trabalho essa parte musical. Não vejo, ou não sei, como desenvolver a parte musical.

Vitória

Não são apenas sons...

A música para mim não são apenas sons, acordes ou partituras; a música é algo que faz as pessoas relaxarem, mostrarem-se como são; poucas pessoas resistem a uma boa música. Acredito que, através da música, as relações humanas são mais verdadeiras, mais entregues.

Quando pequena

Recordo-me que desde pequena via e ouvia minha mãe cantar, acredito que ela sempre tenha cantado para eu dormir, pois sempre a vi fazer isso com meus irmãos menores. Mas não eram apenas cantigas de ninar que ela cantava, jamais esquecerei quando ela nos despertava cantando: “...Acorda Maria Bonita, acorda e vem fazer o café, o dia já está raiando e a polícia já está de pé...!”

Meu pai, “um pé de valsa”

Meu pai também gostava de Música e dançava muito bem, um legítimo “pé de valsa”, mas era comum vê-lo cantando nos finais de semana, geralmente em alguma festa de família ou de amigos, quando faziam uma roda em torno de uma mesa onde uns batucavam na mesa, outros num pandeiro e meu pai geralmente com uma caixinha de fósforos. Cantavam sambas da moda. Eu adorava ficar com meu

pai, ele me ensinava a marcar o ritmo das músicas, usando as palmas das mãos, eu tinha mais ou menos seis anos.

Fui crescendo...

Comecei a conhecer os grandes sucessos dos anos sessenta, principalmente com a novela Estúpido Cupido, eu adorava ouvir e dançar rock. Fazíamos grupos de dança, concursos de quem dançava melhor.

Aos 8 anos, fiz a primeira tentativa de entrar no coral da escola, mas fui recusada, sempre me recusaram. Fazia os testes mas diziam que eu não tinha voz.

Aos 9-10 anos era impossível perder um filme dos “Beatles”, “Elvis Presley”. Mas nunca vou esquecer os musicais de “Fred Astaire” que costumava assistir na televisão.

Com 11-12 anos, no auge da discoteca, costumava usar calça de couro preto, camiseta e tênis branco, dançando aos efeitos dos globo de espelhos. Curtia “Frenéticas” e *Dancing Days*.

Quando eu tinha 14 anos, lembro que meu pai comprou um rádio relógio. Um dia, brincando com esse descobri que tinham colocado no ar a primeira rádio FM de Santa Maria. Passei a escutar só essa rádio. Ouvia “Paralamas do Sucesso”, “Legião Urbana”, “Titãs”, “RPM”⁵² e outros.

Aos 19 anos perdi meu pai. Nessa época passei a freqüentar Centro de Tradições Gaúchas (CTG). Depois de casada também, pois meu marido é tradicionalista muito atuante.

Meu filho de 6 anos adora música, sempre cantei muito para ele. Ele está sempre com o rádio ligado ou escutando fitas e CD. Gosta de Sandy e Júnior, Eliana, Angélica, música sertaneja e pagode. Também gosta da Família Lima e de música tradicionalista.

⁵² Grupos de Música Popular Brasileira de muito sucesso na década de 80.

Educação Artística na UFSM

Tive uma experiência com violão quando comecei o curso de Educação Artística – UFSM, adorava aulas de música e teatro, mas não dispunha de recursos financeiros para comprar os materiais para artes plásticas, não podendo assim dar continuidade ao curso. Lembro de algumas aulas de piano. Quase chorei de emoção ao tocar nesse instrumento o dó, ré, mi...

A vida...

A vida nos coloca outras prioridades e por vezes temos que abandonar nossos desejos. Espero um dia poder retomar as aulas de violão.

Parece que eu complico muito as coisas mas não é isso, eu preciso ser orientada nas aulas de violão, pois estou tão traumatizada com essa história de que se precisa ter talento para tocar e voz para cantar que, mesmo em casa, eu olho para os lados para ver se não tem ninguém me olhando. Eu quero acabar com isso e usar a música para me libertar das repressões que sofri na infância.

Sílvia

Meu universo musical...

Meu universo musical é bastante rico, considerando que todo som pode ser Música. Mas, observando e analisando esse universo musical, vejo que ele poderia ter sido mais bem aproveitado.

Minha infância foi embalada por canções infantis como “Boi da cara preta”, “Dorme, nenê”. Minha mãe cantava muito para mim, já que fui uma criança bastante chorona.

Na escola

Na escola brincava de cantigas de roda: “Passa-passará”, “Ciranda-cirandinha”, etc. Em Artes, tive uma experiência ruim na escola. Na 4ª série, havia uma apresentação e a professora perguntou quem gostaria de participar. Quatro meninas se manifestaram, mas a professora precisava apenas de três. Eu fui escolhida. Só que a outra menina que ficou de fora, roubou a minha roupa e no dia da apresentação chegou toda produzida. A professora a colocou em meu lugar.

Adolescente gordinha

Eu era bem gordinha na minha adolescência. Por esse motivo, sempre estava na organização de tudo, mas, na hora de aparecer, dava uma desculpa e não ia. Em família, sempre nos reuníamos e cantávamos em italiano, era só alegria.

Hoje

Posso identificar a importância da Música no processo de escolarização e não quero que meus alunos tenham acesso apenas àquela música que a mídia elege como a base e através dela impõe sua ideologia. É importante que se conheça a música e se possa fazer crítica da música já que ela é tão presente em nossas vidas. As aulas de Música que tive no curso de Pedagogia me proporcionaram uma nova visão musical.

Belô

Primeiras cantigas

Como quase toda criança, meu primeiro contato com música foram as cantigas de ninar que minha mãe cantava quando eu ainda era nenê.

Mais tarde, comecei a participar das brincadeiras cantadas como “O trem de ferro”, “Passa-passará”, “O limão entrou na roda”, “Teresinha de Jesus”, “Atirei o pau no gato” e “Ciranda Cirandinha”.

Além das músicas cantadas nas brincadeiras, eu apreciava outras músicas infantis como as do “Balão Mágico” e da “Xuxa” e algumas histórias infantis cantadas.

Um presente de meu pai

Quando eu estava na primeira série, aprendendo a tabuada, meu pai me deu de presente uma fita com canções da tabuada. Adorei as músicas e gravei facilmente a tabuada, tanto que até hoje ainda me lembro das canções. Em todos os momentos da minha vida em que fui fazer cálculos e tive dificuldade em lembrar a multiplicação de algum número, logo vinha a minha mente a música sobre a tabuada e eu imediatamente obtinha o resultado.

Aulas de Música na escola

Estudei numa escola particular, onde tive aulas de Música. Também participei do coral e lembro que uma freira tocava o piano enquanto nós cantávamos. Lembro que o repertório musical era bastante variado mas cantávamos muitas músicas religiosas. Também estudei *ballet* nessa época.

A partir dessas aulas de música e influenciada por um primo que tocava violão surgiu o interesse por estudar esse instrumento. Meus pais contrataram uma professora particular. Lembro que a professora tinha uma voz maravilhosa e uma das primeiras músicas que ela me ensinou foi “Deu prá ti, baixo astral” do Kleiton e Kledir. Certa vez, essa professora comentou que iria tocar em outra cidade no final de semana e, depois, não apareceu mais. Meus pais estranharam, pois ela tinha dinheiro para receber. Fiquei muito triste com o desaparecimento da professora, pois gostava muito dela. Não quis ter aulas com outro professor. Lembro que por algum tempo eu continuei tocando e cantando as poucas músicas que ela pode me ensinar, o meu pai até comprou alguns livros sobre “como aprender a tocar violão sozinho”. Com o tempo (chegada da adolescência), fui perdendo o interesse até que abandonei o violão.

Adolescência

Na minha adolescência, o meu contato com a música se restringiu apenas à audição, pois eu escutava muita música e fazia “reuniões dançantes” com a minha turma. Nessa época, o nosso maior prazer era ouvir música e dançar. Além das músicas ouvidas em minha turma, no ambiente familiar eu tive contato desde cedo com outros tipos de músicas apreciadas pelos meus pais, como músicas clássicas e música popular brasileira. Cheguei a ir a um *show* do “Gonzaguinha”, que me deu até autógrafo. Fiquei muito feliz com isso, eu tinha dez anos, ele até me passou a mão na cabeça.

Atualmente

Tive aulas de Música no curso de Pedagogia. Foi uma experiência muito boa. Comecei a ampliar meus conceitos sobre Música na escola e a entender sua importância no processo de construção do conhecimento musical da criança.

A Música fez parte de alguns momentos bons de minha vida e de outros ruins, pois sempre existe uma música que lembra um certo momento de nossas vidas e que nos leva a sentir tristeza, alegria, nostalgia, etc.

Hoje, continuo gostando muito de Música. Em casa sempre estou com o rádio ligado. Para todos os meus afazeres, sempre há tem uma música de fundo. Parece que a vida fica mais alegre e os afazeres se tornam mais prazerosos quando se tem um fundo musical.

Fernanda

“A música é mágica, ela nos transporta no tempo, é um pouco como o olfato, o cheiro das pessoas, dos lugares, mexem com a nossa história”.
(Fernanda).

Filha primogênita

A música mais remota que lembro são as cantigas de ninar, cantadas para

mim, a filha primogênita e, o som das vozes, risadas, tumulto de uma família muito grande que residia em Pelotas e, quando eu tinha dois anos e meio, veio para Porto Alegre. A música sempre fez parte de nossa vida, intensamente. Meu pai ouvia a rádio Gaúcha, até hoje ouve. Sempre foi a mesma música de abertura, quando a ouço lembro logo de meu pai. Tenho um tio que toca gaita de boca, quando eu era pequena ele insistia para que eu tirasse de ouvido algumas músicas, eu não conseguia, ele tocava muito bem. Uma outra tia tocava acordeon muito bem, mas teve que parar quando casou, o marido não gostava de vê-la tocando.

Em Porto Alegre

Quando fiz catequese, ensinavam-nos a cantar na cripta da Catedral. Que som maravilhoso que produzíamos! A irmã nos ensinava e regia. Às vezes ela me olhava com uma cara...

Escola Estadual

Tive o privilégio de estudar numa escola estadual que valorizava o ensino de Música. As professoras nos levavam até um auditório que tinha um piano e lá cantávamos muito, elas tocavam muito bem. As professoras também nos levavam a concertos da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre- OSPA. Eu ficava fascinada com os instrumentos musicais, a cor, o tamanho, o brilho, seus sons que eram diferentes uns dos outros. Na adolescência, na mesma escola, pesquisamos sobre história da ópera. Mas sempre fui muito romântica e, fora da escola, gostava muito de Fábio Júnior. Gostava muito das trilhas de novelas da televisão, ouvia as músicas até enjoá-las.

Tema musical

Sempre gostei de ler ouvindo música e o fundo musical dá um colorido diferente ao que leio. A isso chamo de “tema musical para o meu livro”. Até hoje tenho esse hábito, escuto música enquanto estou lendo e depois associo o livro e a música, por isso digo que a música é muito memória, assim como os cheiros.

Santo Ângelo

Morei na cidade de Santo Ângelo. Aí ouvi muita música internacional. Com os “Menudos”, ri, chorei, cantei! Junto a isso, as músicas de novela. Muita música, muita água com açúcar.

Santa Maria

Músicas, músicas de rádio, discos dos meus cantores preferidos: “Zizi Possi”, “Caetano”, “João Bosco”, etc., coletâneas que até hoje meu amigo Jair grava para mim. Sempre fui muito da noite e de freqüentar bares com música ao vivo. Mas, foi conversando com uma música que comentei um filme que havia visto e que tinha uma ópera de “Puccini”. Ela tinha discos de ópera e então fui apresentada, com maturidade, a esse universo maravilhoso da música erudita. Descobri que a música erudita tinha um poder muito grande sobre mim, inclusive terapêutico. Estava começando a lidar com o problema de uma grave doença de meu pai. Ouvir e me aproximar da música erudita foi muito importante nesse período.

Na UFSM

Tive experiências com o processo de ensino de Música com crianças. Pela primeira vez realizei composição, ouvi atentamente algumas músicas. Foi um momento legal da formação na universidade, pena que tão curto.

Hoje

Posso dizer que tenho um gosto musical bem diversificado. Por todas as marcas deixadas na minha vida, eu acredito que a música fez, faz e sempre fará parte de minha história. Sem música, com certeza, minhas lembranças não teriam o mesmo colorido, e o mesmo som.

Esses excertos das Histórias de Vida apresentados acima, recortados pelas narrativas apresentadas de experiências musicais, descritas e refletidas em grupo, inicialmente de modo individual e depois coletivamente, contemplaram a escrita e discussão sobre momentos em que a Música existiu de forma marcante na vida dos sujeitos do grupo.

Esse encaminhamento, utilizado para iniciar o trabalho de investigação-ação em Educação Musical na escola, permitiu aos envolvidos um maior encorajamento para falar e refletir sobre Música, visto que as primeiras colocações das professoras e estagiárias sobre o desafio de envolvimento no projeto de Música proposto, revelaram expressões do tipo “querer eu quero, mas eu não sei nada de Música, muito menos de Educação Musical⁵³”. Assim, a contribuição decorrente das narrativas das histórias de vida ocorreu justamente no sentido de recuperar as vivências musicais dos sujeitos, já internalizadas, como possibilidade de rever suas idéias prévias em relação à Música e, de certo modo, em relação ao ensino de Música na escola ou em outros espaços de escolarização, tais como academias musicais.

Assim, as narrativas possibilitaram dinamizar os encontros iniciais e as primeiras reflexões em torno da temática em estudo. Além disso, no papel de pesquisadora, pude ir resgatando pontos-chaves da própria história de Educação Musical no Brasil, principalmente pela exposição de fatos decorrentes da história vivida e internalizada pelos componentes do grupo, tratados como representantes reais do que a história validou e teorizou. Tomamos esses elementos como partes de um processo dialético que nos permitiu entrar na história (institucionalização) e, ao mesmo tempo, questioná-la (contestação) e torná-la possível de reconstrução. Tais pontos de contestação possibilitaram a condução do trabalho de investigação-ação educativa que estávamos construindo. Esse tratamento também está associado ao que KEMMIS; MCTAGGART (1988, p. 53) expõem: “as formas de linguagem, as formas de relações sociais se institucionalizam mediante processos de contestação. Uma vez institucionalizadas, permitem novas etapas de contestação”.

As narrativas também propiciaram que termos e expressões específicos da linguagem musical (Educação Musical, ensino de Música, ritmo, melodia, etc) fossem adentrando significativamente nas falas constituintes das práticas comunicativas do grupo. Foram produzidas mudanças na linguagem o que tornou o processo mais significativo. A partir do exposto, entendo que este trabalho inicial possibilitou olhar para a própria vida e tê-la como referência para as construções que

⁵³ As expressões “Educação Musical” e “ensino de Música” passaram a ser utilizadas pelas professoras, a partir da exposição do projeto na escola.

se desejavam. Como salientam os autores:

Uma análise crítica de nosso trabalho faz com que vejamos como trocam essas relações⁵⁴ no curso do tempo (na história) e como trocam elementos da institucionalização e a contestação dialéticas. Devemos ser capazes de descrever essas trocas e esses enfrentamentos, de descrever a evolução de nosso trabalho. Olhando para trás, até os temas e problemas que surgem de nossas análises, podemos começar a rechaçar uma história crítica de nosso trabalho, olhando adiante (até aquilo que podemos trocar) podemos utilizar estas categorias da ação individual e cultural para definir temas problemas e estratégias que podem constituir a base de um plano para um programa de reforma. (KEMMIS; MCTAGGART., 1988, p. 57).

Se o desafio inicial para o trabalho de investigação-ação em 1998, delineava-se pela constituição de um grupo de trabalho colaborativo e dialógico, o desafio que se interpôs em 1999, quando já na realização da prática educativa junto às turmas de 2^{as} séries, pautou-se pelo desafio da relação mais profícua entre estagiárias e professoras regentes.

⁵⁴ Os autores estão se referindo às relações entre linguagem/discurso; atividades/práticas; relações sociais/formas de organização”. A linguagem se institucionaliza quando adquire formas específicas e ordenadas com fins conhecidos para contextos específicos, chamaremos discursos estas formas ordenadas da linguagem. As atividades se institucionalizam quando adotam formas específicas e ordenadas em contextos específicos; descreveremos como práticas essas formas ordenadas de atividades. As relações sociais se institucionalizam quando adotam formas específicas e ordenadas com fins específicos em contextos (...) descreveremos como formas de organização essas formas ordenadas de relações sociais”. (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 52).

5.2 - O desafio inicial das estagiárias com a prática de ensino em colaboração com as professoras já atuantes

Em conjunto, o trabalho entre as professoras regentes e as estagiárias (mediado pela realização dos ciclos problematizadores e pela prática de ensino da segunda série) foi pensado no sentido de dinamizar o processo de formação inicial, atingindo também a formação continuada.

A formação inicial de professores, sobre a qual centramos este trabalho, tem se constituído em tema de estudos para muitos pesquisadores. Dentre esses, focam-se alguns trabalhos sobre o estágio acadêmico realizado nesse período de formação profissional do professor. (GALVÃO, 1996; SANCHES; SILVA, 1998).

Segundo GALVÃO (1996),

O estágio pedagógico constitui simultaneamente o culminar do que a Universidade considera ser a formação inicial do professor e a integração legítima no mundo profissional. Trata-se de uma situação dupla e aparentemente contraditória da formação de professor. É o terminar de uma situação de aluno com estatuto bem definido como tal e o entrar na profissão. Ainda é aluno, mas já é professor. (GALVÃO, 1996, p. 72).

O conflito entre ainda ser estudante da Universidade e ser professora nas séries iniciais, num mesmo espaço de tempo, assumindo o seu próprio processo de profissionalização e a formação escolar das crianças, gerou inseguranças nas acadêmicas. Às vezes, como estagiárias, eram alunas, às vezes eram professoras e exigiam-se posturas muito próprias a essas duas dimensões da existência. De um lado, o processo de formação profissional e, de outro, de ação profissional competente na escola. A esse respeito, a autora citada anteriormente comenta que, “o ensino é a única profissão em que se espera que os principiantes tenham as mesmas responsabilidades de trabalho que profissionais mais experientes”. (p.73).

De certa forma, pareceu-me que, em determinados momentos, até as professoras regentes das turmas de estágio esqueciam o pressuposto de que:

Aprender a ensinar significa implicar-se num processo de desenvolvimento contínuo, gerador de tensões, de medos e incertezas, de dificuldades e de dilemas até então desconhecidos dos recém-chegados ao ensino. Sendo parte do processo de crescimento profissional, aos estagiários abrem-se caminhos complexos em que a pessoa e o profissional em crescimento se misturam indissociavelmente na descoberta do que é ser professor. (SANCHES; SILVA, 1998, p. 81).

Se, por um lado, a proposta da realização do projeto de Música e do estágio foi a de realização de um trabalho colaborativo com as regentes das turmas de estágio, por outro lado, muitas vezes, essa ‘cooperação desejada’, acabou se constituindo apenas em exigências de ações educativas que não estavam ao alcance e no planejamento das estagiárias.

Minha luta desde 1998, na escola Dom Nichio tem sido pela realização de um trabalho colaborativo entre estagiárias e professoras atuantes. Acredito que juntas podem potencializar seus aprendizados e realizações na prática educativa. Mas hoje, fiquei surpresa quando cheguei na escola e fui chamada pelas professoras regentes na sala de reunião. Disseram-me que não permaneceriam mais em sala de aula com as estagiárias. Anita colocou-me que sua estagiária era maravilhosa e que ela sentia que poderia dar total autonomia para ela realizar seu trabalho, até porque os estágios sempre eram realizados desta forma. “A estagiária precisa de autonomia”. Que conceito de autonomia é este? - pergunto-me-. Parece-me que, mais profundamente, está atrelado ao fato das professoras fazerem outras coisas no tempo que seria destinado para sua aula (...) Fiquei muito chateada. Tentei reverter. Não consegui. A partir de hoje as professoras passarão a assistir somente as aulas de Música das estagiárias (...). Tenho medo que isto fragmentará suas percepções e limitará seu crescimento, como também o desenvolvimento da estagiária. Acredito que um importante aspecto da colaboração poderá ser perdido. (Diário de Campo, Cláudia, 22 de março de 1999).

A possibilidade de que a colaboração entre estagiárias e professoras atuantes efetivamente se constituísse foi sendo diluída, por motivos diversos (conflitos de posturas, intenções e até mesmo por diferenças conceituais mantidas pelas partes).

No grupo colaborativo e de aprendizagem, composto pelas estagiárias, professoras regentes e por mim, tivemos um percurso dialógico que nos permitiu a escuta e discussão das diversas e diferentes ‘vozes’ que o compunham. KEMMIS; MCTAGGART (1988) destacam que, para o funcionamento do grupo colaborativo é

necessário centrar-se num “interesse compartilhado”. Por certo, o interesse foi compartilhado pela temática “ensino de Música nas SIEF”, mas, como veremos adiante, por contingências diversas, a focalização dessa temática nem sempre foi possível, abrindo-se outros enfoques de trabalho presentes no cotidiano das práticas educativas em desenvolvimento.

Entendo que o trabalho colaborativo entre estagiárias e professoras regentes foi e é fundamental, apesar de todos os desafios para concretizá-lo. Comentando Quivy e Campenhoudt, GALVÃO (1996) destaca que

A cooperação é uma relação de troca caracterizada por uma certa duração, mas também pela desigualdade entre as partes. O que se troca entre os atores são recursos e trunfos que cada um possui e de que os outros precisam. Dada a desigualdade de meios e de posições de cada um numa relação de cooperação, as regras que regulam a troca fazem-se quase sempre com vantagens para quem dispõe de melhores trunfos, podendo gerar conflitos. (GALVÃO, 1996, p. 72).

Pelas exposições teóricas do grupo⁵⁵, havia contradições, todos entendiam e apontavam as limitações do trabalho. Mas, por outro lado, na realização da tarefa educativa cotidiana, as ‘queixas’ se avolumavam. As estagiárias queixavam-se das professoras, por essas não participarem de modo mais sistemático das aulas. Quando contribuíam, queriam imprimir às classes de estágio sua forma de ensinar, desconsiderando o trabalho da estagiária. As professoras regentes queixavam-se da falta de fixação de conteúdos nos alunos, a qual decorria do trabalho realizado pelas estagiárias. Para elas, as crianças não estavam aprendendo. No entanto, não discutiam esses pontos com as estagiárias, permanecendo opacizada a relação. Esses problemas chegavam até a mim, por conversas informais e pelo telefone. Com ética, precisei ir dirimindo alguns desses conflitos no espaço das reuniões.

Um exemplo, em relação ao exposto, materializou-se nas avaliações feitas pelas professoras regentes sobre o trabalho de estágio das alunas. As avaliações tiveram notas cujo porquê não consegui entender.

Chovia muito. Na escola faltavam muitos professores. Não conseguimos

⁵⁵ Situação claramente presente nos relatos escritos das problematizações, apresentados no item 5.2.

realizar a reunião do grupo inteiro, é a segunda vez que isto acontece. Não teve recreio por causa da chuva. Logo após o término do trabalho musical reuni-me com as professoras regentes para avaliarmos e planejarmos a próxima semana. As estagiárias permaneceram em sala de aula. Logo, as professoras retornaram à sala de aula e reuni-me com as alunas. Senti que por algum motivo estavam ansiosas. Uma delas, mostrou-me a avaliação que havia recebido da professora regente. Fiquei surpresa!!! Pensei mais uma vez em quão difícil é a realização de um trabalho colaborativo e noção de autonomia nele implicado. (Diário de Campo, Cláudia, 02 de julho de 1999).

Assim, duas frentes se colocaram, durante a realização da prática educativa na sala de aula, até mesmo por circunstâncias de interesses distintos. De um lado, a dos professores já atuantes que acreditavam que sua forma de ensinar era a melhor e, portanto, ‘desconfiavam’ das ‘novas formas’ de trabalho educativo, ainda que discutissem e apontassem considerações pertinentes no plano teórico e de discussões acerca de uma pedagogia progressista. De outro lado, a realização da prática educativa das estagiárias, que tendia a um modelo mais progressista em educação, mas, por vezes, deixava de lado aspectos de relevância para aquela escola, colidindo com o pensamento e a prática educativa de seus professores regentes.

Tal fato é preocupante, pois sabemos que os professores atuantes possuem um saber da prática educativa que é importante e referencial para os professores que estão começando sua carreira profissional. Mas, a partir do momento em que se eximem de estar junto, atuar e discutir as questões concretas de sala de aula, acompanhando o processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos, com seus estagiários, cria-se uma lacuna que poderá repercutir de várias formas. Outra perda irreversível é a ruptura em relação ao trabalho entre a universidade e a escola. A universidade perde a possibilidade de realmente efetivar um trabalho na escola e rever suas formas de ensino acadêmico. E a escola perde por deixar de discutir com esse *locus* de formação profissional. Ainda, os problemas iniciais e a ansiedade das estagiárias com esse período de sua formação profissional, são acrescidos pela constatação de que “o exercício profissional de professores no Brasil, desde suas origens, requer o cumprimento apenas do estágio curricular”. (PIMENTA, 1995, p. 21).

Desse modo, como vimos antes, infelizmente, o estágio ainda, na maioria

dos cursos de formação, tem sido o período de “coroamento” da formação do professor. Às vezes, acaba-se tornando a primeira entrada do futuro professor na escola. A primeira experiência em que ele efetivamente desenvolve o trabalho docente junto às crianças.

Embora as estagiárias participantes do grupo tenham realizado projetos de pesquisa e extensão na Universidade, nunca tiveram uma ação docente mais efetiva em SIEF, o que aumentou suas ansiedades iniciais. Essa falta de experiência com relação ao ensino escolar é o resultado de uma equação que divide o curso de formação em parte teórica, parte aplicada e parte prática, ou seja; fundamentos da educação, metodologias específicas e prática de ensino. A equação seria dada pela seguinte fórmula: teoria é subsídio à prática, logo, tendo-se uma sólida base teórica, conseqüentemente, desenvolver-se-á uma boa prática. Sabe-se, no entanto, que essa concepção linear não garante o desenvolvimento de competências profissionais satisfatórias, porque a natureza da ação e a da formação profissional não podem ser tratadas como blocos estanques de conhecimento e realização da prática educativa.

Ainda, se um dos pólos do trabalho escolar é o desenvolvimento sócio-cognitivo dos alunos em sala de aula, não se compreende como o professor já atuante, regente da turma, poderá permanecer alheio ou não participar das decisões de ensino que envolvem os processos de crescimento dos próprios alunos que assumirá quando terminar o período de estágio. Fico questionando o que essas professoras farão quando as profissionais em formação inicial terminarem seus estágios? Simplesmente "assumirão" a turma? Como elas poderão dar seqüência ao processo de desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças? Bastará a leitura dos diários, ou do caderno de chamada que mencionam os conteúdos que já foram trabalhados?

Embora possa parecer uma obviedade o que estou falando, concretamente é o que acontece em muitas escolas - campos de estágio. Exemplificando, trago algumas colocações das professoras, coletadas ao longo de nossa vinculação com processos de estágio acadêmico.

Sempre procuro deixar a estagiária à vontade, ela é a dona da turma, não me envolvo em nada com o trabalho. Se quer entro em sala de aula. Acho que ela tem que se sentir a vontade. (professora da rede municipal/estadual- 18 anos de magistério).

Não participo do trabalho de estágio, elas tem uma orientadora que vem na escola, uma vez que outra. Aí relato o que está acontecendo. Mas, se a aluna tem manejo de classe, tudo transcorre normalmente. (professora da rede municipal- 23 anos de magistério).

Tenho dúvidas. Não sei se tenho o direito de interferir no trabalho da estagiária. Às vezes, elas sabem mais que nós. Acho que elas precisam ter autonomia. (professora da rede municipal- 10 anos de magistério)⁵⁶.

Nos dois primeiros casos, transparece a idéia de que a estagiária é a professora e as professoras regentes nada devem fazer junto a ela. Questiono-me quais são as referências concretas que elas possuem quando conversam com a supervisão de estágio? No caso da terceira professora, a concepção base não difere tanto, muito embora, no começo, sua expressão “tenho dúvidas” possa ser tomada como uma postura de alguém que está refletindo mais seriamente sobre o trabalho de estágio nas escolas.

As colocações dessas profissionais da educação demarcam que as expectativas das professoras já atuantes se diferenciavam muito das expectativas das estagiárias. Cada qual tem motivos e justificativas para compreender o ensino e a forma necessária aos processos de potencializá-lo nas séries iniciais, muito embora todas sustentem seus argumentos pela ruptura entre teoria e prática, entre a autonomia e o trabalho colaborativo. Penso que esse quadro de dicotomias tem contribuído para as fragmentações entre os trabalhos colaborativos propostos entre universidade e escola, a primeira sendo a detentora da teoria e a Segunda, da prática. Por outro lado, o que se evidencia na escola é que esse afastamento se concretizou em nome da tentativa das professoras de dar “autonomia” para as estagiárias.

Em primeiro lugar, o que significa autonomia para a estagiária e para a professora regente? Tenho percebido que, para a estagiária, significa elaborar suas

⁵⁶ Dentre essas falas, somente a última é de uma das professoras participantes do projeto. As duas primeiras são de professoras que faziam substituições nas turmas de 2ª série, quando realizávamos reuniões gerais de todo o grupo.

aulas, desenvolvê-las e, uma vez por semana, apresentar o relatório para a equipe coordenadora de estágio. No final do estágio, entrega-se o relatório final, às vezes, acontece a defesa pública do mesmo. Para a professora regente significa não participar das aulas das estagiárias, dos processos de ensino de seus alunos⁵⁷, e ficar com tempo livre para fazer outras coisas, ainda que sempre esteja presente na escola, cumprindo seu contrato de trabalho.

Volto ao que expunha anteriormente e ratifico a perda que cometem escola e universidade, ao desenvolverem práticas assumidamente dicotômicas. A escola dicotomiza, por um lado, porque não discute e empreende esforços para que esse espaço, de campo de estágio, possa significar formação continuada a seus professores. E a universidade dicotomiza, por outro lado, por não dar significação suficiente a uma prática que deveria ser o fluxo-refluxo das demandas para a formação acadêmica. Tentei romper, dentro dos limites do projeto de investigação, com tal lógica que individualiza os comportamentos de ambas as unidades formadoras. Acredito que tenha realizado alguns progressos, principalmente por ter desestabilizado as posturas das participantes e de muitos professores que, de longe, acompanhavam nosso trabalho.

Em segundo lugar, o fato de a professora regente não se envolver no trabalho da estagiária impede-a de compreender os processos educativos que estão sendo potencializados para o desenvolvimento dos seus alunos. Também não potencializa relações de troca entre experiências profissionais já vividas e as possibilidades da prática educativa em construção pela estagiária. Se as trocas não se efetivam, parece-me que as mudanças que se deseja implementar no espaço escolar também não ocorrem, restando a cooptação, e que vença o mais forte em suas ações.

Em relação a essa questão, trago o relato de uma acadêmica estagiária:

Na verdade, o que ocorre é que os planejamentos das aulas estão sendo feitos individualmente e a professora não faz nem idéia do que eu estou trabalhando com os alunos (...) Se não fossem as nossas reuniões acho que eu nem a encontraria. Esta passividade

⁵⁷A referência é relativa ao estágio com crianças. No entanto, a atividade de estágio do curso de Pedagogia da UFSM pode ser realizada na educação de jovens e adultos.

da professora me deixa muito ansiosa e até mesmo preocupada. Não sei como ela dará seqüência ao trabalho. (Belô).

O terceiro ponto, não dissociado dos anteriores e do comentário acima, refere-se à dúvida da professora sobre se deve ou não interferir no trabalho da estagiária. Mais do que interferência, acredito na potencialidade de construções colaborativas e críticas, minimizando as inseguranças iniciais das estagiárias e potencializando uma prática educativa mais comprometida entre essas e as professoras já atuantes. São trocas de experiências, de valores, de conflitos que passam a construir um projeto diferenciado de fazer educação, ou ainda, “práticas de formação como referência às *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. (NÓVOA, 1995, p. 27).

Certamente que este desafio implica, como definem FREIRE; SHOR (1997), medo carregado de ousadia. No entanto, “o medo carregado de ousadia”, terá maior alcance quanto maior for o sujeito a sonhá-lo, lembrando que: é pelo exercício coletivo e compartilhado que se produzem as transformações. Complementa-se ainda que “o melhor caminho para o suicídio é atuar sozinho, como *freelancer*”. (ibid. p. 76).

Outro ponto de conflito entre as estagiárias e as professoras já atuantes decorreu de suas relações quanto aos conteúdos julgados necessários. Exemplificando, as professoras regentes estavam acostumadas a seguir uma listagem de conteúdos para a segunda série⁵⁸. “Bancariamente” (FREIRE, 1987), a partir de uma proposta formulada em anos anteriores, externa à situação daquela turma específica, propunham e desenvolviam suas atividades de ensino. Cumprir essa listagem era compreendido como sinônimo de ser um bom professor, muito embora elas tivessem preocupação de saber se as crianças estavam “fixando” os aprendizados.

⁵⁸ Esses conteúdos foram organizados pela professora Marília e trazidos como sugestão em nosso primeiro encontro no ano de 1999. No entanto, embora fosse sugestão, acabaram sendo implementados. (anexo 3)

Por sua vez, as acadêmicas, com “mil sonhos”, que beiravam concepções de conscientização e emancipação, através de uma prática educativa mais crítica, fruto de uma formação universitária pautada, na maior parte das vezes, em ações e reflexões mais profundas sobre o conhecimento, desejavam implementar “novidades”, como costumam caracterizar suas formas de pensar o trabalho educativo.

Em sentido mais amplo, as diferenças nas perspectivas das professoras e das estagiárias acabavam sendo expressas e compreendidas pela dicotomização entre teoria e prática, entre a compreensão derivada da experiência prática (relacionada aqui ao saber da professora já atuante) e a experiência teórica (relacionada ao saber da estagiária- “as teorias da universidade”), como se esses dois pontos pudessem ser tomados como diferenciados e excludentes. As primeiras diziam que, na prática, o de que as crianças precisam é de determinados conteúdos, e as segundas pautavam-se pela expectativa de realizar uma prática educativa que transcendesse a minimização desses. A contradição entre as expectativas de ambas não pode deixar de ser revisada à luz de um quadro maior que, bem se sabe, tem imputado à escola tarefas mínimas, que cada vez mais tendem a individualizar os comportamentos nela existentes. Contudo, como coloca FREIRE (1998, p. 152):

*É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha **disponibilidade** à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar segurança fora do **risco** da **disponibilidade**. (grifos do autor).*

O entendimento dessa elucubração foi fundamental para o trabalho investigativo do grupo e junto a ele. Preservou-se, acima de tudo, a noção de comunidade (Taylor apud KEMMIS, 1993, p. 16) como a união de pessoas que compartilham crenças e valores através de relações diretas, múltiplas e recíprocas, “de forma que os atos individuais beneficiem a todos, existindo um sentimento de solidariedade, fraternidade e respeito mútuo”. (ibid.). KEMMIS também destaca que um grupo constituído como ‘comunidade crítica’ deverá cumprir os preceitos acima expostos. O conceito de comunidade crítica está associado a valores como

solidariedade, fraternidade, justiça, ética, respeito mútuo.

Evidentemente que esse princípio, de compartilhar e trocar, envolve um processo gradativo, mediatizado por práticas sociais e por relações dialógicas abertas, que fica comprometido numa sociedade capitalista marcadamente caracterizada por comportamentos e atitudes individualizados. A força do capital, que se instaurou na modernidade, constitui-se por concentrações de riqueza, convivendo, lado a lado, com numerosos campos de miséria da e na humanidade, cada qual fechado em sua individualidade. A esse respeito destaco que:

O individualismo é um mito espalhafatoso do capitalismo que precisa de uma política de divisão para conquistar contra a solidariedade as pessoas comuns que ele procura organizar numa cultura comercial e conformista, contradizendo o próprio individualismo que ele propõe. (FREIRE; SHOR, 1997, p. 137).

Assim, e contra esta marcha que massacra a solidariedade entre os homens, é que:

Os ideais comunitários críticos seguem tendo vigência e significado na era pós-moderna. Seguem sendo guias úteis para a análise, a compreensão e a melhora da vida social, cultural, econômica e politicamente, ainda que seja questão de juízo político e prático o como podem ser realizadas estas idéias e estes ideais comunitários nos tempos contemporâneos. (KEMMIS, 1993, p. 18).

Os desafios iniciais desta investigação, constituídos por muitos fatores, dentre eles os enfrentamentos entre posturas das estagiárias e professoras atuantes, foi um “prato cheio” para a discussão desses valores na prática educativa. Foram importantes à ampliação dos entendimentos acerca da concepção de investigação-ação emancipatória, que depende da ação colaborativa do grupo.

Além disso, na perspectiva emancipatória, um grupo de trabalho “não existe apenas para interpretar” o que julga não estar bem, muito mais do que isso, “buscam transformar” as práticas e as condições em que estas se materializam, o que naturalmente se realizará em meio a situações de conflitos, desafios e limites. Para FREIRE (1997, p. 208), o “conflito é a parteira da consciência”.

Os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente (...) o educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário. (FREIRE; SHOR, 1997, p. 209).

Desse modo, os enfrentamentos, as diferenças, os conflitos, estabelecidos entre as estagiárias e as professoras, tornaram-se parte importante para a reflexão acerca do projeto de ensino de Música que estávamos desenvolvendo.

Um dos problemas, já apontados anteriormente, posto pelas professoras regentes relacionava-se à carência na evolução dos conteúdos escolares. Coletivamente, buscamos entender que muito mais do que um currículo a ser seguido na sala de aula, existem pessoas a serem formadas, os alunos. E esses não podem ser confundidos com objetos ou caixa de depósito de conhecimentos. Existem valores que devem permear as relações escolares, tais como os valores que, ao longo da escolarização, constituirão parte da conscientização humana em relação ao seu espaço de inserção social.

Uma educação bancária, de repasse de conhecimentos acrílicos, não cria possibilidade de conscientização. “Se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua vocação ontológica de *ser mais*”. (FREIRE, 1987, p. 61). HOLLY (1992, p. 87) destaca que “quando o ser humano confia nos outros para que lhe digam o que fazer e como fazer, perde a confiança nas suas próprias capacidades de atuar e de tomar decisões.

Com isso, não se está defendendo a falta de organização do processo educativo. Planejar e ter metas claras a seguir é fundamental, mas, de forma alguma, essa objetivação deve ser entendida como prescrição absolutamente linear do que se tem que fazer. “Se há algum tipo de prescrição é a de que os seres humanos podem melhorar suas práticas, podem tomar para si a tarefa de transformar a realidade”. (GRABAUSKA, 1999-a, p.150).

É preciso que se entenda que agir e tomar decisões no espaço da

escolarização envolve uma intrincada rede de complexidades, o que exige do professor atitudes críticas sobre os seus fazeres cotidianos. No entanto, como nos coloca KEMMIS (1999), a reflexão não é um processo mecânico e descolado do mundo concreto. Através dela, nos é imposta a tarefa de transformar a vida social, participando criticamente em colaboração.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 67).

O desafio posto neste momento de enfrentamento das estagiárias com a situação de estágio propriamente dita, estava no desenvolvimento do trabalho educativo que buscasse superar as posturas distorcidas e fragmentadas entre elas e as professoras já atuantes. Esse desafio exigia, do grupo e de mim, muito diálogo e reflexão sobre as práticas realizadas e as posturas tomadas diante delas. A importância dessa meta se colocava pelo pensamento freireano de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (ibid. p. 68). É no mundo concreto e real para os homens que se estabelece relação de diálogo.

Deste modo, penso que a formação inicial dos professores possa ir, desde o início de seus cursos, propiciando situações de trabalho educativo em colaboração com a escola, com os profissionais nela atuantes. Trata-se de entender o processo de formação profissional como radicalmente acoplado à prática educativa e a seus sujeitos constituintes, não se dicotomizando teoria e prática educacional, formação e ação educativas. Certamente que entendo a necessidade de um trabalho colaborativo na escola, produzido por meio da investigação-ação educativa, ou seja, um trabalho conduzido por problematizações e transformações decorrentes. Também é necessário que a escola participe de modo mais ativo e crítico dos trabalhos que são desenvolvidos em seu interior. Não basta cedência de um espaço físico a projetos; para mudar é preciso engajar-se qualificadamente em projetos que visem transformar.

Não se pretende que os futuros professores fiquem apenas à mercê do que observam. Mais do que isso, a participação consciente e a problematização ativa e crítica das situações vividas neste espaço é que possibilitaram uma melhor leitura das teorias educacionais. As práticas educativas concretas iluminam o entendimento das teorias e essas iluminam as leituras das práticas, num movimento dialético que poderá gerar novos conhecimentos e, assim, propiciar avanço.

O trabalho colaborativo entre mim, as estagiárias e as professoras regentes, constituiu-se em desafio constante. Aos poucos, foi-se percebendo a troca de algumas posições assumidas anteriormente como radicalmente imutáveis. Dentre elas, e agora tomando especificamente a preocupação temática, a transformação quanto à concepção e a ação sobre a aula de Música nas SIEF.

No texto que segue, através da apresentação de problematizações, acredito que outros aspectos dessa relação inicial poderão ser compreendidos, bem como poderão ser evidenciadas algumas superações decorrentes do processo sistemático, ativo e crítico, da dinâmica de trabalho realizada.

Passo, então, à apresentação dos ciclos problematizadores que foram construídos a partir desses conflitos iniciais e regidos pela preocupação geral mais ampla da investigação.

5. 3- Ciclos Problematizadores: mediando a vivência de investigação-ação na escola

A investigação-ação educacional realizada foi guiada por ‘ciclos problematizadores’. Tais ciclos foram condutores de nossos trabalhos, tanto na relação entre o grupo (estagiárias, professoras regentes e eu), como na prática educativa de ensino de Música na escola.

Os ciclos significam e representam o entrelaçamento espiralado de problematizações que gradativamente foram compondo o processo de trabalho investigativo e ampliando compreensões acerca de questões problemáticas que derivavam da estrutura temporal do processo de investigação. De certa forma, representam parte do crescimento paulatino do grupo de pesquisa e as transformações, no pensar e no agir educacional, decorrentes do trabalho de investigação acoplada ao ensino. Assim, as práticas de sala de aula, desenvolvidas pelas estagiárias, tornaram-se o ponto de referência para a construção do processo da investigação-ação e de questionamentos que desencadearam os ciclos problematizadores debatidos nas reuniões de grupo. O que depreendo daí, é que a realização da investigação-ação educacional deve estar acoplada ao cotidiano do ensino escolar, espaço “vivo” de construções de práticas educativas, espaço de práticas pedagógicas específicas.

Assim, toma-se por ‘ciclos problematizadores’ a organização de um conjunto de questões problematizadoras que desembocam em reflexões e, conseqüentemente, em conhecimentos gestados pela indagação, tendendo sempre a superar os momentos anteriores. As questões problematizadoras atrelaram-se aos questionamentos sobre o cotidiano, a vida das pessoas em relação aos seus pares e aos saberes instituídos. Constituíram-se em possibilidade viva de alavancar a construção de conhecimentos, gerada na dialética entre conhecimento espontâneo, de senso comum, figurativo, do cotidiano e o conhecimento científico, elaborado e institucionalmente validado pela sociedade científica na área das ciências humanas, sociais e naturais. Desse modo, enfatiza-se a utilização de textos sobre as temáticas

em questão para o aprofundamento relacional entre teoria e prática.

Paulo Freire (1987), entende que “tudo pode ser problematizado”, o que desafia a “desconfiar” de todo conhecimento apontado como verdade absoluta. As práticas sociais vividas concretamente e, neste caso, as educacionais é que validam os conhecimentos. Ao professor cabe, então, a investigação sobre sua postura profissional e a tarefa educativa, superando a visão conformista de que seu papel é apenas reproduzir conteúdos pré-programados- visão bancária, pensados por pessoas alheias ao seu contexto de exercício profissional. Ou, por outro lado, que seu papel é o de portar-se como profissional que aceita toda espécie de manipulação e exploração, inclusive a salarial.

As problematizações foram mediadas por relações dialógicas (com base em material escrito e oral) que buscaram entender como o contorno de determinada compreensão teórica da prática educativa se estabelecia desta ou daquela forma. Esses diálogos sempre foram mais marcantes quando efetivamente o grupo esteve engajado em produzir e transformar suas próprias práticas educativas, o que implicava refletir em colaboração sobre o trabalho realizado em sala de aula e seus desdobramentos.

É importante destacar que os aprendizados validados pelo grupo colaborativo, por meio dos ciclos problematizadores, não pretendem ser enquadrados nos parâmetros de cientificidade das ciências naturais, pois trata-se de conhecimentos gerados e a serem entendidos pelos pressupostos das ciências críticas. No escopo deste trabalho, isso implica serem gerados e entendidos na linha emancipatória traduzida pela necessidade de transformação das condições julgadas excludentes e marcadamente sectárias do tipo “eu não sei nada de Música”. A cientificidade posta pela racionalidade emancipatória é fruto de situações problematizadoras e que não visam a responder a questões, como estas, unicamente utilizando-se de argumentações objetivas, técnicas e interpretativas.

No ensino de Música, especificamente, como expusemos na parte inicial deste trabalho, não existe um modelo, uma forma absolutizada de ensinar Música na escola de SIEF, até mesmo porque, com a velocidade dos meios de comunicação e a

força das mídias, cada vez mais, nos deparamos com uma diversidade de culturas e construções musicais.

Tomar como referência esse mundo musical, vivido e incorporado, é condição para não dicotomizar teoria e prática em Música e no ensino da música escolar, a música de fora da escola e a música objeto de conhecimento para a organização da aula de Música.

Embora algumas questões problematizadoras transcendam à questão do ensino de Música, não pude permanecer alheia a essas circunstâncias que permeavam a organização do trabalho educativo naquela escola em sentido mais amplo. Em muito se dependia dessas circunstâncias, para a superação dos problemas e instauração de transformações. Portanto, os conflitos gerais foram problematizados no coletivo. Este ponto parece-nos de grande relevância no processo de investigação-ação, pois, embora tenhamos um grupo colaborativo, as relações entre seus componentes não são homogêneas, neutras.

Esses aspectos não podem ser secundarizados ou assumir a força da desilusão, da apatia, do “deixa para lá, é assim mesmo- ninguém se entende”. Se a tensão nesse processo investigativo se põe em favor de transformar as relações que oprimem e tornam opacizadas as relações vividas em relação aos processos de escolarização e, de modo especial quanto ao ensino de Música na escola, a emancipação parte justamente dos processos vivamente presentes nas relações que permeiam as vivências colaborativas (ou talvez, de tentativa colaborativa).

Entendo que trabalhar em colaboração significa transitar nos limites das diferenças do grupo, não perdendo de vista que o processo de emancipação será alcançado pelo trabalho coletivo que impulsiona a continuar na luta.

A todo momento foi necessário trabalhar na superação dos conflitos internos estabelecidos entre o grupo, principalmente porque se tencionou realizar aquilo que nos parecia o óbvio na relação estagiária-professora atuante. Desejava-se um trabalho educativo que efetivamente envolvesse professoras já atuantes em colaboração com professoras em formação inicial (estagiárias do curso de Pedagogia), devendo essas

últimas planejar, agir, observar e refletir conjuntamente sobre a realização do trabalho educativo mais geral e, especialmente, em Música.

Passo então a destacar os ciclos problematizadores. Com fins didáticos, apresentam-se tópicos que, aos poucos, irão constituindo a totalidade dos trabalhos realizados nas atividades do grupo. Os ciclos são apresentados em três blocos.

- a) *A investigação-ação no trabalho educativo* – esse bloco decorreu da necessidade de organização primeira do trabalho de investigação acoplada ao ensino. Para isso selecionei quatro questões problematizadoras que julguei de importância ao movimento de superação de questões presentes no processo.
- b) *Relação teoria e prática no cotidiano da prática educativa* - Novamente busco, por meio da seleção de questões problematizadoras, algumas colocações que permitam entender os propósitos teóricos e práticos da investigação-ação e suas derivações no crescimento do grupo. Finalizando as relações, apresentarei questões e relatos específicos com relação à aula de Música em desenvolvimento.
- c) *Refletindo a prática educativa em ensino de Música na escola* – Nesse momento, apresento algumas discussões realizadas, tendo como subsídio as práticas desenvolvidas na sala de aula. Tento salientar, nesse momento, o conflito entre o ensino de Música e o trabalho mais geral na sala de aula.

5.3.1 - A investigação-ação no trabalho educativo:

- Como foi o trabalho de investigação-ação acoplada ao ensino na primeira semana, quais os problemas encontrados e as soluções a serem apontadas? (05 de março de 1999).

As problematizações sempre foram construídas no sentido de questionar temas que iam sendo gestados no decorrer da realização dos trabalhos. Assim, a pauta emergente, nesse momento, estava relacionada à primeira semana de aula. As preocupações das professoras são diferentes das preocupações das estagiárias. As primeiras expressam suas inquietações quase que exclusivamente com o planejamento formal, passando pelo uso do quadro de giz, o traçado da letra no quadro, o comportamento das crianças na sala de aula, entre outros. A professora Marília quer instituir a oração no início das atividades escolares, como se essa fosse a garantia de se ter um bom dia de trabalho e “espiritualizar” as crianças. A postura dos pais, frente ao fato de as turmas possuírem estagiárias, também foi levantada por uma das professoras. As colocações apresentadas representam literalmente as posições do grupo. Todavia, não contêm a totalidade das expressões respondidas. Assim, as citações apresentadas ao longo do texto, são excertos de colocações mais amplas apresentadas em narrativas escritas pelas professoras e estagiárias.

A primeira semana de aula é um período de adaptação. Não houve nenhum problema. Não se pode ficar só ouvindo as mães. (Anita).⁵⁹

Como sou nova na escola e no projeto, gostaria de dizer que sou quieta, mas sincera. Acho que falta planejar mais detalhadamente o que será trabalhado. (Vitória).

Acho que ainda falta adaptação entre estagiária e alunos. Como problemas detectei a dinâmica na sala de aula, uso do quadro, oração, traçado da letra. Sugiro trabalhos mais integrados. Dar mais tempo para

⁵⁹ Em conformidade com minhas intenções para apresentação das colocações do grupo, às vezes, eu as apresentarei em bloco. Em outros momentos, vou dividi-las em posturas das estagiárias e posturas das professoras. Outras vezes, as colocações serão introduzidas no texto.

os alunos. Ter sempre um modelo para orientação, depois ensinar. Mas uma semana é pouco tempo para avaliar. (Marília).

Parece-me que as colocações das estagiárias, expostas a seguir, expressam posições mais críticas em relação às colocações das professoras sobre o trabalho em desenvolvimento. A questão entre ainda ser aluna e já ser professora é entendida pela busca de uma prática de estágio na escola, prática mais crítica e participativa, tal como o trabalho que vinha sendo construído na universidade. Mas, em muitos momentos, se verificou à angústia de saberem realizar-se criticamente na profissão. Com isto, voltava-se a questão entre teoria e prática na formação de professores. “A articulação entre intenção e realização, entre saber teórico e prática real, subjaz uma relação complexa”. (COUCEIRO, 1998, p. 53).

Tive angústia. Muitas idéias e expectativas. Tenho medo de não colocar em prática a educação crítica e dialógica. Medo de ser medíocre para agradar a escola, os pais dos alunos. Acho que o que poderá nos auxiliar é a construção do planejamento conjunto. (Sílvia).

Foi uma semana conflitiva. Eles têm até que aprender a entrar na sala de aula. De certa forma, a coisa na sala de aula e a nossa preparação na universidade é diferente. Tenho muito medo de não saber como colocar em prática a educação crítica, dialógica e reflexiva que tanto quero. Acredito que terei que aprofundar conhecimentos e práticas sobre a autonomia, o desenvolvimento de uma prática emancipatória, os planejamentos, etc. (Belô).

Senti muita dificuldade em coordenar o tempo na sala de aula. O tempo das crianças entre si é muito diferente. Preciso aumentar o número de atividades. Acho que faltou, sobrou tempo. (Fernanda).

GALVÃO (1996), em suas pesquisas, corrobora as colocações acima expressas. Para ela, “o medo, as expectativas, o não saber como agir, são comuns à maioria das pessoas quando se vêem, pela primeira vez, em frente de uma turma de alunos (...) é a primeira fase de estágio.” (ibid., p. 77).

Compreende-se o quanto complexa é a tarefa de uma estagiária atuante nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente considerando que, em conformidade com a maioria dos currículos, se está numa das etapas finais de

formação inicial. Outro ponto que se tornava complexo o desafio da realização de planejamentos colaborativos entre estagiárias e professoras regentes das classes de estágio, por terem intencionalidades diferenciadas em relação ao ensino.

Todas as professoras regentes tinham história de vida profissional vinculada à docência. As estagiárias estavam começando, mas também tinham aspirações próprias. As posturas delas se diferenciavam.

Antes de mais nada, importa acentuar que as práticas profissionais não dependem só, nem sobretudo, dos saberes disciplinares considerados em si mesmos ou do que intencionalmente se considera ser a prática “correta”. Elas são resultado de um quadro interpretativo pessoal, construído através de múltiplos fatores, que tem a ver com a globalidade da história de vida, e que constitui um modo de ver, sentir, pensar e agir. (COUCEIRO, 1998, p. 53).

Importante destacar que o conflito em relação à colaboração ocorria em função de trocas e críticas teórico-práticas na reflexão sobre a realização da ação docente. Fora isso, todas eram “muito amigas”. Nesse quadro, e na posição de pesquisadora em ação, muitas vezes presenciei situações de críticas de participação de ambas as partes e de falta de "humildade" em receber e trocar comentários reflexivos em relação à prática educativa desenvolvida no cotidiano escolar.

Essa questão da humildade foi avaliada pela professora Marília por ocasião de uma de nossas reuniões. A professora referiu que “a falta de segurança aliada à de humildade estava tornando as pessoas egoístas e muitas vezes estava inviabilizando a discussão e troca efetiva de idéias”.

A esse respeito, FREIRE (1998, p. 74) salienta a questão da humildade e da tolerância necessárias ao exercício profissional do educador-professor. Para ele, a luta política coletiva a ser empreendida para a transformação das condições em que o professor se encontra imerso depende dessas ferramentas. Levanta algumas questões, dentre elas: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? (FREIRE, 1998, p. 75).

Finalizo essa primeira problematização, relatando uma parte de meu Diário de Campo.

Esta foi a primeira semana de trabalho na sala de aula. As crianças são em sua maioria filhas de operários da construção civil e de empregadas domésticas. Sinto em seus olhos uma alegria imensa porque estão sabendo que neste ano terão aulas de Música (...) Durante toda a semana recebi ligações telefônicas das estagiárias. Não raras vezes choravam e comentavam que “não” sabiam o que fazer. - Como vamos implementar nosso estágio?- Que conteúdos começo a trabalhar? - (...) Terei que dinamizar formas de trabalho em Música. Penso que é preciso criar um espaço de construção da prática educativa mais tranqüilo e que as impulsionem na construção da tarefa educativa. Proporei reuni-las em minha casa para discutir sobre seus planejamentos, trocando dúvidas e experiências. Também sugeri que as alunas estreitem laços na elaboração de seus planejamentos com as professoras regentes. Uma das professoras também me ligou. Está muito entusiasmada com o trabalho de Música, embora preocupada com o ‘desempenho da estagiária’. Como havíamos planejado trabalharíamos musicalmente com o nome das crianças, esta professora queria contar-me que seu filho havia aprendido uma canção que versava sobre os nomes. Ela vai conseguir para nós. A impressão que tenho desta primeira semana é que o trabalho será árduo. São muitas expectativas convivendo lado a lado com incertezas e posturas educacionais diferenciadas. Às vezes, fico horas pensando em como resolver estes problemas sem fugir da perspectiva de realização de uma investigação em que os valores de solidariedade, fraternidade, ética e colaboração estejam amplamente presente nos momentos de realização de nosso projeto. (Diário de Campo, Cláudia, 06 de março de 1999)

A segunda problematização decorreu da necessidade de discutirmos o valor da prática educativa no desenvolvimento dos alunos. Buscamos trabalhar reflexivamente a partir de certezas construídas, de modo consciente ou não, sobre a realização da prática educativa, sobretudo considerando alguns aspectos colocados anteriormente: Para que ensinamos? Para quem ensinamos? Que tipo de ação pedagógica é necessário implementar?

A questão problematizadora colocada ao grupo foi:

- *que estamos esperando de nossa ação educativa em uma turma de 2ª série do ensino fundamental? Que tipo de alunos queremos formar? (12 de março de 1999).*

Quero propiciar que meus alunos sejam espontâneos, que saibam dialogar e que não tenham vergonha de cantar, de falar. Que sejam criativos para compor suas histórias (...) que avaliem os problemas de sua vida cotidiana e lutem por seus direitos. (Belô).

Eu quero formar alunos com mais autonomia. Posicionados criticamente. Não sei, falar em emancipação é uma utopia que não pode se concretizar no espaço de tempo de estágio. (Sílvia).

Parece óbvio pelo que já estudamos, mas quero auxiliar as crianças na sua emancipação, desenvolvimento da sua autonomia. Crianças que saibam “se virar”, se proteger, se cuidar (...) lutar por seus desejos. Pretendo aprofundar as situações de diálogo e os laços de afeto, estes melhorarão as relações de aprendizagem. (Fernanda)

Quero formar um aluno independente e crítico, mas por serem muito pequenos, acho que devemos no primeiro momento orientá-los e depois deixá-los que tomem suas decisões. (Marília).

Quero formar um aluno independente e consciente. De que forma? Não tenho, juntos vamos construindo. (Anita).

Espero que minha ação pedagógica possa melhorar a vida do aluno, suas expectativas para o futuro e a transformação do seu presente em algo melhor. Trabalhando com responsabilidade e consciência. (Vitória).

O posicionamento expresso pelo grupo, dessa vez, não se diferencia tanto, pelo menos nas narrativas escritas. Em geral, a preocupação do ensino é com a formação de um aluno crítico, autônomo, lutador, independente, criativo e participativo. De certa forma, são palavras incorporadas pela cultura dos professores em geral, muitas vezes incorporadas ao discurso, mas, em muitos casos, distante da realização por ações concretas. Ou seja: o discurso defende ser preciso empreender esforços para formar um sujeito preparado para a vida. Contudo, analisando de modo mais rigoroso, destaco algumas colocações que se contrapõem ao discurso.

A estagiária Sílvia comenta uma prática educativa voltada para a emancipação e logo apresenta o fato de ser impossível de essa ser construída durante o estágio, devido à exigüidade de tempo. A professora Marília, regente da turma da Sílvia, embora não se referindo especificamente à emancipação, destaca como qualidades a independência e a criticidade no desenvolvimento dos alunos. Todavia, comenta que “o fato das crianças serem pequenas não possibilita a estas uma tomada de postura imediata”, o que implica um pensar maturacionista. Gostaria de chamar atenção para dois pontos: a perspectiva de emancipação posta pela estagiária e de independência e criticidade colocadas pela professora regente. A primeira parece desconsiderar que a emancipação é um processo contínuo de “busca de autonomia e de liberdade racionais” (KEMMIS, 1988, p. 87) e que, ao longo de nossas vidas estaremos sempre construindo, em diferentes momentos e instâncias, posturas e situações que nos levam à superação, autonomia e emancipação. A segunda, de modo semelhante à primeira, parece desconsiderar que o desenvolvimento da criança pode ser crítico e independente, tendo por base, evidentemente, o seu nível de desenvolvimento sócio-cognitivo.

No contexto mais geral do trabalho que segue, verifica-se que a professora Marília mantém posições muito participativas no grupo. Entretanto, possui concepções internalizadas quanto ao processo de ensino e de aprendizagem que, não raras vezes, expressam a intencionalidade pela realização de uma prática educativa tradicional, calcada em orientações, curriculares ou não, fora do contexto mais específico e crítico de trabalho. Choca-se, então, o discurso da professora com a sua compreensão e realização da prática educativa, ou seja, as posturas teóricas que falam sobre e as ações educativas realizadas na prática educacional. Aproximo esse entendimento da seguinte argumentação.

Como ultrapassar ou ir dando passos, por aproximações sucessivas, para lidar com essas situações e estes problemas? Penso que o caminho para ir dando resposta a estas questões requer uma alteração da perspectiva que se funda na relação causal que parte da teoria para a prática, não acentuando senão, muitas vezes, a dicotomia entre elas. Passa por ir dando lugar à perspectiva que promove uma outra relação permanentemente interativa, entre teoria e prática. (COUCEIRO, 1998, p. 53).

Desse modo, as ações empreendidas nas reuniões do grupo caracterizaram-se pela possibilidade de estudos teóricos que subsidiaram a prática educativa e as reflexões sobre elas, potencializando a leitura/realização das teorias/práticas em ensino de Música nas SIEF. Paralelamente, os estudos potencializavam tanto questões de Educação Musical na escola como de investigação-ação, na organização e na prática educativa.

A problematização que se seguiu, ainda num período com muitos problemas decorrentes da efetivação inicial do estágio como um todo, buscou levantar questões acerca do ensino de Música na escola e a investigação-ação como potencializadora dos trabalhos

- *De que modo estamos percebendo a relação aluno ⇔ aula de Música no espaço da sala de aula? Como podemos potencializar esta relação?*⁶⁰ (07 de abril de 1999)

Sexta feira. É dia de nossa reunião. Outras professoras da escola, que não estão envolvidas diretamente com o projeto de Educação Musical precisam substituir as estagiárias e as professoras regentes, para que estas possam participar da reunião (...) Ao entrar na sala dos professores, ouvi: Que projeto de Música é este que as crianças não cantam?- disse uma das professoras que realizaria a substituição -. Sinto a necessidade de dialogar mais com estas professoras para que elas possam tomar conhecimento e discutir sobre outras formas de construção do conhecimento musical no espaço escolar. (Diário de Campo, Cláudia, 26 de março de 1999).

As professoras Anita, Marília e Vitória são unânimes em dizer que os alunos sentem motivação e interesse pela aula de Música. Mas comentam, em suas narrativas escritas e orais, que a aula de Música está sendo dissociada dos demais conteúdos, o que frustra a expectativa de um trabalho interdisciplinar em SIEF.

⁶⁰ Essa questão basicamente foi levantada junto às professoras atuantes, com relação ao trabalho musical que observavam na prática educativa da estagiária.

Lembro, entretanto, que as professoras só estão assistindo às aulas que têm atividades musicais. Frente a isso, infiro que não estão conseguindo ver uma proposta mais articulada no ensino das séries iniciais, que, de fato, tem balizado o trabalho das estagiárias. Em nome da “autonomia”, as professoras regentes se ausentaram do espaço da sala de aula. Com isso, a cada atividade musical realizada, a estagiária precisava pedir para um aluno que localizasse a professora na escola. No tempo gasto para localizar a professora e na vinda dela até a sala, perdiam-se partes do processo.

Vitória descreve que “as experiências musicais despertam a sensibilidade musical dos alunos, fazendo aflorar sua imaginação e criatividade”. Ainda que utilize essa concepção, que quase se constitui em “chavão”, acrescenta que essas experiências “não podem ficar limitadas pelo espaço físico da sala de aula”. Mas, se não houver alternativas, a sala de aula deve ser dinamizada para “explorar ao máximo esse espaço, trabalhando junto com a atividade musical, a expressão do corpo, ou seja, utilizar o movimento, se espalhar pela sala, fazer grupos”.

Quando essa professora falou sobre o corpo, ela mencionou a necessidade de que a Música se concretize como uma atividade do corpo, não no sentido de partes do corpo, estrutura funcional, ou seja, repertório de canções que cita na letra as partes do corpo, canções do tipo “Cabeça, ombro, joelho e pé...”. (ver MAFFIOLETTI, 1995, p. 114).

Para Vitória, a Música deve estar presente nas atividades diárias, proporcionando maior integração das atividades musicais. “Não deve ser apenas uma aula por semana”. Essa professora participa ativamente do grupo, talvez por que ainda esteja na universidade, realizando sua formação profissional em nível superior. Destaco, então, quão importante é o papel que cumprem as universidades na formação inicial dos professores, proporcionando-lhes formação e prática educativa, mais ativas, críticas e reflexivas. Outra professora expressou que:

Nesta última aula, notei uma certa falta de interesse dos alunos, faziam outras coisas como: desenhar coelhinhos, brincar de avião com a régua (...) Fiquei indagando-me o porquê disto (...) Pareceu-me que não estava integrado com o conteúdo que estava sendo trabalhado no início da

aula. Outra coisa, Sílvia tem que observar a hora do lanche. Para uma realidade como esta [a da escola], na hora que chega o lanche: “Pára tudo”. (Marília).

Marília traz vários pontos em seu relato: da aula de música e seus planejamentos à hora do lanche. Destaco sua preocupação com a integração dos conteúdos, pois esse é um ponto constante nas narrativas orais e relatos escritos dessa professora. No entanto, não raras são as vezes em que ela refere que “com música fica mais fácil de se aprender outros conteúdos”.

Para ela, a integração de conteúdos na perspectiva da interdisciplinaridade é de fundamental importância. Penso na relevância e remeto às dificuldades de conceitualizar e trabalhar com questões da interdisciplinaridade, pois, bem se sabe que é um dos grandes desafios do trabalho do educador que implica o entendimento de que:

A certeza que temos em termos interdisciplinares é perversa. Não se pode trabalhar interdisciplinarmente e com certezas ao mesmo tempo. A interdisciplinaridade exige que uma conduta indisciplinada de sair da certeza da réplica, da cópia; de se experimentar a novidade sentindo prazer em provar estas novas combinações. (FLORES, 1995, p. 25).

Se, por um lado, Marília fala em integração interdisciplinar, por outro, requer de sua estagiária o planejamento com atividades e atitudes descritas em todas as suas minúcias. Minimamente, penso que é mais uma posição contraditória.

A professora Anita colocou que as aulas de Música que tem observado, “é bem mais do que se tinha idéia sobre ela, não é só cantar. Os alunos precisam ouvir, pesquisar, organizar, criar sons (...) As aulas de Música são mais produtivas, mas acho que deveriam estar mais integradas com o restante dos conteúdos trabalhados”. Conforme exposto, a professora tem desestabilizado os conhecimentos já internalizados, percebendo novas relações possíveis quanto ao ensino de Música na escola.

Mais uma vez, enfatizo que as propostas de ensino das estagiárias têm buscado integrar os conteúdos de ensino. Mas as professoras, em favor de “dar

autonomia às estagiárias”, não conseguem concretizar as observações e articulações entre o planejado e sua ação correspondente em sentido mais amplo, limitando-se a observar o trabalho de Música. Desse modo, ao isolar a observação nas aulas de Música, não conseguem perceber a relação dessa aula com outros conhecimentos. Nesse encaminhamento, é importante mencionar a concepção de conhecimento educacional que se tem para a escolarização nas SIEF.

Como já se viu, é comum as professoras seguirem uma lista de conteúdos planejada por especialistas -o currículo escolar-. Os conteúdos que constam dessa lista, são levados à risca, sob a argumentação da não realização da aprendizagem dos alunos. Por muitas vezes, as professoras me colocaram que, se elas não trabalharem um determinado conteúdo, no ano seguinte há cobranças dos professores de 3ª séries. “Como então não trabalhar com tais conteúdos, os da segunda série?”, questionam-me. Mas e o desenvolvimento sócio-cognitivo dos processos de pensamento? E o conteúdo social, cultural, de formação crítica e ativa dos alunos, onde está expresso? Esse não é expresso nas listas, mas nas posturas políticas e educacionais assumidas pelos profissionais da educação em sua realização profissional. Pela realização de um trabalho educativo que, conjuntamente, envolva a dimensão dos conhecimentos, da expressão e da transformação das condições que oprimem e minimizam a ação humana no mundo.

Anteriormente, vimos que o que se pretende e se tem esperado da escolarização é formar um sujeito mais participante no mundo. Isso será garantido com um pouquinho de Português? de Matemática? de Ciências? de Geografia? de História? de Artes? Como, afinal, possibilitar um desenvolvimento, crítico e ativo, dos alunos, se o currículo for concebido e estabelecido em contextos alheios à escola, como algo imutável que deve ser seguido em seus pormenores? Como romper com a linearidade de conteúdos propostos para 1ª, 2ª, 3ª série, etc?

Quando as professoras se referem à integração de conteúdos nesse período da investigação educativa, às vezes ainda estão mantendo a idéia da Música como forma de tornar mais prazeroso o aprendizado de outros conhecimentos.

De certa forma, as estagiárias, por terem realizado a disciplina de Metodologia do Ensino da Música na UFSM, já superam essa forma de compreensão e empreendem práticas pedagógicas musicais, cujo resultado possa ser também de construção do conhecimento musical e de humanização das relações entre os alunos e as construções musicais existentes e criadas.

Dessa maneira, muito embora as professoras comecem a perceber uma relação da aula de Música com o desenvolvimento de conteúdos musicais propriamente ditos, ainda é uma fase de muitos conflitos. Acostumadas a entender a Música como algo acessório ou pronto, passam a entendê-la como processo em construção. Por sua vez, as estagiárias passam a realizar e compreender a experiência no ensino de Música com suas próprias ações, tímidas, mas carregadas de criticidade. Uma estagiária disse-me:

Cláudia! Agora posso a entender por que as professoras das SIEF não trabalham com Música na sala de aula. Não é porque não sabem. Poderiam aprender. Mas é difícil organizar a produção de sons. Dá bagunça se não estamos todos cantando juntos a mesma música. Acho que isto as assusta!!! (Belô, 12 de abril de 1999).

Certamente, entendo que a formação escolar deva ser prazerosa, mas não posso conceber que a Música assuma essa função de modo unitário, ou juntamente com outras áreas de Artes, e sirva expressamente para tal indicação. Todos os conhecimentos educacionais devem ser trabalhados de modo prazeroso. A aula de Música encerra em si objetivos próprios, que logicamente requerem ser trabalhados e aprendidos de modo integrado com outros campos do conhecimento, não pela sobreposição mas pelas integrações possíveis. (ver MAFFIOLETTI, 1994).

Da mesma forma que a língua materna e a atividade dramática têm suas lógicas expressivas, a Música tem sua especificidade. A compreensão da forma e das regras que dão significado ao enlaçamento dos sons, por exemplo, nunca é o alvo do professor que utiliza a Música como recurso para conseguir interesse e atenção de seus alunos. Nesse caso a Música estaria cumprindo uma função que substitui o que realmente é essencial: que o aluno se conecte com a singularidade de cada área do conhecimento. (MAFFIOLETTI, 1995, p. 108-9).

*Aos poucos sinto que as estagiárias passam a interagir de modo mais claro com o ensino de Música na sala de aula. Buscam leituras e incrementam seus planejamentos. Mas (...) as professoras, mesmo que comecem a vislumbrar outras possibilidades de realização musical, ainda mantêm-se fiéis às músicas das datas comemorativas. O que vamos **cantar** com as crianças na Páscoa? Tem “musiquinha” nova? - o novo para elas, parece ser sinônimo de musiquinha nova -. Aliás, observei que a troca de canções é constante entre as professoras da escola na época de datas comemorativas. Quando me solicitam “novidades” tento sempre levantar outras possibilidades (...) Em nosso grupo, sinto muito presente a oscilação entre um novo entendimento acerca da Música na sala de aula e o que realmente se considera importante de implementar. Ao mesmo tempo, novas posturas começam acontecer, posicionamentos mais críticos passam a ser correntes nas colocações (...) (Diário de Campo, Cláudia, 07 de abril de 1999).*

A questão problematizadora que se seguiu foi composta pela tentativa de compreendermos e refletirmos mais intensamente sobre a temática abaixo:

- *Que auto-reflexões estamos fazendo e como temos agido sobre nosso trabalho de ‘professoras com estagiárias’ (ou estagiárias com professoras)? Como podemos melhorar? (14 de abril de 1999)*

Esse questionamento foi levantado no sentido de ampliar a compreensão acerca dessa relação na perspectiva do grupo colaborativo em relação à comunidade crítica de trabalho, considerando os desafios e contrapontos expressos anteriormente. Segundo GRABAUSKA (1999, p. 70), no processo de conhecimento em que está presente a auto-reflexão, podem ser evidenciados determinantes sociais, econômicos, políticos que mantêm a injustiça social. Enfatiza-se também a discussão em torno de um contexto de trabalho mais colaborativo.

(...) o conceito de comunidade pode nos ajudar a centrar as experiências negativas produzidas por anomalias, a confusão, a alienação e a fragmentação social, estados, que ao ser superados fazem possível experimentar a identidade e a pertinência, a fraternidade, a solidariedade e o respeito mútuo – experimentar, em suma, o sentido de comunidade. (KEMMIS, 1993, p. 17).

Analisando as respostas dadas a essa problematização, é possível enfatizar que as estagiárias e as professoras possuem pontos de vista diferenciados. As primeiras, ao refletirem apontam a situação concreta com que se deparam. As segundas referem uma situação ideal, que coloca para a estagiária, nesse momento, a responsabilidade, praticamente total, sobre o processo de escolarização dos alunos.

Uma das estagiárias que acreditava na possibilidade de realização de um trabalho compartilhado assim comentou:

Atualmente tenho refletido muito sobre o meu trabalho de estagiária junto à professora Anita. Talvez esta preocupação maior tenha surgido devido às discussões que se efetivaram no grupo sobre o trabalho colaborativo, discussões estas que fizeram perceber que meu trabalho junto a esta professora não tem se dado de forma colaborativa (...) Nas duas vezes em que a professora Anita participou das atividades, a mesma ficou sentada no fundo da sala observando, não sei se ela não gosta da forma como venho conduzindo as atividades musicais, ou se há desinteresse por parte desta professora. Ela nunca me pediu para ver os planejamentos das aulas e não conversa comigo a respeito da turma. (Belô).

As colocações de Belô expressam uma situação, no mínimo, inquietante. Quando a professora Anita vai até sua aula, ela fica na posição de observadora. Não participa das atividades musicais que, por sua natureza, requereriam uma prontidão maior de participação. São mensagens do silêncio: “ - Não sei se ela não gosta da forma que trabalho”.

Para a estagiária, a professora não apresentava, ou não expressava em diálogo, tais críticas. Para mim, a queixa de Anita girava sempre em torno do comportamento das crianças, da agitação constante na sala de aula. Anita entendia que, se a Belô assim conseguia trabalhar, tudo bem, mas essa não era a sua forma de ensino. Ilustrando: Belô trabalhou com as crianças em duplas, em círculo, nunca ensinou com as crianças postas tradicionalmente, ou de modo popular, utilizando-se da “pedagogia da nuca”.

Para Anita, não prejudicar nem atrapalhar o trabalho de Belô, é a melhor forma de ela agir. “Não gosto de ficar intervindo nas aulas (...) Não concordo com pequenas coisas, mas a experiência diária vai nos ensinando e vamos modificando”.

Belô está diante da turma, ela deve escolher a melhor forma para realizar as aulas. O sentido da colaboração é expresso pela professora na seguinte colocação: “Colaboro como acho melhor, como eu vejo e sinto que deve ser, talvez não seja o esperado pelas pessoas envolvidas”. Penso: é como se ela tivesse como suporte de ação pedagógica um conhecimento intuitivo de que essa é a melhor forma de agir, praticamente fechando a discussão.

Com tal colocação, percebo claramente que Anita se retira dos significados construídos em relação ao trabalho colaborativo e se individualiza na relação com o processo de trabalho. Contudo, todas as decisões que estão sendo tomadas e levadas a cabo, no cotidiano escolar, estão passando pelo grupo. Assim, ela também está envolvida com as decisões e acontecimentos da prática educativa. De um modo geral, esse comportamento da professora é a réplica de comportamentos que têm balizado as relações entre estagiária e professora regente na escola. A professora não intervém. Não se “*incomoda*”. A estagiária torna-se totalmente responsável pela turma. Insisto, rompe-se uma fantástica possibilidade de inter-relações entre a universidade e a escola fundamental, entre formação inicial e continuada.

Marília começa escrevendo que “acredita ser uma experiência muito significativa o trabalho com estagiária. Para ela é um momento de avaliação, questionamento e re-avaliação do seu próprio trabalho como educadora.

No início imaginava que tudo iria acontecer como se eu estivesse frente a turma, então foi um pouco difícil aceitar que cada pessoa tem a sua maneira de ser, de agir e reagir diante das situações que se apresentam. Hoje procuro respeitar e não impor meu posicionamento, embora não consiga ficar calada, tendo sempre que dar minha opinião diante dos fatos e situações. (Marília).

Essa professora aponta para algo bem característico na relação entre estagiária e professora já atuante. Entende que cada professor possui um modo de agir e esse deve ser respeitado, nunca se deve impor um modelo de ação ou achar que o seu, por mais experiente, seja o melhor. No entanto, a professora não se exime de participar em colaboração, apontando alternativas de trabalho para o que julga não estar bem.

GALVÃO, ao comentar o que chama de orientação na escola, salienta que:

(...) a assistência as aulas e respectiva análise são momentos de grande apoio, baseado na troca de experiência e conhecimentos, de acordo com uma desigualdade reconhecida e aceite pelas estagiárias. Há uma troca de recursos e de trunfos que o orientador [no caso, Marília] possui e que as estagiárias precisam para realizar o seu projeto de formação coletiva e individual (...) A reflexão, por outro lado, ajuda as estagiárias a tomar consciência de pormenores importantes do ponto de vista pedagógico e relacional. (GALVÃO, 1998, p. 81).

De modo bastante consciente e crítico, a professora Vitória também observa alguns pontos fundamentais:

No começo das aulas tinha muita esperança com este tipo de trabalho, mas, com o passar dos dias, fui me decepcionando, chegando ao ponto de achar que ao final do estágio retomaria todos os conteúdos à minha maneira. Porém, agora volto a acreditar que possa dar certo, há um entrosamento e cumplicidade maior em relação aos alunos e aos conteúdos a serem trabalhados, o trabalho colaborativo começa a acontecer de forma mais significativa e intensa. Hoje volto a acreditar que nosso trabalho será um sucesso! (Vitória).

Vitória sempre buscou atuar conjuntamente à sua estagiária⁶¹, que por motivos particulares, vinha apresentando problemas no desenvolvimento do estágio. Vitória e eu, em ação colaborativa, tentamos ao máximo auxiliar Fernanda, inclusive em situações que transcendiam o espaço escolar. Por um período, conseguimos. Nesse, Vitória começou a sentir a possibilidade de realização do ensino de Música em conjunto com outros conhecimentos, por isso a crença de que o “o trabalho será um sucesso”.

A partir dos excertos, o que se pode identificar em um primeiro plano, é o desafio percorrido ao longo da investigação, quanto à questão da colaboração. Essa

⁶¹ A estagiária Fernanda teve problemas pessoais (familiares) durante a realização de seu estágio, faltando a muitas orientações na UFSM. Foi afastada temporariamente do estágio, pela coordenação geral do mesmo (universidade), por dez dias, a contar do dia 04 de maio. Embora realizasse seu Diário de Campo, não respondeu a algumas questões problematizadoras especificamente relacionadas ao projeto de Educação Musical. Depois desse afastamento temporário, a aluna não retornou à escola e ao estágio. A professora Vitória assumiu, com muito interesse e responsabilidade, a partir daí, a turma e o projeto de Música.

buscava que as pessoas não se sentissem menosprezadas pelas críticas ou distorcessem comentários em relação ao trabalho cotidiano da prática educativa. Preocupei-me em realmente assegurar o processo de comunicação através do diálogo sobre os trabalhos em realização, potencializando a efetivação de aprendizados por ambas as partes. Para tanto, foi necessário que, tanto as estagiárias como as professoras, se colocassem como aprendizes e investigadoras da prática educativa em curso.

Um outro elemento, presente na concepção de investigação-ação educacional, que se constituiu em conjunto com o diálogo, foi a rede de acordos éticos que pautaram a convivência e a realização das ações, o que não significou ausência de conflitos e desacordos. Essa rede foi sustentada pela divisão dos problemas e soluções entre os membros do grupo, na medida em que todas as observações, anotações e dados eram discutidas em conjunto, pelo grupo. Isso porque

(...) a pesquisa-ação não pode se estabelecer adequadamente na ausência da confiança, estabelecida pela fidelidade a uma rede ética mutuamente pactuada, a qual governa, o uso e a difusão dos dados. (ELLIOT, 1978, p. 357).

Se, por um lado, a leitura e discussão coletiva das narrativas escritas conferidas às problematizações eram facilmente aceitas e discutidas, por outro lado, outros conflitos emergiam no contexto. Entre tantas justificativas cabíveis nessa fase de desafios iniciais da investigação-ação, atribuo prioridade ao fato de ter tentado construir um projeto de ensino de Música na escola não dicotomizado de outros conteúdos e de outras questões sociais maiores. Também por ter buscado a colaboração ativa e crítica entre professoras já atuantes e professoras em formação inicial. Decorreu também da tentativa de tomar a escola e as professoras regentes das turmas como construtoras do trabalho e sujeitos construtores de pesquisa. Com isso, precisei (e precisamos) ir trabalhando outros assuntos e conhecimentos paralelamente, deixando de centrar o foco de pesquisa na questão da Música, o que não seria possível, na perspectiva do trabalho de ação metodológica que nos colocávamos.

5.3.2 - Relação teoria e prática no cotidiano da prática educativa

Na perspectiva da investigação-ação educacional, um dos destaques centrais fica para a não dissociação entre teoria e prática educativa, entre teoria e ensino. Esses pólos do conhecimento devem ser trabalhados conjuntamente, a fim de que um possa iluminar o outro e, desse modo, transformar o que se tematizou como preocupação do grupo colaborativo.

Assim, não se tratou de aplicar teorias e currículos sobre Educação e Educação Musical no espaço de realização de ensino. Muito mais do que isso, buscamos entender as múltiplas relações que podem ser emanadas dessas em relação específica com a prática educativa concreta e localizada. Com isso, não se está lateralizando a importância das grandes teorias educacionais e do conhecimento científico como relevantes na formação, inicial e permanente, dos profissionais do ensino. No entanto, alerta-se para a importância dos conhecimentos produzidos na prática educativa, no espaço de escolarização, na escola como um todo e na sala de aula de modo particular.

Talvez se possa descrever essa relação de reciprocidade e mútua interdependência como ‘teorização da prática e praticização da teoria’, destacando que tais relações devam ser conectadas com o objetivo maior de conscientização e atuação profissional coerente com o contexto em ação, desdobrando-se em projetos e realizações de práticas educativas localizadas. BASTOS (1995, p. 101) destaca que “a dupla dialética entre teoria e prática de um lado e entre indivíduo e sociedade de outro, é o coração da pesquisa-ação como um processo de auto-reflexão, participativo e colaborativo”. O autor localiza em Carr; Kemmis (1986) a afirmação de que uma teoria sendo julgada, por sua vez, *na e pela* prática torna-se o coração do debate sobre a pesquisa educacional e sua contribuição crítica para a melhoria da educação. (p. 95).

Salientam-se, mais uma vez, os vínculos necessários entre teoria e prática na realização da prática educativa. Nesse contexto, é que, durante a (nossa)

investigação, estive (estivemos) preocupada(s) em discutir as práticas educativas, prospectivamente e retrospectivamente, buscando, em parte da literatura existente, de leitura acessível ao grupo de trabalho, referências que pudessem contribuir para a qualificação e elevação das posturas em relação ao quefazer cotidiano e, conseqüentemente, para o aprimoramento das práticas educativas.

Assim, teoricamente discutimos e compreendemos alguns estudos fruto de pesquisas já produzidas, relacionando-os com a prática educativa em realização no cotidiano da escola. Entretanto, nem sempre as leituras foram realizadas por todo o grupo o que dificultou, às vezes, a dinâmica dos seminários. Da mesma forma, nem sempre ligações foram estabelecidas entre os textos⁶², que no dizer do grupo, muitas vezes, “eram difíceis, não apontavam soluções à prática e à sala de aula”. Somente com o tempo de investigação-ação é que as relações passaram a ser mais bem compreendidas.

Passo, então, a apresentar questões problematizadoras que sustentaram esse ciclo.

- *Qual a contribuição da teoria na estruturação/compreensão da prática educativa e qual a contribuição da prática educativa na compreensão/estruturação da teoria? (26 de abril de 1999).*

Algumas colocações do grupo expressam que:

A teoria é fundamental para a construção da prática, ela é a base, dá embasamento para a prática. (Vitória).

Teoria e prática caminham juntas em qualquer processo. A leitura é base para desenvolver uma boa prática educativa. (Marília).

A teoria é uma maneira de conhecermos o que já foi pesquisado naquela área, ela nos ajuda a organizar e buscar outras maneiras de executar nossa prática. (Sílvia).

⁶² Os textos estão relacionados na anexo 4.

As narrativas expressas acima constaram como informação central nos relatos escritos apresentados. Elas proporcionaram a reflexão que segue. Sentia que o grupo, de modo geral, não conseguia efetivar a relação entre a teoria dos textos que estávamos estudando, ou teorias por eles já internalizadas, com a prática profissional e de estágio que estava sendo realizada. Apesar da complexidade aparente e real dessa questão, as discussões que estavam sendo travadas no grupo encaminhavam para a possibilidade de entendimentos acerca dessa relação.

As colocações, tanto das estagiárias como das professoras, foram bastante similares, no sentido de que não deve haver dissociação entre teoria e prática educativa. No entanto, pelos relatos, a dúvida que me coloco é que para o grupo, de um modo geral, a teoria parece preceder a prática. Parece-me que a percepção primeira das professoras e estagiárias é de que, sem teoria, não existe prática. Sem dúvida, essa relação de precedência não é real. Pesquisas sobre a “prática do professor” têm-se dedicado ao estudo da importância da reflexão sobre a prática educativa, na formação dos processos de construção profissional do professor em relação ao seu trabalho. Por outro lado, a teoria precedendo a prática rompe com a própria concepção de investigação-ação educacional que se está tomando. Ainda, a noção de *práxis* fica comprometida. Certamente que o domínio científico dos conhecimentos é de fundamental importância, é com ele que as transformações desejadas ocorrem, mas, por outro lado, ele se torna estéril se não for pensado em reciprocidade direta com a prática educativa.

Essa relação expressa pelo grupo com relação à prática educativa me leva a considerar que é muito provável que, quando se referem a teorias de ensino, ensino de Música, não estejam preocupados em estudar textos que não sejam aqueles de “métodos, dicas”, que digam como realizar a aula.

Não gostaria de, nesse momento, estar evidenciando essa relação aparentemente pequena. Digo “aparentemente”, no sentido de que, ainda que seja pensada assim, ela não é característica desse grupo de professoras e alunas. Entretanto, empiricamente, o que percebo é que essa é a fala corrente da grande maioria dos profissionais da educação, em formação inicial ou já atuantes.

Assim, não é de se estranhar que muitos congressos e seminários promovidos pela área da educação tenham sempre “oficinas”. Essas, supostamente de caráter prático, sempre estão lotadas. Em contrapartida, as conferências e mesas redondas do mesmo evento acusam a conversa da platéia e a saída antes do horário final. Chega-se a suprimir o intervalo da palestra para evitar o esvaziamento da platéia.

Estou muito preocupada com a dimensão que o grupo tem dos textos que estamos lendo. Parece-me que, para elas, é uma tarefa muito dura ler cinco, dez páginas sobre assuntos relacionadas com a Educação Musical. Nas discussões se evolui (...) Fico aguardando o próximo encontro, espero que os textos sejam lidos e debatidos por todos. Será impossível? O que mais as professoras solicitam são atividades práticas. Sei que estas são extremamente importantes, principalmente em Educação Musical. Realizo algumas. Mas, tenho medo que estas sejam transpostas como receitas para a sala de aula. Talvez longe dos meus olhos! Por um lado fico muito feliz, o grupo sempre se reúne e participa, à sua forma. Por outro lado, a falta de leitura e dificuldades assusta. Em tempo: Outro dia, estava lendo “Medo e Ousadia” (FREIRE; SHOR, e a professora Marília solicitou-me o livro emprestado. Fiquei muito feliz!!! (Diário de Campo, Cláudia, 20 de abril de 1999).

Contudo, entendo que, pelo exercício reflexivo e diálogos realizados em nossos encontros, novas elaborações sucedem-se a esse momento inicial. Eu as entendo como mais críticas e mais situadas no trabalho de investigação-ação educacional em construção, colaborando com a perspectiva de participação crítica do grupo.

É na vivência diária, na inter-relação e envolvimento dos sujeitos que se tem o retorno imediato, a ação e reação do que foi teorizado, verificando e avaliando a viabilidade e o sucesso do processo teórico proporcionando a reflexão e a reformulação do mesmo. Teoria e prática são elos de uma corrente, juntas formam um conjunto e caminham em busca de mesmo ideal. Separadas não têm chances de chegar ao sucesso de suas investidas. Uma complementa a outra, fornecendo subsídios e materiais que impulsionam os avanços e retrocessos da humanidade. (Vitória).

Todo o educador deve estar constantemente procurando realizar leituras ou atividades que venham a desafiá-lo na busca de novas respostas para seus questionamentos e angústias. No entanto há aquele professor acomodado que prefere um aluno passivo. Será que este professor é realmente um educador? (Marília).

Essas posturas das professoras qualificam-se de modo mais crítico. Já não expressam a teoria dissociada da prática mas evidenciam a relação de reciprocidade entre elas.

Acredito que as contradições existentes no primeiro momento vão sendo, aos poucos, superadas e encaminham para a transformação de posturas iniciais das professoras. Penso que isso derive, em parte, das discussões realizadas no grupo e do entendimento crítico de práticas concretas, com relação ao espaço da sala de aula propriamente dito. Essas que têm construído formas diferenciadas de se entender a relação professor de SIEF e aula de Música, e de investigação-ação educacional acoplada ao ensino. Entretanto, a postura das professoras não foi linearmente apresentada ao longo dos trabalhos. Em outras situações, percebi a ânsia pela busca de respostas prontas a problemas ainda não acontecidos.

Tive o privilégio de ter trabalhado numa grande escola municipal que organizou o espaço escolar de tal modo que, duas vezes por semana, as professoras já atuantes pudessem sentar conosco e refletir sobre as práticas educativas em realização. Mas o projeto de Música era o único projeto existente naquele espaço de ensino formal. No restante dos dias, as professoras não se envolviam com ações de investigação de modo mais sistematizado.

Dessa forma, o envolvimento com o espaço de uma prática colaborativa e de uma teoria em realização foi sendo construído, lado a lado com a dimensão técnica e engessada exigida na organização dos conhecimentos contemplados pelo currículo escolar e pelas determinações mais gerais que caracterizam as rotinas da escola e dos professores. Posto isso, é que entendo que, por mais que a escola se esforce na organização de seus trabalhos e apoie o desenvolvimento de projetos, não faz avançar os modos de trabalho. Desse modo,

Ainda que, incontestavelmente, os professores e formadores de professores comprometidos com seu trabalho, sejam apoiados em seus esforços por administradores e políticos que simpatizam com eles, devem estar preparados para levar a cabo sua tarefa sem muita ajuda e também devem estar preparados para enfrentar-se com uma certa resistência. (KEMMIS, 1993, p. 23).

De modo mais específico, findamos um ciclo de estudos, que permeavam as reuniões de sexta-feira, do qual constaram estudos sobre textos diversos. Lançamos uma questão problematizadora que visava a entender a compreensão e as posturas dos professores frente a tais estudos.

➤ *Ao concluirmos esse ciclo de estudos em que lemos e refletimos sobre algumas questões da Educação Musical, destaca:*

- *o que mais te chamou a atenção? Por quê?*
- *o que efetivamente consideraste válido e importante aos desafios de tua atuação com o ensino de Música no cotidiano das atividades escolares? (07 de maio de 1999).*

Grande parte do grupo concorda que os textos lidos e discutidos, tendo como “debatedor” as práticas de sala de aula, foram importantes em vários sentidos: possibilitaram o entendimento de ensino de Música no contexto escolar em perspectivas até então desconhecidas, destacaram os trabalhos que têm sido construídos e apresentados em eventos da área, deram maiores orientações com relação ao trabalho de investigação-ação educacional em conjunto com a prática educativa, entre outros.

Mesmo com alguns problemas, penso que o grupo passou a ter fortalecimento profissional em relação ao desafio que estava se propondo: trabalhar com o ensino de Música nas SIEF, superando modelos centrados exclusivamente na reprodução de repertório de canções, de utilização de Música como “pano de fundo”, etc.

Hoje, a professora Marília chegou muito feliz e relatou-me que havia participado de uma reunião com professores de algumas escolas de Santa Maria. Nesta reunião, ela apresentou partes sobre o “nosso” projeto de Música em SIEF. Descreveu como estávamos realizando o trabalho e as dificuldades de atuar em colaboração na atuação entre colegas e com as estagiárias. Contou aos colegas de outras escolas que:
 - *É muito mais do que ficar cantando. A gente descobre outros modos de desenvolver a aula de Música, sempre é um desafio. As crianças adoram!- Mas, a professora Marília contou-me que a Anita estava*

presente nesta reunião e não quis falar (...) Fico preocupada, pois Anita tem fugido um pouco de nossos propósitos de grupo (...). Hoje as estagiárias também relataram-me, com muito prazer, seus comentários, sobre a participação no projeto de Música, nas reuniões de estágio sob a coordenação da universidade. Sílvia tem planejado algumas aulas com outra colega que não faz parte de nosso grupo, a Cris. Ela tem se dedicado a auxiliá-la no trabalho musical. Cris está desenvolvendo aulas de Música em seu estágio. Acho isto muito importante, sinto que o grupo se estende além de nosso trabalho na escola Dom Nichio. (Diário de Campo, Cláudia, 07 de maio de 1999)

Das colocações acima, fica a impressão de que o fortalecimento profissional --e a conseqüente conscientização/emancipação-- *gradativamente* começa a acontecer. O grupo não só defende o projeto, mas empenha-se em sua divulgação junto a seus pares. Ao mesmo tempo, discute os textos e posiciona-se criticamente frente aos mesmos. Com relação específica à questão problematizadora anterior, os relatos das professoras e estagiárias expressam que:

a) *o que mais te chamou atenção nos textos lidos? Por quê?*

Anita destaca que "através da aula de Música, o aluno deve deixar de ser apenas ouvinte e se tornar o criador, produzir suas composições e executá-las". A professora prossegue salientando que, pelas observações realizadas em sala de aula, o universo composicional pode partir do mundo sonoro cotidiano das crianças, tais como os sons do corpo, da casa, etc. Entendo que a postura da professora é muito próxima do conflito pelo qual estava passando naquele momento. Afinal, por várias vezes, em tempos anteriores, expressou: “- Ora! Como uma criança de 2ª série poderá compor? Ela nem conhece as notas musicais”.

A professora Marília, de modo mais genérico expressou que toda leitura traz contribuições, seja ela específica ou não. Numa posição bastante comum (e redutora) na realização de seminários, destaca que "aqueles que eram de minha responsabilidade procurei dar mais atenção e estas foram as que chamaram mais minha atenção, como: cultura de massa, música popular, avaliação e método, não desconsiderando as demais". Parece-me claro que, quando efetivamente as leituras são realizadas, o poder para a discussão e compreensão das práticas educativas se amplia. Nesse sentido, reenfatiza-se a importância da leitura e o aprofundar do

conhecimento científico na formação de professores, inicial e continuada. Ainda que a prática seja um referencial de máxima relevância na realização e compreensão da profissão do professor, não se secundariza a necessidade de formação científica junto a ela. Assim, pensar e fazer em relação à prática docente é condição *sine-qua-non* ao avanço dos conhecimentos. Entretanto, nunca se pode perder a referência de que o novo sempre está fundamentado no velho.

Isto significa que todo conhecimento novo surge quando outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do novo momento, não mais responde às perguntas que estão sendo feitas. Por causa disso, cada conhecimento novo, ao surgir, espera sua própria vez de ser ultrapassado pelo próximo conhecimento novo, o que é inevitável. (FREIRE; SHOR 1997, p. 126).

O destaque da professora Vitória foi realizado com relação à “Declaração de princípios para a promoção mundial da Educação Musical da ISME”⁶³,

Até então, eu reconhecia, como Educação Musical, algumas tentativas de integralização curricular e utilização da Música como recurso de aprendizagem. Foi uma surpresa conhecer esta declaração e verificar que existe uma estrutura organizada em torno de objetivos e aspirações em relação à arte musical, salientando a sua importância no desenvolvimento integral dos alunos e exigindo qualidade no processo de educação musical e qualificação aos profissionais destinados a este ensino. *Achei que Educação Musical fosse algo recente, fruto de uma nova tendência pedagógica, mas fico feliz em descobrir que há muito se tem feito e pensado em uma Educação Musical de qualidade e que satisfaça as necessidades dos alunos. (Vitória -grifos meus).*

O comentário dessa professora, para mim, é de grande valor e relevância no sentido de demonstrar que, até o momento, para ela, Educação Musical era algo novo. Como tanto se vê em educação, tratava-se de uma nova tendência, de “integralização curricular”. Mas, pelas leituras realizadas, a professora encontrou formas de organização do conhecimento musical que até então eram desconhecidas. No entanto, lembro que essa professora possui dez anos de magistério, sendo que nos

⁶³Internacional Society for Music Education.

últimos anos vinha atuando com Educação Artística com turmas de 4ª a 7ª séries.⁶⁴

As estagiárias, devido ao desafio da organização, planejamento e execução do estágio como um todo, nem sempre realizaram suas leituras a contento. Sílvia destaca que se tivesse dado mais atenção às leituras, teria conseguido superar muitos conflitos com os quais se defrontava na prática educativa. Para ela "existem algumas partes dos textos que ficaram registradas, pois estavam diretamente relacionadas com a prática". Apesar das leituras dos textos, ainda ficam alguns dilemas: “trabalhar com o repertório que a criança traz para a sala de aula é uma forma de aproximar professores e crianças do mundo musical mais presente. Concordo com isto, mas fica a dúvida, o dilema: Como trabalhar com as músicas do 'É o Tchan'?”⁶⁵

Acredito que o conflito da estagiária é relevante. Afinal, as crianças possuem um repertório musical muito amplo, do ponto de vista de músicas que são divulgadas pela mídia. De modo especial, as músicas do grupo de Música Popular Brasileira (MPB) 'É o Tchan' combinam elementos musicais com ritmos bem marcados e que impulsionam o corpo a dançar. Em algumas músicas, as melodias lembram outras culturas como é caso do início da canção “Ali Babá”. As letras das músicas também chamam atenção para um universo da cultura capitalista. Exemplificando, cito a música utilizada no processo de escolha de uma nova bailarina para o grupo com chamamento: “Luz na passarela que lá vem ela...”, da música “A nova loira do Tchan”. Ainda, o grupo musical lança, para cada nova música do grupo, uma nova coreografia. Rapidamente, essa passa a ser moda em todo o país, como se fosse a identidade daquela música. A coreografia é executada por uma mulher loura e outra morena, o cantor é negro. Assim, num mesmo espaço, musical e físico (de palco), convivem diferentes raças, passando uma imagem de convivência feliz e pacífica, mediada por contagiantes músicas (de fácil absorção perceptiva ao ouvido humano). Entendo esse tipo de ‘estruturação’ como parte de um apelo que traz embutida a idéia de uma falsa democracia. Ou seja, a música é democrática, de acesso para todos. Consumam-na!!! Entretanto, se olharmos para a

⁶⁴ Essa colocação comprova o descaso da escola com relação ao ensino de Artes. Essa professora, ainda que bem intencionada, provavelmente só trabalhava com Artes Plásticas e de modo bastante confuso. No entanto, era a aula de Educação Artística de uma escola x.

⁶⁵ Grupo Musical Bahiano de Música Popular Brasileira.

população brasileira, quem são as louras, morenas, negros e negras que têm acesso à participação ativa em trabalhos dessa natureza? Quem são aqueles que conseguem sobreviver com esse tipo de trabalho? De modo mais singular, será que todos têm instrumentos necessários para o entendimento do que esse tipo de grupo veicula?

Parafraseando Giroux, tenho nominado a esse movimento da música do grupo “É o Tchan” com a epígrafe "A Tchaneização da Música Infantil"⁶⁶. Acredito que, muito mais do que um elemento essencialmente musical, a tchaneização ocorre por suas coreografias. Penso que, antes mesmo de as crianças se apropriarem dos aspectos musicais e cantarem a canção, elas já dominam as coreografias de modo idêntico às realizadas pelo grupo. É comum, no recreio da escola, o ensaio dos passos do "Tchan". Meninas e meninos dançam, muito embora a proporção feminina seja maior.

Belô destacou que, para ela, a grande significação dos trabalhos estudados estava presente nos textos de SOUZA (1997, 1998) acerca do cotidiano como perspectiva para as aulas de Educação Musical. “Acredito que o caminho para uma prática significativa em sala de aula, está, justamente, na ligação entre o ‘mundo real’, vivido cotidianamente e o que se pretende ensinar, só assim poderemos despertar real interesse das crianças pelas atividades que pretendemos desenvolver. Acrescenta que:

Acredito que encontramos um viés emancipatório dentro deste trabalho que parte do cotidiano para montar e despertar o interesse dos sujeitos, e que de certa forma os liberta na medida em que os mesmos se descobrem não só como “consumidores”, mas também como “produtores e transmissores” de suas próprias músicas. Penso que este seria um dos maiores desafios da Educação Musical dentro do espaço escolar, já que a maioria das pessoas tem a concepção que, para fazer e criar música é preciso ter “Dom”. Esta prática que busca um “modelo emancipatório” para aula de Música coloca que independentemente de Dom, nós também somos capazes de produzir algo musicalmente. (Belô, grifos do autor).

b) o que efetivamente consideraste válido e importante aos desafios de tua atuação com Educação Musical no cotidiano das atividades escolares?

⁶⁶ Giroux (1995) escreveu um texto denominado "A Disneyzação da Cultura Infantil"

Com as referências que as professoras fizeram a essa questão problematizadora, compreendo o quanto estão conseguindo transformar suas opiniões e conceitos em relação ao desenvolvimento da aula de Música na escola. Certamente, essas novas concepções em relação ao trabalho decorrem de um projeto de investigação em que estamos trabalhando e construindo conjuntamente a prática educativa em sala de aula. Dessa forma, apesar dos muitos desafios relacionais entre as professoras e as estagiárias, e de problemas que transcendem a própria questão do ensino de Música na escola, compreendo que as professoras estão aprendendo e acreditando na prática musical desenvolvida pelas estagiárias. Complementarmente, começam a traçar relações mais claras entre os textos lidos e debatidos e o espaço vivo de construção escolar, a sala de aula.

Marília realiza seu comentário evidenciando que “considera de grande importância despertar nos alunos que Música são sons produzidos de diferentes formas: instrumentos musicais, corpo, em casa, na escola etc. É preciso ‘ensinar’ o aluno a parar e ouvir que vivemos cercados de música”. A professora relatou que já ouviu os sons de forma diferenciada e se envolve em pesquisas junto aos alunos. Tem seguidamente dito para mim, fora dos espaços da reunião de grupo, que fica impressionada ao ver como seu filho produz Música. “- Ele está sempre inventando algo novo, antes eu achava que isso era bagunça, mas, agora, observando melhor, sinto que ele está querendo comunicar-se diferentemente, acho que musicalmente. A seguir destaca que é importante não deixar que o aluno vá crescendo com aquela idéia de que Música é só aquela produzida por um instrumento musical, como o violão, o piano, etc ...ou de que só o canto é que pode ser a música da escola”.

Suas colocações ainda se ampliam, quando se refere à representação escrita dos sons musicais. “Podemos representar os sons não só através de notas musicais, mas de outros sinais que indicam os sons”.

Tais colocações, trazidas por Marília, retratam claramente uma relação de reciprocidade entre as leituras que está realizando, as práticas musicais que observa e desenvolve junto à Sílvia e as discussões travadas em nossos encontros de planejamento, avaliação e replanejamento.

Anita destaca que “o mais importante de tudo que foi lido e discutido é que o professor deve acreditar na proposta musical que vai passar e se envolver na realização da aula junto com os alunos”. Claramente, ela está se referindo às suas próprias limitações em acompanhar o trabalho da estagiária. Às vezes, considero que Anita esteja amplamente envolvida com o projeto de Música, contudo, qualquer outro problema que ocorra no espaço escolar e sala de aula e transcenda ao trabalho musical, atinge-a. Anita então se afasta. Se as crianças estão agitadas e conversam, para ela a causa é a aula de Música, e assim sucessivamente (...) Desse modo, para mim, a colocação da professora tem outro sentido. Ela não está conseguindo envolver-se com o trabalho, como gostaria de estar.

Belô salienta o que mais lhe chamou atenção: “a necessidade de partir da realidade das crianças, a importância de ir além, de ultrapassar inclusive o próprio cotidiano, na medida em que o professor busca fazer com que as crianças se sintam capazes de criar, de compor e de executar suas próprias músicas”.

Vitória sugere que “deveria ser dada mais ênfase ao trabalho musical na sala de aula, a prática como fazer e o que fazer”. Julgo que, nesse momento, ela sente que a estagiária poderá não continuar o estágio. Acreditando no trabalho musical, busca forças para ampliar sua formação musical. “Não seriam receitas de como dar aulas”, mas sim preparar as aulas de Educação Musical, destacando elementos que devem ser trabalhados. Passei a dar mais atenção a esse ponto. Até então, eu estava dando mais ênfase à formação musical das alunas, que vinham até minha casa para realizarmos experiências em Música.

De certa forma, as professoras estavam muito “curiosas” para realizar experiências musicais. Passamos, a partir daí, a realizar experiências musicais com audições, execuções (vocal e instrumental percussiva) e composição/improvisação. Passamos a fazer mais música entre o grupo. O resultado foi bastante positivo. No entanto, a professora Anita, que já estava demonstrando resistência com relação ao trabalho, passou a apresentar muita resistência nas atividades de criação musical. Ficava muito feliz quando eu propunha e levava canções. Sempre me dizia: “ – Olha que já é bastante, eu estou até cantando.” Todas ficávamos felizes, mas quando ela tinha que criar algo, sempre dava um jeito e não participava. Reconheço nesse modo

de agir da professora uma estreita relação com sua história de vida musical.

Ainda, respondendo a esse ciclo, trago uma colocação mais geral das professoras, afirmando que a maior dificuldade que elas estavam sentindo era saber como continuar o trabalho após a saída das estagiárias da escola, quando findasse o estágio propriamente dito⁶⁷. Particularmente, eu sabia que elas teriam condições de dar continuidade ao trabalho, evidentemente que precisariam de assessoria. Mas, não conseguia entender o questionamento em seu sentido mais restrito, afinal estávamos juntas há seis meses, presenciávamos em cada reunião o desenvolvimento pelo qual todos estavam passando.

Foi então que, de modo particular, lancei uma questão problematizadora às professoras, abrindo um novo ciclo problematizador.

⁶⁷ No capítulo VI, a letra do *rap* composto pela professora Marília, expressa bem esta realidade.

5.3.3- Refletindo a prática educativa em ensino de Música na escola:

- *Quando colocamos que não sabemos como dar continuidade ao trabalho de Música quando a acadêmica terminar seu estágio, estamos nos referindo especificamente a quê? Destaque: o que aprendi, o que não sei, o que sugiro. (21 de maio de 1999)⁶⁸.*

Nas respostas trazidas pelas professoras ficou evidenciada a diferença na natureza de suas preocupações.

Aprendi a ver a Música de forma mais simpática, já consegui aceitar que deve ser trabalhada com as crianças por ser muito importante para o seu desenvolvimento. Não apenas cantar mas também compor, apreciar, criar maneiras de produzir sons. Não sei como continuar o trabalho, que assuntos e que atividades desenvolver, como dar continuidade ao trabalho já iniciado. Não tenho nada a sugerir. (Anita).

Com a participação no projeto, a professora passou a ter opiniões mais claras com relação à Educação Musical no espaço da escola. Fico pensando sobre a expressão “consegui aceitar que a Música deve ser trabalhada com a criança”. Julgo que, infelizmente, esse é o espaço da escola que “aceita trabalhar”, mas como disponibilizar as referidas aceitações? Por não se disponibilizar a participar de modo mais ativo do processo como um todo, sente dificuldades em pensar a continuidade do trabalho. Começo a pensar que a Anita não dará continuidade ao trabalho após a saída da estagiária.

Hoje comentei com a direção da escola sobre a continuidade dos trabalhos. Acho muito bom o apoio que recebo de toda a equipe diretiva da Escola Dom Nichio. Mas, algumas coisas me surpreendem. Entre elas, o fato de termos um amplo apoio não os mobiliza para a extensão do projeto na escola ou para uma política interna de valorização da Música na sala de aula. (Diário de Campo, Cláudia, 24 de maio de 1999).

⁶⁸ Essa questão foi respondida exclusivamente pelas professoras regentes.

A professora Vitória, ao responder à questão posta anteriormente, expressa que:

Sempre que referia-me à continuidade do projeto na sala de aula, referia-me ao planejamento e execução deste, ou seja, o que poderia ser considerado aula de Música e como poderia ser trabalhado. Hoje, sinto-me mais situada no assunto e olho para as coisas com uma outra visão. Uma visão musical que me leva a em tudo ouvir e ver sons. O que ainda preciso é definir, com mais clareza, como trabalhar em sala de aula, que recursos utilizar, etc. Sugiro que, em nossos encontros, possamos discutir mais esta parte prática, para que realmente me sinta capaz de realizar com sucesso a minha parte no ensino de Música para as crianças. (Vitória).

Mais uma vez a professora está reafirmando sua vontade de trabalhar com Música em sala de aula. Todavia, coloca a necessidade de instrumentalizar-se melhor para então poder entender, de modo mais claro, como organizar os conhecimentos musicais e trabalhá-los junto aos alunos. Essa professora possui vontade de trabalhar com Música em sala de aula. Pelo interesse e participação nas reuniões sinto que, potencialmente, tem muito a construir, faltando-lhe a dimensão mais técnica dos conteúdos musicais, a qual, evidentemente, se constitui em condição primeira aos processos de ensino, ou seja, não se pode ensinar aquilo que não se sabe. Os conteúdos são fundamentais, ainda que, sozinhos, não representem condição suficiente para a prática educativa.

A resposta que mais me chamou atenção, nesse momento, foi a narrativa da professora Marília. A professora começa a indagar-se sobre a participação mais efetiva da professora regente junto à estagiária na realização do estágio.

Será que foi melhor ter “saído” da sala de aula deixando apenas a estagiária realizar o seu trabalho?

Será que não teríamos aprendido mais se ficássemos constantemente em sala de aula?

Será que para o rendimento (aproveitamento) dos alunos não seria melhor as duas professoras juntas atuando, pois assim ajudariam a sanar suas dificuldades?

O fato de Marília começar suas colocações utilizando-se de questões problematizadoras, leva-me a pensar que está intensamente envolvida com a natureza do processo de investigação-ação e que questões problematizadoras devem nortear a busca de soluções para problemas que se vão construindo. Sinto que a professora entendeu, com mais propriedade, o que significa trabalhar juntamente com a estagiária sem deixar de dar-lhe autonomia em suas decisões, mas dividindo com ela os acontecimentos que envolvem o crescimento dos alunos. Por certo, ela estava preocupada com os conteúdos em geral que haviam sido trabalhados pela estagiária. No entanto, destaca um novo componente em sua fala, a qual está relacionado à afetividade entre as crianças e a estagiária. “Os alunos manifestaram desejo de continuar trabalhando com a estagiária pois sabem que comigo haverá mais exigências e cobranças. Qual será o posicionamento dos pais diante disto?”

Seguindo a exposição da professora, percebo que ela sente que perdeu espaço na sala de aula, tanto na significação, como docente junto aos seus alunos, como também no acompanhamento de suas aprendizagens. Enfim, toma consciência de que deixou de aprender com sua estagiária e não acompanhou as hipóteses de construção do conhecimento elaboradas pelos alunos em seu processo de desenvolvimento.

Outra informação importante, contida nas respostas da professora a esta problematização, foi assim expressa: “sinto-me insegura em continuar o trabalho de música em sala de aula, refiro-me ‘ao que trabalhar’? pois não tenho um programa definido, como eu tenho em Matemática, por exemplo. Em Música, foi trabalhado: sons do corpo, sons da escola, sons do ambiente onde moro, e agora?”

Marília possui uma preocupação muito grande com o currículo escolar, diga-se de passagem, estabelecido *a priori*. De certa forma, às vezes penso que a organização seqüencial desse programa representa para ela um fator mais importante do que a própria forma como os alunos constroem seus conhecimentos. É uma visão muito formal e estrutural de currículo, que a professora não conseguiu desconstruir.

Entendo que essa participação do professor, de modo consciente, junto à escolarização, é que urge ser assumida pelos professores e pelas políticas

educacionais como possibilidade de avançar compreensões maiores em relação ao processo educacional formal. Sinto que as professoras avançaram muito em seus pontos de vista quando da realização de um projeto, entretanto, os currículos escolares permanecem amarrados a “listagem de conteúdos” a ser desenvolvidos a cada série.

BRAZÃO (1996) comentando Clandinin e Conelly, destaca desses, duas metáforas em relação ao papel do currículo na ação dos professores. A metáfora da condução e a metáfora da construção. A primeira está associada ao “professor como mero tradutor das idéias dos peritos externos para o contexto da sala de aula” (ibid., p. 43) e a segunda, “valoriza as experiências pessoais dos professores e as suas concepções de ensino nas decisões que tomam sobre o currículo”. (ibid. p. 44).

Entendo que as professoras, quando se referem a não saber dar continuidade ao trabalho, estão agindo através da primeira concepção, falta-lhes a condução, ou seja, se tiverem o que seguir, seguirão. De que forma? Talvez isso seja o que menos importe, ainda que, como vimos, todas sejam favoráveis à formação de um aluno crítico e emancipado. Certamente essa é uma, dentre tantas contradições presentes na escola.

No dia 11 de junho lancei outra problematização, agora relacionada ao trabalho de Música em realização.

➤ *Como você pensa e conduziria uma aula de Música em sua turma? Que elementos musicais e extra-musicais pautariam seu trabalho?*

As narrativas escritas e as discussões realizadas revelam que as posturas das estagiárias e das professoras modificaram-se com relação ao início dos trabalhos. Hoje, pensam na dimensão mais contextual da aula de Música e, principalmente, salientam a necessidade de que a Música seja trabalhada enquanto campo do conhecimento específico, juntamente com outras áreas. No entanto, predomina a concepção de que a música esta deve ter uma letra. Nas colocações abaixo isso fica evidenciado.

Sílvia salientou que “a música não é tão complexa quanto nos parece, pois ela está tão próxima do nosso dia-a-dia”. Acrescenta que “a prática da Educação Musical deve ser acessível e deve propiciar a todos uma maior compreensão das músicas existentes”. Complementa, “além de se ouvir músicas, compô-las e executá-las, deve ser trabalhada, sempre que aparecer, a letra da música. Entendendo a letra, fica melhor de compreendê-la e interpretá-la, além de posicionar-se criticamente”. Belô aponta alternativas na mesma linha, muito embora saliente que “a música deva ser valorizada como representação cultural, principalmente levando-se em conta elementos do cotidiano musical das crianças. Vários são os tipos de música, conforme a época tem uma música, cada tribo tem um som, etc. Tudo deve ser valorizado como música. As relações devem existir, mas não no sentido de somente facilitar o conteúdo de outra área”. Complementando a estagiária destaca:

Entendo que a melhor maneira de implementar uma aula de Música busca levar em conta o cotidiano das crianças, utilizando-se dos momentos pedagógicos⁶⁹ no desenvolvimento das aulas, já que eles permitem partir do concreto, da realidade dos alunos possibilitando não só a investigação dos conhecimentos prévios desses sujeitos, no caso conhecimentos musicais, como uma maior motivação e interesse pelas aulas. Como elementos musicais a serem trabalhados eu optaria por um trabalho a partir das músicas do cotidiano das crianças, que podem ser utilizadas durante o primeiro momento, até mesmo como forma de codificação para a introdução de diversos conceitos musicais que seriam trabalhados a partir da análise dos instrumentos utilizados na música, voz, sons graves e agudos, timbre, melodia, ritmo, pulsação, etc, que serviriam como elementos para uma posterior composição musical criada pelos próprios alunos, levando em conta os conceitos musicais aprendidos. (Belô).

Quando discuto no grupo, sobre os processos de ensino de Música que estão sendo utilizados pelas estagiárias que não são especialistas em Música, fico me questionando sobre alguns pontos: Será que elas darão continuidade à sua formação musical? Até que ponto elas conseguem efetivamente compreender seu crescimento nesta área do conhecimento? Porque só conseguem perceber a música já existente se ela for cantada? - Teria comentários para essas questões, muito embora não sejam

⁶⁹ Os momentos pedagógicos estão baseados em DELIZOIKOV; ANGOTTI (1990) e são compostos por: a) problematização inicial: são apresentadas questões para discussão, buscando tecer relações do conteúdo com situações reais. Coloca-se um “problema a ser resolvido”; b) organização do conhecimento: estudo sistemático de conceitos e relações, mediado pelo professor; c) aplicação do conhecimento: momento em que se vinculam as aprendizagens na resolução de problemas iniciais e de outros que também dependam desses.

respostas únicas. Por isto, a construção gradativa dos trabalhos, imersa nas relações de sala de aula, tem possibilitado o crescimento dos envolvidos. (Diário de Campo, Cláudia, 11 de junho de 1999).

Vitória descreve que:

Primeiramente escolheria a música a ser trabalhada. Já aí entra a questão do cotidiano, ou seja, a música não pode ser algo distante da criança e sim algo que tenha significado para ela, que fale de sua realidade. Então encaixaria um conteúdo a ser trabalhado. Iniciaria com a letra da música. Depois colocaria a fita para que as crianças a ouvissem. Proporia então uma análise musical da canção, auxiliando a identificar a forma, a intensidade dos sons, como eles estão sendo expressos e com que intenção. Tentaria identificar os instrumentos musicais, salientando os diferentes timbres produzidos e quem são os cantores, como eles cantam, se é um ou um grupo e como eles dividem as partes da música. Buscaria identificar as diferentes alturas dos sons musicais. Trabalharia com a velocidade da música, seus ritmos e pulsações. Então, cantaria a canção com as crianças propondo brincadeiras do tipo: sons bem fortes e sons bem fracos, cantar numa região aguda e numa região grave. Acredito que se os alunos conhecerem melhor a música em si se sentirão mais seguros para executá-la. (ibid.).

O que requer ser superado, em minha compreensão, é o fato de ela escolher a música tendo como suporte o gosto musical das crianças ao invés de descobrir esse gosto juntamente com elas. A colocação de que se encaixaria um conteúdo está sendo lida pela busca da realização interdisciplinar, ou seja, parte-se do pressuposto da necessidade de que os conhecimentos tenham pontos de contato, não sejam trabalhados de modo isolado. A professora partiria da letra da canção, como referência primeira à realização dos trabalhos. Certamente, se pensarmos na dimensão de uma música que tenha letra, essa relação é importante, até porque, bem sabemos, muitas vezes, adultos e crianças cantam mecanicamente sem entender a mensagem textual do que estão executando, impedindo uma interpretação mais real do material sonoro. Outro ponto que saliente, é o fato de a professora buscar apoio no referencial em que possui maior domínio, ou seja, na interpretação da letra. Afinal ela lê e escreve fluentemente em língua materna, recíproca não realizada na linguagem musical. Por outro lado, os elementos musicais passam a ser tomados no discurso e prática da professora, tais como: estruturação formal, instrumentos,

andamento, vozes, entre outros. Mais do que isso, Vitória sugere jogos que podem dinamizar o aprendizado musical dos alunos.

Marília também destacou a importância do texto na condução dos trabalhos.

Para ela:

Inicialmente partiria do texto (letra) da música, trabalhando a parte de interpretação e compreensão da sua letra, procurando entender qual a mensagem que esta quer nos passar. Após, trabalharia a parte melódica e rítmica. Para isto, partiria da audição, procurando identificar: variação de andamento, sons, instrumentos musicais que fazem parte da música, ritmo, etc. Sempre buscaria relacionar a música com outros conteúdos que estivesse trabalhando. (ibid.).

Embora pareçam colocações óbvias para o ensino de música nas SIEF, lembro que fazem parte das colocações de professoras não-especialistas nessa área. Destaco também o fato de que as professoras se voltam para as possibilidades de trabalho com músicas já prontas, não citando a possibilidade de construção de músicas junto às crianças. Esse é um ponto que requer reflexão, pois as estagiárias têm realizado um trabalho de composição musical junto aos alunos que parece não estar atingindo a compreensão das professoras regentes com relação a essa possibilidade de construção do conhecimento musical. Ainda assim, sinto que todos temos conseguido construir novos conceitos e realizações musicais.

Certamente, tais informações são balizas para darmos prosseguimento ao nosso trabalho, são pontos-chave que requerem sustentação teórica e/ou transformação da ação. Creio que as professoras e as estagiárias podem discutir e dar respostas qualificadas a essas questões, no âmbito do conhecimento das séries iniciais do ensino fundamental.

Uma outra questão problematizadora, respondida e debatida no grupo, indagou:

- *Se as crianças estivessem com problemas de escrita, leitura e cálculo você realizaria aulas de Música? Por quê? (02 de julho de 1999)*

Essa questão problematizadora foi proposta no sentido de refletirmos juntamente a questão da supremacia de alguns conteúdos, julgados de maior importância no processo de escolarização, dentre eles, a leitura e a escrita na língua materna e a linguagem matemática. Por outro lado, tencionava discutir as composições musicais e a escrita a ela vinculada. De certa forma, sentia que, através das aulas de Música estávamos construindo, novas posturas com relação ao trabalho musical em SIEF. Entretanto, as cobranças maiores da supervisão pedagógica da escola e das professoras regentes, quanto ao trabalho da estagiária, eram no sentido do desenvolvimento de aprendizagens dos alunos. Se, por um lado, superava-se o problema, por outro lado, ele se remontava e sempre aparecia com destaque no curso de nossos trabalhos. Assim, voltávamos a discutir o problema no grupo.

As férias já estão quase chegando. Se vibro com o crescimento do grupo, também fico muito preocupada com algumas questões que se interpõe em nosso trabalho. Um fato que chama muito minha atenção é expresso pela preocupação mínima que a escola possui com relação ao desenvolvimento das crianças. Este é mais fortemente vinculado a uma orientação de conteúdos a serem seguidos do que propriamente vinculado a um projeto de desenvolvimento sócio-cognitivo dos alunos. Ah! Embora as estagiárias e as professoras trabalhem muito bem, nem sempre trazem as problematizações respondidas para a discussão na reunião. Hoje temos um assunto muito importante a ser trabalhado. [a problematização acima] Será que teremos material elaborado? (Diário de Campo, Cláudia, 02 de julho de 1999 – 7h) Cheguei na escola às 7h45 min, logo a professora Marília saltou: - Olha a resposta para a questão. Gostou? Sua resposta tinha sido o registro de um rap⁷⁰ que havia construído com a turma. Achei importante a expressão da professora, afinal, pareceu-me que muito mais do que justificar com palavras ela estava nos devolvendo uma ação concreta construída junto aos alunos. (ibid.).

A resposta da professora está carregada de felicidade por responder com uma ação musical na prática educativa mas, ao mesmo tempo, essa ação está revestida de interesses de outros campos do conhecimento. Como ela mesma disse:

“as crianças sentiram prazer em construir o *rap* e foi um ótimo exercício de leitura e escrita”. As colocações trazidas pelas estagiárias também trouxeram importantes contribuições aos nossos trabalhos, revelando-se como possibilidades concretas de professoras não-especialistas em Música pensarem o trabalho musical.

Sim, a música está presente no cotidiano do ser humano e se trabalhada com as crianças poderá contribuir significativamente para sua aprendizagem (...) A criança é um ser integral e não um armário cheio de gavetas de conhecimento que se abre ou se fecha quando necessário. Se a criança está com problemas na escrita e no cálculo, estas áreas têm que ser trabalhadas. De certa forma, a música poderá contribuir, podendo ajudar em alguns pontos, por exemplo: na escrita, a criança adora escrever raps, fazer paródias. Quando canta ela exercita a pronúncia correta das palavras. A professora, quando ensina uma música, que tenha letra, deve conversar sobre os significados da mesma. Penso então que a música também entra neste campo, além de ser algo que as crianças gostam e lhes dá prazer. (Sílvia).

Acompanhando o trabalho de Sílvia, sinto que sua grande preocupação é tentar vincular aprendizados que tenham uma ampla significação no processo de desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças, não perdendo a dimensão de serem conhecimentos agradáveis e prazerosos. Na mesma linha, Belô respondeu que:

Sem dúvida que sim, por que trabalhando com música também podemos trabalhar com a escrita, leitura e cálculo. Nas atividades onde as crianças devem criar representações gráficas para os sons, na montagem de partituras e na criação de letras para suas composições musicais elas estariam trabalhando com a escrita, no momento em que elas fossem realizar a leitura da partitura para a execução dos sons ou a leitura da letra da música para cantá-la, elas estariam desenvolvendo a leitura. O cálculo poderia ser trabalhado durante as atividades como a das fichas coloridas representando cada som que poderiam ser somados, etc., dependendo da criatividade do professor. No entanto, entendo que a música deve ser trabalhada pela música e não apenas como **meio** para trabalhar outros campos do conhecimento, o que poderia racionalizá-la a ponto de perder o referencial musical. Porém, sabe-se que ela pode, e acredito que deve ser trabalhada dentro de uma perspectiva interdisciplinar tendo a mesma importância que as demais disciplinas do currículo. (Belô, grifo da estagiária).

⁷⁰ No próximo capítulo, esse rap, chamado “Rap das zonas”, será apresentado.

A resposta de Belô conota, a meu entender, a seriedade de um professor de SIEF que se preocupa em estabelecer um projeto de trabalho interdisciplinar, buscando estabelecer amarras entre os conhecimentos que potencializem o desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças.

Vitória declarou que “sim, porque as aulas de Música não se restringem a letras de canções. Podem-se fazer atividades que exercitam as dificuldades e que introduzem a informação musical”. Com a expressão “informação musical”, a professora volta-se à relevância de tratar os conteúdos musicais como conteúdos concretos de uma área do conhecimento determinada epistemologicamente. Vitória acrescenta que uma dificuldade de leitura, escrita e cálculo “deve ser superada com o auxílio de diversas atividades para ser trabalhada sem cansaço e desinteresse. Se as atividades forem variadas, isso será muito mais atrativo e mais significativo para a aprendizagem dos alunos”.

Concluindo este capítulo, entendo que as questões problematizadoras que deram suporte à organização dos ciclos contribuíram intensamente para o crescimento do grupo de trabalho, tanto de modo teórico quanto de modo prático, ambos em confluência ativa e reflexiva.

VI PARTE: OLHANDO, CONSTRUINDO E OUVINDO:

A MÚSICA NA SALA DE AULA

6.1 - Planejando o ensino de Música na realização do estágio

Há que se destacar que o planejamento de estágio, de modo mais específico, já estava sendo construído pelas estagiárias desde 1998, quando começaram a realizar observações participantes nas turmas de primeira série (1ª série) e implementamos a investigação-ação na escola Dom Nichio. Nesse momento, elas levantaram a situação geral da escola, sua organização pedagógica e modo de funcionamento. Buscaram conhecer as crianças, evidenciando percursos de seu nível de desenvolvimento sócio-cognitivo e de participação social no espaço da escola.

Especificamente em relação ao ensino de Música, foram levantadas algumas das formas como a escola estava trabalhando com esse campo do conhecimento, principalmente a partir de observação e conversas informais com professores já atuantes. Essa coleta ficou centrada sobretudo nas primeiras séries, pois as crianças dessas turmas é que constituiriam as segundas séries em 1999, nível de escolarização em que seria realizado o estágio. O que ficou mais evidente foi que apenas uma das professoras atuantes em primeira série cantava com as crianças. O repertório era composto de canções diversas do repertório folclórico infantil: (“A Barata”, “A canoa virou”, “O Cravo brigou com a Rosa”, etc). Na escola também eram realizadas Horas Cívicas, momento em que as turmas de uma determinada série ficavam encarregadas de dinamizar o espaço de realização de atividades escolares com cunho artístico e cívico. As Horas Cívicas eram motivo de descontentamento de algumas

professoras e crianças, pois além de elas terem que “parar o conteúdo” para “ensinar uma musiquinha ou jogral”, o espaço para apresentação das turmas era bastante precário. A maioria dos alunos e professoras tinha que ficar em pé e expostos ao clima. “Dia de sol forte, é insuportável, ninguém consegue prestar atenção em nada, a não ser em algumas professoras que ficam chamando atenção e pedindo silêncio”. (Professora da escola).

Através de entrevistas e conversas⁷¹ no pátio da escola com as crianças de 1ª série, as estagiárias também buscaram evidenciar algumas das relações desses alunos e alunas com a Música. Basicamente, os diálogos foram guiados por algumas questões centrais, elaboradas previamente e entremeados por outras delas decorrentes.

- Que músicas vocês gostam de ouvir?
- Que músicas vocês gostam de cantar?
- Onde vocês mais ouvem música? De que forma?
- Vocês têm rádio, televisão, toca fitas em casa?
- De que programas de rádio e televisão vocês mais gostam? Por quê?
- De que tipo de música vocês gostam?
- Vocês têm brinquedos que tenham música?
- Que brincadeiras musicais vocês realizam?
- Na sua família há músicos?
- Vocês conhecem instrumentos musicais?
- Vocês brincam de criar novas músicas? Como fazem?

Agrupando as respostas, detectou-se que as crianças tinham preferências musicais circunscritas às canções veiculadas pela mídia televisiva e de rádio. De modo geral, elas gostam de ouvir "Chiquititas", "Angélica", "Eliana", "Xuxa", "Sandy e Júnior"⁷². As meninas gostam de canções românticas como "A música da Shirley"⁷³ (Corazon Partido-Alejandro Sanz), "A música do filme Titanic", enquanto alguns meninos 'adoram' música de *bang-bang*. Meninos e meninas também gostam

⁷¹ Parte dessas entrevistas está na primeira faixa do CD anexo a esta tese.

⁷² Grupos e cantores que têm-se dedicado à produção musical direcionada ao público infantil e juvenil.

⁷³ Personagem de uma telenovela da rede Globo.

de *rap*, do grupo "É o Tchan" e "Só pra Contrariar". Alguns gostam de Música gaúcha e samba.

As músicas que eles cantam são as que gostam de ouvir. Em casa, todos têm rádio e televisão. Em torno de 30% têm aparelho de som com CD e 80% têm toca-fitas. O local onde mais ouvem Música é em casa, no rádio e na televisão. Os programas favoritos da televisão são, em ordem de votação: Ratinho, Gugu, Xuxa, Angélica, Fantasia, desenhos, Chaves- Chapolim. Grande parte assiste a novelas de televisão junto com suas mães e/ou avós.

Quando perguntados se tinham brinquedos com música, ou faziam brincadeira com música, a maioria dos meninos respondeu que sim, citando trezinho com sons de bichos, guitarrinha e alguns jogos de *vídeo game*. As meninas mencionaram ter caixa de música, bonecas, ursos que tocam Música, pianinho.

Alguns familiares das crianças são músicos populares e amadores, tocam violão, gaita, bateria, baixo elétrico, cantam. Nenhum possui experiência formal em seus aprendizados, tendo aprendido com algum amigo da família. (dado levantado junto às mães das crianças numa reunião no início do ano). Somente o pai de um menino é músico e vive da profissão de tocar à noite, em conjuntos musicais. O menino, às vezes, acompanha o pai que é separado da esposa⁷⁴.

As crianças conhecem alguns instrumentos musicais. A grande maioria conheceu esses instrumentos pela televisão, ou apenas estão se referindo a instrumentos musicais de brinquedo. Elas dizem conhecer bateria, tambor, piano, flauta. Um menino mencionou conhecer rádio e toca fitas como instrumento musical e uma menina destacou o microfone. Em suas narrativas orais, todos disseram que nunca criaram música alguma, pois não sabem como fazer.

De posse dos dados levantados e com dados das observações realizadas em 1998, bem como com objetivos para a escolarização na segunda série, as estagiárias

⁷⁴ No primeiro dia após a Páscoa, conversando com esse menino, ele estava muito eufórico para contar-me que seu pai havia conseguido um emprego fixo. "Professora, meu pai tá trabalhando como músico numa casa de festa. Ele queria que eu fosse passá a Páscoa com ele, mas a mãe não deixou. Daqui uns dias eu vô!". No decorrer da conversa descobri que o pai do menino estava trabalhando

elaboraram sua proposta guia para o estágio em conjunto com outros campos do conhecimento. Durante as férias de verão de 1999, construíram um pré-projeto de realização da prática educativa, tendo preocupação com a implementação de um trabalho educacional que contemplasse a aula de Música no cotidiano da realização do estágio. Nesse período realizamos alguns estudos e retomamos o conteúdo que havia sido trabalhado na disciplina de Metodologia do Ensino da Música.

Ainda que o pré-projeto de estágio não estivesse fechado e acabado, idealizavam uma prática educativa mais ativa e crítica do que a observada na escola. Voltavam-se à realização de um trabalho colaborativo com a professora regente e que valorizasse as crianças enquanto seres humanos em processo de desenvolvimento. Como guia maior propuseram, individualmente, uma problematização que deveria orientar o estágio, em seu sentido mais amplo, sendo que essa guia maior perpassa por questões de ensino de Música e por uma prática educativa colaborativa e com vistas emancipatórias aos envolvidos neste processo.

- Como implementar uma prática educacional dialógica em sala de aula, com sujeitos extremamente passivos, acostumados ao antidiálogo e a receber tudo pronto? (Belô)
- É possível realizar uma prática educativa a partir de temas geradores e guiada por relações dialógicas entre os sujeitos? (Sílvia)
- Como possibilitar a construção da autonomia das crianças em um contexto escolar que não está apontado para esta questão? (Fernanda)

As alunas iniciaram seus estágios, com a concordância das instâncias superiores, ainda no período de férias⁷⁵ da universidade. Com isso, a orientação de estágio, por motivo de férias regulamentares, não atendeu as alunas neste primeiro momento. Elas ficaram sob a orientação de um outro professor que, colaborando com a professora titular, dispôs-se a auxiliá-las. Somou-se então, a insegurança inicial,

como músico numa casa de prostituição, local em que também residia. Provavelmente, tenha sido esse o motivo de a mãe não ter permitido que a criança o acompanhasse.

⁷⁵ Esse quadro foi gerado por motivo da greve das instituições federais de ensino superior. Devido a essa, o cronograma das aulas na UFSM sofreu alterações e não coincidiu com o cronograma das

característica do próprio momento vivido pelas estagiárias, com a ausência da orientação “autorizada” de estágio. Digo “autorizada”, no sentido de que esse momento da prática acadêmica é acompanhado e registrado pela disciplina de Prática de Ensino II, que fica sob a responsabilidade de um docente. Diante disto, as acadêmicas, formalmente, passaram a ser orientadas, autorizadamente, após mais de um mês de trabalho na escola.

Retomo alguns pontos colocados anteriormente. Como havia muitas inquietações por parte das professoras regentes de estágio em relação ao trabalho das estagiárias, sobretudo quanto aos planejamentos, tive que, principalmente neste período, assumir a orientação mais geral dos mesmos. Justifico esta atitude pelo fato de se pedagoga e assim poder ganhar mais espaço e confiança junto àquela instituição de ensino e ao grupo das estagiárias e professoras regentes. Com isso, nas reuniões de segunda e sexta-feira, muitas vezes, o tempo foi dedicado ao trabalho mais geral da prática educativa. Se propúnhamos um trabalho em colaboração, não podíamos simplesmente ignorar fatos concretos que iam se constituindo e inter cruzando na prática cotidiana da escola. Esse momento também foi realizado com base na investigação-ação educacional e resultou em algumas questões problematizadoras, que contribuíram e balizaram as discussões teórico-práticas.

Destaco, entretanto, que não considerei esse tempo como tempo perdido, pois foi através dele que pude ir entendendo muitas questões em relação à escola e as reais determinações acerca do processo de escolarização pretendido por aquelas professoras. Por outro lado, isso auxiliou na compreensão de que os processos de ensino e de aprendizagem em Música nas SIEF não podem ser construídos de modo desconectado da totalidade dos demais conhecimentos. De certa forma, tal concepção decorre da própria natureza dos processos metodológicos, ontológicos e epistemológicos que regem o trabalho do profissional de ensino de SIEF. Foi nesse período que também discutimos e enfrentamos desafios sobre questões da prática colaborativa, sobre a necessidade de planejamentos flexíveis na organização do trabalho educativo, relação entre estagiária e professora regente; relação teoria e

escolas do município de Santa Maria. Na UFSM, regularmente o semestre iniciou-se em cinco de abril (05/04/99) enquanto no município as aulas iniciaram-se em primeiro de março (01/03/99).

prática educacional; dentre outros. Entretanto, progressivamente, nesse quadro, foram-se construindo ações e reflexões sobre o ensino de Música na escola, de modo especial, nas turmas de segundas séries em que se desenvolvia o estágio.

É a esse ponto que destino a parte final desta tese, ou seja, o relato das aulas de Música⁷⁶ realizadas pelas estagiárias, alunas do curso de Pedagogia. Destaco que essas aulas foram planejadas, discutidas e replanejadas em colaboração no grupo de trabalho, ou seja, estagiárias, professoras e eu. Não farei um detalhamento sobre todas as aulas, mas apresentarei partes significativas das mesmas. Paralelamente a essas apresentações, utilizarei descrições e reflexões contidas nos Diários de Campo das estagiárias, das professoras e no meu.

Com finalidade de organização apresento, no anexo 5, a listagem de datas e atividades musicais desenvolvidas pelas estagiárias.

A intenção é de que, progressivamente, possa ser entendido o processo da prática educativa em relação ao ensino de Música naquela escola, pensando na construção da aula de Música para uma turma determinada, não algo que aleatoriamente é concebido em planos externos à realidade, mas a relação dessa aula com os demais conhecimentos em processo de trabalho do professor. Significa entender uma natureza mais aberta e flexível para a aula de Música.

O que passa a valer não são os planejamentos rígidos e pré-determinados. A observação atenta do professor, suas tomadas de decisão, sua capacidade reflexiva com relação à tarefa educacional realizada por si próprio, assumem importante papel. Levantam-se questões que levam a pensar: Como, a partir de determinada atividade realizada, o professor pode prosseguir? De que processos reflexivos ele lança mão para dar continuidade a sua prática educativa? Desse modo, penso que a capacidade reflexiva e crítica do professor (neste caso, o grupo de trabalho) poderá e deverá destacar os pontos positivos, os pontos negativos e apontar alternativas de como superar os problemas que decorreram de determinada experiência educacional.

Certamente, as atividades musicais realizadas pelas estagiárias foram

pensadas no contexto dos Temas Geradores⁷⁷ em desenvolvimento que tematizavam o processo de escolarização mais geral e com base na listagem de conteúdos que deveriam ser desenvolvidos na segunda série. De certa forma, muitas atividades se repetem na proposta das estagiárias, mas se diferenciam pela forma de realização, principalmente se olhadas do ponto de vista do desenvolvimento em cada turma e pela resposta da pelas crianças.

Frente à concepção investigativa que regeu os trabalhos, foram aulas planejadas e discutidas criticamente pelo grupo de trabalho. No entanto (como já foi anunciado na parte que trata da explicitação e vivência metodológica deste trabalho) as aulas foram refletidas em maior profundidade entre mim, a estagiária e a professora regente, nas reuniões de segunda-feira. Nas reuniões de sexta-feira, o trabalho das aulas, registrado em diários de campo, era retomado em termos mais gerais, inclusive dando ênfase à realização de experiência musical junto às professoras. Passo a descrever algumas das atividades de ensino de Música que considero significativas no contexto dessa investigação-ação educacional e que foram desenvolvidas pelas estagiárias.

6.2 - "Chamada cantada"

Essa atividade foi desenvolvida pelas três estagiárias. Teve como objetivo possibilitar que as crianças interagissem, de modo criativo e crítico, com significados sociais e sons que constituem seu nome, ou seja, entendessem a representação de seu nome e criassem expressões musicais diferenciadas para realizá-los, de modo cantado ou falado, invenções melódicas e rítmicas para a estrutura de linguagem que constitui seu nome. Em termos gerais, foi uma atividade proposta dentro do tema

⁷⁶ Todas as atividades possuem um nome que as caracteriza. Esse nome provém das narrativas orais mencionadas nas reuniões do grupo.

⁷⁷ Segundo Paulo Freire (1987), Tema Gerador “não é uma criação arbitrária (...) que deve ser comprovada (...), a constatação do Tema Gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência profissional, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras.” (p.66)

gerador "Eu"⁷⁸, trabalho proposto para o início das aulas, período escolar destinado, pela própria instituição, à sondagem e identificação da criança, como sujeito individual e coletivo, naquela série e naquela instituição de ensino. O nome, uma arbitrariedade, mas ao mesmo tempo a identidade da criança, - representação de sua particularização em contexto de inserção social -, foi um ponto de partida para o trabalho musical que estávamos iniciando. Talvez, em contextos diferentes, tivéssemos partido de outras possibilidades

Alguns pontos que nos levaram a essa proposta: um dos motivos está centrado em termos percebido que as crianças eram muito tímidas e, foneticamente articulavam mal o seu nome, quando o pronunciavam oralmente, no espaço da sala de aula, sobretudo quando iam ler seus crachás ou falar sobre si mesmas. Isso se diferenciava muito das brincadeiras e chamamentos que envolviam as atividades de recreio no pátio da escola. Aí elas se diziam seus nomes de modo muito "vivo". Então, buscamos uma forma para que essa identidade pudesse ser melhor trabalhada no espaço da sala de aula.

Outro fato que nos levou a este trabalho foi a utilização do crachá com o nome das crianças sugerido para o início dos trabalhos no ano letivo. Esse crachá foi confeccionado por elas mesmas, no primeiro dia de aula, sendo trabalhada a linguagem escrita e a representação plástica. Numa perspectiva construtivista de construção lecto-gráfica, muitas atividades derivaram da utilização dos nomes dos alunos; origem, ordem alfabética, número de letras de cada um, letra maiúscula, divisão silábica, entre outros. Como poderíamos realizar atividades musicais com esses crachás? Foi um desafio.

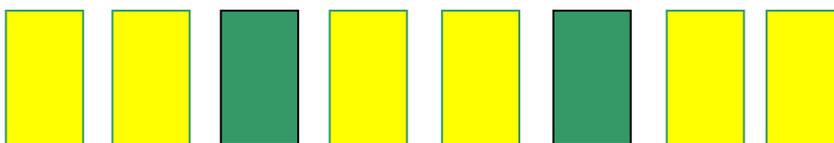
A partir do manuseio e uso pedagógico dos crachás e da lista de chamada das crianças, foram cantados os seus nomes, de modo bem articulado e audível, trabalhando os elementos do som, principalmente altura, intensidade e duração. No início da atividade, era a estagiária que chamava as crianças (falando ou cantando) e elas criavam uma forma de falar ou cantar seu nome (invenção de ritmo e melodia) que era repetido por toda a turma. Para cada criança, era realizado um modelo

⁷⁸ O grande tema gerador de estágio foi realizado com base na temática: "Eu ↔ Família ↔ Escola ↔

musical diferente.

Este trabalho também era realizado a partir da organização de uma seqüência de crachás. Por exemplo, um(a) aluno(a) pensava numa certa ordem de, supostamente, cinco crachás. A partir dessa ordem, realizava a chamada cantada com o nome dos colegas.

Logo, a estagiária inseriu cartões de diferentes cores⁷⁹. Esses cartões, quando organizados, formavam uma seqüência. Por exemplo, amarelo- agudo, amarelo- agudo, verde, grave, então os nomes a serem cantados deveriam privilegiar este critério: agudo, agudo, grave - agudo, agudo- grave e assim sucessivamente.



Com a mão, a estagiária chamava a atenção das crianças. Sobre esse aspecto, destaco que educadores musicais já relacionaram o eixo vertical do corpo como possibilidade de construção de significados para o parâmetro sonoro da altura.

Estamos começando os trabalhos musicais e hoje fiquei muito feliz em perceber o quanto as estagiárias, professoras em formação inicial no curso de Pedagogia, começam a tomar posturas educacionais que envolvem elementos intrinsecamente musicais. Fiquei surpresa ao vê-las “regendo” as crianças. Mão para cima -som agudo, mão para baixo, som grave. As professoras regentes observaram atentamente a tudo. Estas seqüências também foram acrescidas de pequenos sinais que indicavam sons fortes e sons fracos. Assim, o nome teria que ser cantado numa região aguda e ser forte ou fraco, ou ser cantado numa região mais grave e ser forte ou fraco. (Diário de Campo, Cláudia, 19 de março).

Logo, as crianças começaram elas mesmas a realizar a "regência da chamada", o que começava a evidenciar seus modos de pensar musicalmente. Essa

Bairro”.

⁷⁹Os cartões coloridos não foram inseridos como forma de estabelecer analogias entre a cor e o som, o que não possui significação em nosso entender, principalmente numa abordagem construtivista. Assim, os cartões representavam uma forma de organizar e simbolizar uma seqüência.

atividade ficava ao encargo de uma criança que escolhia e organizava a seqüência de cartões que representavam os sons a serem produzidos, destacando a altura e intensidade de realização dos mesmos pelos colegas. Logo após, a criança realizava a regência da chamada e os colegas participavam. Essa atividade de cantar o nome foi desenvolvida ao longo do semestre.

Durante observações participadas, percebi o quanto as crianças se envolvem com atividades como estas. Eles chegavam a discutir, no início da aula, quem realizaria os trabalhos, pois, em casa, costumavam brincar com essa atividade e, volta e meia, traziam inovações que queriam apresentar para os colegas.

Um dado interessante com relação à chamada cantada foi trazido pela professora Marília. Durante suas observações na aula da Sílvia, percebeu que, ao serem executados sons fortes e fracos, as crianças estavam quase que realizando o grito de guerra usado nos quartéis, ou seja, “um (F)⁸⁰, dois (F/p)...três (F) quatro (F/p)”. Desse modo, estavam tornando enfraquecidas as últimas sílabas dos nomes dos colegas, o que deixava a atividade comprometida em sua concepção primeira.

Penso que teríamos que trabalhar criticamente sobre este ponto com as crianças. Poderíamos trabalhar com elas para que não realizassem este cortes tão bruscos nos nomes, está parecendo coisa de quartel. Não está legal! (Diário de Campo, Marília – 12/04/99).

Discutimos essa observação no grupo e (re)planejamos o trabalho. Em termos de história da Educação Musical no Brasil, esse dado foi muito importante para retomarmos os acontecimentos musicais ligados ao movimento político do Estado Novo.

Buscando superar esse quadro, passamos a gravar os sons que eram produzidos pelas crianças e, logo após, realizar a apreciação da gravação junto com elas.

As crianças ainda não conseguem expressar com clareza suas impressões sobre a audição musical- apreciação. O problema não está em não saber falar sobre Música mas de falar no grupo. Sinto que falta-lhes postura de participação em espaços coletivos. Quando falam, todas

⁸⁰ Dinâmica musical: F (som forte) p (som mais fraco).

querem falar ao mesmo tempo. Se solicitadas a falarem uma de cada vez, se calam. (Diário de Campo, Cláudia, 26 de março de 1999).

O resultado musical, a partir da realização de uma prática educativa organizada e potencializadora de novas compreensões com relação à Educação Musical, gradativamente foi melhorando e, o problema foi sendo superado. Acredito que a observação da professora foi extremamente importante, do ponto de vista da investigação-ação educacional. Nessa postura, subentende-se a necessidade da construção coletiva de processos reflexivos acerca da realização da prática educativa. Ou seja: refletir colaborativamente sobre a prática educativa em realização é importante para a reconstrução do próprio trabalho educativo.

Se pensarmos na dimensão freireana, esses diálogos críticos sobre a prática possibilitam conscientização sobre ela mesma, caminho para a emancipação. Isso me leva a reafirmar que não existe uma prática educativa perfeita, bem como não existem respostas únicas para problemas de diferentes ordens. Cada caso possui suas particularidades e, por isso, a importância dos processos reflexivos sobre a prática educacional.

Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo. (FREIRE, 1987, p.73).

Está-se, então, pensando na dimensão emancipatória a que a realização crítica de uma atividade poderá conduzir. “Fala-se assim de uma racionalidade crítica destinada a uma conscientização da ação a partir da qual o sujeito intervém, inserido numa comunidade de profissionais reflexivos”. (PACHECO, 1995, p. 12).

A professora Vitória e a estagiária Fernanda levantaram a seguinte problematização com relação a esse trabalho: É possível os alunos elaborarem uma forma diferente de cantar os nomes, sem repetir os modelos ouvidos anteriormente ou músicas já conhecidas?

Frente a essa problematização, foi discutida no grupo a questão entre ‘criação’ e ‘reprodução’ na construção de desenvolvimento sócio-cognitivo humano.

Para tanto, o referencial de VIGOTSKY (1982) sobre imaginação e realidade⁸¹ foi condutor das reflexões realizadas. Esse psicólogo desenvolvimentista destaca quatro elementos nessa relação: “a) a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a variedade de experiência acumulada pelo homem; b) a imaginação se apoia na fantasia; c) a imaginação está carregada de sentimentos, por essa razão a fantasia seleciona da realidade focos que respondem ao estado interior de ânimo e não à lógica exterior dessas imagens; d) o produto da imaginação objetiva-se na realidade”. Estes quatro movimentos fecham um círculo que sempre está recomeçando e, assim, impulsionando as potencialidades do desenvolvimento sócio-cognitivo humano.

Na visão vigotskiana, a atividade que reproduz é básica ao desenvolvimento infantil, visto que ela se associa a capacidade da criança lembrar alguma situação já vivida. Para Vigotsky, pensar significa lembrar. Por meio dessa atividade reprodutora (...) a criança estará reproduzindo e internalizando conhecimentos que alicerçarão sua percepção acerca do mundo musical e do mundo sócio-histórico; esses lhe subsidiarão e impulsionarão a atividade criadora posterior. (BELLOCHIO, 1994, p. 65)

Assim, chegou-se ao entendimento de que é muito provável que as primeiras respostas musicais dadas pelas crianças (ou por adultos em campos por eles não tão desenvolvidos) tendam a reproduzir algum modelo prévio, talvez o de referência temporal mais imediata. No entanto, são essas reproduções que, paulatinamente, desafiadas e potencializadas como partes das construções que poderão emergir, constituem subsídios potenciais (desenvolvimento potencial) à construção mais individualizada dos seres humanos (desenvolvimento real)⁸². Esse entendimento propiciou que se aprofundassem teoricamente os dois processos envolvidos. Reprodução, como encará-la como parte do processo de desenvolvimento e até que ponto é válida? Criação, do que ela deriva e que elementos a potencializam?

Uma das maiores contribuições da atividade de “chamada cantada” foi sobre

⁸¹ Em minha dissertação de mestrado detalho essas funções com relação específica à atividade musical realizada no trabalho de canto coral. (BELLOCHIO, 1994).

a necessidade de se incentivar as criações musicais pessoais, utilizando-se diferentes universos sônicos; e não pode ficar somente na reprodução de canções já construídas por outros.

Uma variação do trabalho da chamada cantada foi realizada por Belô. Além do trabalho de cantar o nome, ela inseriu algumas melodias do folclore infantil, tal como “Atirei o pau no gato”. Adaptava o nome da criança à melodia e ritmo da Música e então organizava o trabalho. Em nenhum momento, essa variação foi utilizada no sentido de restringir a criação da expressão infantil, mas foi utilizada dentro de um projeto de pesquisa que a estagiária desenvolveu e que buscou, junto às famílias das crianças, resgatar as brincadeiras de seus pais, avós e tios e compará-las com as brincadeira atuais dos alunos.

Ainda que não seja nosso objetivo pormenorizar a análise dessa pesquisa de jogos e brincadeiras infantis, gostaríamos de destacá-las e fazer um breve comentário. Em relação às antigas, destacam-se as brincadeiras de: balanço, passa anel, boneca de pano, boi de sabugo, carrinho de lombada, casa de vassoura, cabo de guerra, pegar, bolita, subir em árvores, jogo de botão, pular corda, perna de pau, pé de lata, cinco marias, jogar bola, brincar de roda, telefone de lata, esconde-esconde. Em relação às brincadeiras novas destacam-se: *Vídeo game*, carrinho, corrida, *mini buggy*, esconder, jogar bola, pega-ladrão, boneca, pegar, andar de bicicleta, esconde paralítico, batata quente, soldadinhos.

Na resposta dos pais, tios e avós, aparecem as brincadeiras de roda, onde estão inseridas as canções de roda. Nas respostas das crianças, que mantêm um distanciamento em torno de uns vinte anos a mais que seus pais, predominam outros tipos de brincadeiras. Nessas, as cantigas de roda não são apontadas como atividade predominante. Como característico dos dias atuais, aparece o *vídeo game*, como preferência das brincadeiras infantis, de meninos e meninas. Conjuntamente, as canções divulgadas pelas diferentes mídias.

⁸² Em sua teoria acerca do desenvolvimento humano, Vigostsky salienta a existência dinâmica de dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real; entre

Figura 1: Painel da sala de aula com o registro das brincadeiras dos avós, pais, tios(esquerda) e das crianças (direita)

6-3- De "Meu Anjo Sim"⁸³ ao "Anjos de Deus"

Na elaboração do planejamento para a primeira semana de aula, a professora Marília sugeriu que ao ser trabalhada a temática "Eu", se fizessem relações com os "anjos", enfoque muito presente no cotidiano das crianças. Marília destacou que as crianças têm interagido com a temática anjos de várias formas: “têm anjinhos em suas agendas, camisetas, desenhos, canções, etc.” (Marília- 26 de fevereiro). Os anjos também estavam sendo referenciados pelo repertório musical cotidiano através das canções interpretadas pelo Padre Marcelo Rossi, tal como “Anjos de Deus”⁸⁴. Para as crianças, relatava ela, “é importante que sintam que não

esses existe uma zona, a qual é denominada de zona de desenvolvimento proximal.

⁸³ Do CD “Canções de Ninar” – coleção palavra cantada. “Meu anjo Sim” – Sandra Perez e Zé Tatit. “Não sei se tu tens um anjo/ Que eu tenho um anjo sim/ Meu anjo é um pequenino/ Que agora vai dormir/ Dorme meu anjo lindo/ Meu menino Serafim/ Que o anjo vem vindo/ Prá levar você de mim/ Porque está na hora/ Na hora de dormir/ Dorme meu pequenino/ Dorme meu querubim.”

⁸⁴ Anjos de Deus (Eliseu Gomes – Marcelo Rossi) – “Se acontecer um barulho perto de você/ É um anjo chegando para receber/ Suas orações e levá-las a Deus/ Então abra o coração e comece a louvar/ Sinta o gozo de céu se derrama no altar/ Que um anjo já vem com a benção nas mãos/ Tem anjos

estão sozinhas, principalmente na escola, que elas têm um anjinho da guarda".

Buscando aceitar as contribuições da professora já atuante, no sentido de trocarmos conhecimentos e não apenas impor as nossas concepções verdadeiras, o que seria muito pretensioso, aceitamos a sugestão. Certamente, nos propusemos trabalhar em conformidade com as teorias críticas que nos guiavam, problematizando de modo ativo e concreto e não apenas na concepção imaginária de anjos que, não raras vezes, estão associadas ao dogmatismo e ortodoxia da Igreja católica e através da cultura capitalista, têm invadido o mercado consumista.

Nesse contexto, a canção "Meu anjo Sim" foi trabalhada. Ela foi tomada como texto condutor das atividades de aula, sendo trabalhados conteúdos de vários campos do saber. Musicalmente, o trabalho girou em torno de cantar e analisar formalmente, segundo apreciação auditiva.

Quando planejamos essa atividade, as professoras e estagiárias sentiram dificuldades em identificar a forma musical da canção. Para elas, as crianças não conseguiriam identificar ou, talvez, a palavra "forma" tenha sido interpretada como formalismo absoluto, causando reticências e dúvidas maiores frente ao objeto musical em questão. No entanto, para surpresa das mesmas, quando os(as) alunos(as) interagiram com a Música e foram solicitados a erguer o braço, quando mudava alguma coisa importante na canção, realizaram imediatamente a identificação formal. Forma **A B A**. "Foi impressionante como rapidamente eles perceberam a mudança, acho que eu é que sou surda", disse a professora Marília.

Quando as crianças identificaram esses elementos, aconteceram situações bem peculiares. Na turma da Fernanda:

Fernanda teve a preocupação de realizar ritmicamente a canção com as crianças. Para tanto, utilizou-se de percussão com lápis e canetas que as crianças possuíam.

voando neste lugar/ No meio do povo e em cima do altar/ Subindo e descendo em todas as direções/
Não sei se a igreja subiu ou o céu desceu/ Só sei que está cheio de anjos de Deus/Porque o próprio
Deus está aqui? Tem anjos voando.../ Quando os anjos passeiam a Igreja se alegra/ Ela canta ela
chora, ela ri e congrega/ abala o inferno e dissipa o mal/ Sinta o vento das asas dos anjos agora/ confia

Figura 2: Alunos da Fernanda e Vitória realizando atividade percussiva com lápis e caneta.

Um dos meninos sugeriu que poderiam ser utilizados outros sons para realizar a percussão. Quando Fernanda pediu o exemplo, ele rapidamente levantou-se e foi até a persiana da janela da sala de aula. Com o apoio dos puxadores da persiana, cantou a música e realizou a marcação rítmica da mesma.

no irmão, pois é a tua hora/ a bênção chegou e você vai levar/ Tem anjos...” - Do CD Músicas para louvar os senhor”. (1998).

Figura 3: Aluno da Fernanda e Vitória realizando atividade percussiva na persiana da sala de aula

As demais crianças sugeriram que elas fariam a parte A e ele a B, assim os sons da percussão seriam diferentes.

Foi muito bonito. Foi quando pude ver que este é um trabalho rico, que

realmente vale a pena e que nunca podemos subestimar o conhecimento da criança. (Diário de Campo, Fernanda, 15 de março de 1999)

O objetivo desse trabalho foi realizar a reprodução da canção de modo cantado e a apreciação dos elementos musicais presentes na gravação. Dessa forma, identificaram-se os instrumentos musicais presentes, a repetição melódica e rítmica. Por ser uma canção de ninar, também foi analisada, junto às crianças, a expressão dinâmica utilizada na realização musical.

Na turma da Sílvia, assim que o trabalho começou, as crianças fizeram referência à música “Anjos de Deus”. Trouxeram fita cassete com a gravação dessa música para ser ouvida pela turma. A estagiária realizou a audição e aproveitou o momento para discutir sobre os elementos musicais presentes na mesma.

O que se tornou visível, neste momento, foi que esse tipo de música, com ‘caráter *pop*-religioso”, é aprendido quase que de modo imediato pelas crianças. Discutindo no grupo, entendemos que esse aprendizado ocorre rapidamente, supostamente em função do caráter polissêmico utilizado em sua divulgação, principalmente nos meios televisivos. Desse modo, as crianças cantam (som-letra), fazem a coreografia (movimento) e reconhecem o padre Marcelo como um animador de sua produção musical (imagem). Ou seja, a totalidade dos elementos de linguagem utilizados na divulgação pela mídia, sonora e visual, acaba se tornando o ponto central para a apreensão da mensagem.

No momento em que essa experiência acontecia na escola, todos os programas televisivos da TV aberta em Santa Maria, no domingo, transmitiam, ao vivo, partes de missas rezadas/animadas pelo padre Marcelo, momento em que se apresentava cantando e realizando suas coreografias, seguido por multidões de pessoas que o imitavam. Supostamente, esse era o canal de aprendizagem das crianças. As missas se tornavam uma espécie de “*vídeo clip*” que mediava a apreensão das canções, refletidas e executadas por meio de um canal de transmissão e recepção polissêmicas.

Em 1998, Fernanda, ao escrever sobre sua história de vida musical, assim destacou:

Ouvi há pouco tempo as músicas que um padre chamado Marcelo Rossi está cantando, ele é um fenômeno, conseguiu algo como religioso que há muito tempo a Igreja Católica não conseguia: trazer as pessoas de volta para a igreja e fazê-las acreditar no poder da fé. O canto foi um dos instrumentos por ele utilizado. Sua música é contagiante e cheia de fé; aliado à música estão as coreografias, resquícios de seus tempos de professor de Educação Física. É a Igreja se renovando, é a música mais uma vez cumprindo uma função de : unir, alegrar, dar forças a própria vida de cada um. (Fernanda, 22 de outubro de 1998)

O conjunto de linguagens que permeiam essa música parece estar muito presente na divulgação das “novidades” do mercado. Em momento anterior, referime à “Tchaneização da cultura infantil”, que também é produzida pela imagem, pelo movimento e pelo ritmo e melodias facilitadas das músicas do grupo “É o Tchan”. Agora, um novo exemplo emerge das relações das crianças com as músicas cantadas e coreografadas pelo Padre Marcelo Rossi, que é também formado em Educação Física e possui atributos físicos, salientados pela mídia, de um homem saudável e bonito. Sabemos que

Inegavelmente, a TV participa da construção de uma visão de mundo da criança, mas tal construção (desconstrução e recriação) não pode ser aprendida como dissociada do meio social em que se situa a criança. O telespectador infantil está mergulhado em sua ambivalência, e o seu vivido na família, na escola, no bairro e o que ele compartilha com os colegas é determinante para sua visão de mundo. (REZENDE, 1988, p.80-81).

Ao analisar os efeitos da cultura de Wald Disney sobre a produção da cultura infantil, principalmente a cultura divulgada, de modo explícito ou implícito, nos filmes produzidos pela Disney, GIROUX (1995, p. 51) destaca que “esse aparato está equipado com uma impressionante tecnologia, com magníficos efeitos de som e imagem e suas ‘simpáticas’ e ‘amáveis’ histórias são apresentadas na atraente embalagem do entretenimento”. Acrescenta ainda que:

A autoridade cultural desta fuga midiática pós-moderna reside em seu poder para usurpar os locais tradicionais de aprendizagem e em sua habilidade para expandir o poder da cultura através de uma corrente interminável de práticas de significado, práticas que priorizam os prazeres da imagem em detrimento das exigências intelectuais da análise crítica. (ibid., p. 51).

Entende-se que existe esse universo midiático cotidiano, sobretudo o televisivo, que não é o único, e permeia as formas de aprendizado das crianças. É um universo concreto e não pode ser descartado pela escola. Entretanto, cabe a esta a análise crítica das formas e posturas divulgadas de modo generalizado aos incluídos e excluídos das benesses do capitalismo. Desse modo, “o desafio apresentado pela TV é o mesmo desafio de qualquer produto tecnológico, da roda às armas nucleares: sua contribuição à visão de mundo de todos nós depende do uso que dela se faz”. (VERDE, 1988, p.99)

Foi nesse sentido que, ao longo de nosso trabalho musical na escola não fugimos do cotidiano musical vivido pela criança e trazido para a sala de aula como parte de suas experiências internalizadas. Assim se constituiu a atividade aqui descrita, De “Meu anjo sim” ao “Anjos de Deus”.

6-4- Sons do corpo

Dentro do tema gerador “Eu”, foi realizado um trabalho com os sons do corpo. São muitos os trabalhos musicais que têm utilizado os sons produzidos pelo corpo como possibilidade de construção musical na escola. Penso que a maior validade está em realizar e sentir musicalmente os sons, a partir da exploração sonora do corpo, através de uma ação direta do sujeito que aprende..

A exposição deste bloco de atividades será construída, sobretudo, a partir do relato escrito da estagiária Belô, constante em seu diário de campo. A apresentação contém desde o planejamento inicial da aula, com base nos momentos pedagógicos, até as reflexões críticas proferidas sobre o desenvolvimento da mesma.

*Tema: Explorando os sons do corpo*⁸⁵

a) Problematização inicial:

- Será que nosso corpo pode produzir som?
- Que sons podem ser produzidos pelo nosso corpo?
- Vocês conhecem alguma música com os sons do corpo?
- Será que nós podemos construir uma música com sons do corpo?

b) Organização do conhecimento:

Criação de uma composição musical com os sons do corpo, na qual inicialmente cada grupo de alunos produz um som com uma parte do corpo e no final juntam-se os sons produzidos pelos grupos numa única composição. Em seguida será feita a gravação da composição.

c) Aplicação do conhecimento:

Nesse momento, será realizada a apreciação das composições e análise crítica do que foi realizado, subsidiando novas experiências musicais a serem construídas pelas crianças.

Descrição:

No dia 16 de março após trabalhar com um texto e exercícios sobre as partes do corpo humano, lancei a seguinte questão:

- Será que nosso corpo pode produzir sons?

Logo em seguida, um aluno disse: “- Sim, eu posso bater palmas e faço som.” (demonstrou)

Lancei outra questão:

- E que outros sons nós podemos produzir com o nosso corpo?
- Os alunos começaram a explorar outras possibilidades de sons produzidos

⁸⁵ Diário de Campo da estagiária Belô correspondente aos dias 16, 17 e 18 de março de 1999.

pelo corpo além da batida de palmas. Surgiram assobios, estalos de dedos, modos diferentes de bater palmas, estalo de língua, batida de pés. Alguns fizeram batidas na classe com as mãos. Então questionei:

- Será que este é um som produzido só pelo corpo? O barulho, o som que vocês estão ouvindo, ele vem do corpo, é produzido pelo corpo ou pela batida na mesa?

Em seguida um aluno respondeu:

“- É da mesa, a gente escuta a batida na mesa”.

Respondi:

- Então um som é do corpo quando nós utilizamos somente o corpo para produzir este som. Se a gente bate na mesa para produzir o som, ele não é só um som do corpo porque a gente está utilizando uma parte do corpo, as mãos, para fazer o som com a mesa. A mesma relação foi feita com um pé que bate no chão.

Em seguida outro aluno perguntou: “Se eu fizer assim (demonstrou a batida das mãos na perna) eu tô batendo só no corpo?” Outros alunos pesquisaram mais sons.

- E o espirro é um som do corpo?

Um aluno responde:

- “Eu acho que é, porque ele é feito pelo corpo da gente”.

Outro aluno:

- “Então se eu der um *pum*⁸⁶ é um som do corpo?” (disse querendo fazer palhaçadas)

Então respondi que o *pum* é um som do corpo também. (os alunos me olharam espantados)

Outro aluno acrescentou:

- “Então o xixi, o arrote, são todos sons do nosso corpo?”

Respondi que sim, porque eles são feitos pelo nosso corpo. Em seguida

perguntei:

- Vocês conhecem alguma música feita só com os sons do corpo?

- “Não!?!” (acharam muito engraçado)

Um menino disse que ficaria meio engraçado, outro que a música ficaria muito esquisita. Propus que tentássemos fazer uma composição com os sons do corpo?

- “Como, professora?”

- Vocês lembram da composição musical⁸⁷ que nós gravamos na semana passada?

- “A da abelha?”

- Isso, como era o nome da composição?

- “Uma abelha esperando o trem”⁸⁸, tinha som de abelha, do relógio e do trem.

- Isso, então na composição dos sons do corpo, ao invés de vocês fazerem o som da abelha, do relógio e do trem, vocês farão sons com o corpo. A gente pode fazer sons com a boca, com os pés, com as mãos, etc. e depois, escolher alguns para juntos, fazer uma composição. Para ficar mais fácil, nós vamos fazer grupos. Cada grupo escolhe um som produzido pelo corpo.

Formamos quatro grupos. O grupo 1 ficou com o som das mãos (palmas fortes), o grupo 2 com o som dos pés (um pé contra o outro), o grupo 3 com o som da boca (estalo de língua) e o 4, com batidas das mãos contra a região peitoral.

Depois pedi que os grupos explorassem todas as possibilidades de som com a parte do corpo que haviam escolhido.

No final da aula gravei o som de cada grupo e ficamos de organizar melhor na aula do dia seguinte, pois eles não tinham combinado o número de vezes que fariam os sons, faltou regência.

⁸⁶ Refere-se à flatulência.

⁸⁷ Composição musical será tomada como todo processo de organização sonora realizado pelos alunos, sem a pretensão torná-la resposta única e verdadeira frente aos objetos sonoros. Mesmo se contrapondo a terminologia que estamos adotando, é interessante a análise de FONTERRADA (1998) sobre esta expressão nos PCNs – Arte.

⁸⁸ Essa composição tinha sido realizada a partir de alguns sons coletados em casa pelas crianças. A organização dos sons apresentados resultou na composição. Gravação no Anexo 10 – CD: faixa 3

17 de março de 1999.

Foco: Sons do corpo

Vocês lembram o que nós fizemos no final da aula de ontem?

Um menino: - "A gente fez uma composição musical com sons do nosso corpo".

Isso, nós descobrimos que o nosso corpo pode produzir vários sons como o som da tosse, do estalo de dedos, da batida de palmas, do soluço, etc. Nós também aprendemos que podemos fazer uma composição musical, utilizando os sons que o nosso corpo pode produzir. Agora eu quero que os grupos falem sobre as composições que fizeram. Todos escreveram num papel os sons que irão fazer?

Que grupo ficou com os sons das mãos? Quatro crianças se anunciaram:

- "Faremos palmas e estalos de dedos"

E como vocês vão fazer estes sons? Tudo ao mesmo tempo, ou primeiro as palmas e, depois, os estalos?

Um componente respondeu:

- "Três palmas e dois estalos"

Certo, então mostrem para a turma como ficou o som. Os alunos demonstraram para os colegas, porém um deles se atrapalhou com os estalos de dedos dizendo que sua mão estava suada e que ele não conseguia fazer som.

Questionei: Que grupo ficou com o som dos pés?

Outras quatro crianças se anunciam. Pergunto sobre os sons que irão fazer.

- "A gente vai usar o som dos pés+chão. A gente combinou assim: quando eu erguer a mão direita, a gente bate o pé direito, quando eu erguer a mão esquerda, a gente bate o pé esquerdo, e quando eu erguer as duas mãos a gente bate os dois pés bem forte no chão, mas eles têm que ficar olhando para as minhas mãos".

Muito bem! Adorei a idéia de vocês. É como um maestro, um regente faz. E como ficou o som, vamos ouvir? (Os alunos realizaram os sons para a turma e saiu perfeito. Todos olharam para as mãos do menino que conduziu a regência).

Perguntei: Quem ficou com o som da boca?

Mais seis meninos se apresentaram dizendo que fariam estalos com a língua

e assobios - "quatro estalos e o assobio no final".

O assobio será curto ou longo? Questionei. (os alunos pensaram, experimentaram fazer o som e escolheram realizar um som mais longo). Então mostrem para a turma como vai ficar o som de vocês.

Os alunos fizeram os estalos perfeitamente e depois o assobio.

E que grupo ficou com a batida de sons no corpo?

Um grupo de três meninas e um menino apontou que eram eles.

- "Vamos bater com as mão nas pernas, primeiro nas pernas e depois na barriga".

E quantas vezes vocês vão bater em cada uma dessas partes do corpo? As alunas não tinham pensado sobre isto, então elas decidiram fazer quatro batidas na barriga e três na perna.

Gravação dos sons:

Vamos gravar os sons que vocês fizeram? (Os alunos ficaram eufóricos)

Do que nós precisamos para poder gravar esses sons? Será que é correto todos ficarem falando e fazendo os sons durante a gravação de outro grupo que não seja o seu?

Um menino disse: - "Não, a gente tem que ficar quieto, em silêncio".

a) Gravação do primeiro grupo:

Foi muito difícil gravar, pois os alunos falavam durante a gravação criticando os colegas que segundo eles, estavam fazendo errado. Na primeira gravação saiu um aluno dizendo para o colega: - "Não é a tua vez, anta". Somente na segunda vez, depois de novo diálogo, a gravação pôde ser realizada.

b) Gravação do segundo grupo: Sons dos pés

Também gravamos duas vezes, mas o ruído dos colegas de outros grupos persistiu.

c) Gravação do terceiro grupo: sons com a boca

Esta gravação saiu perfeita e não precisamos regravá-la.

d) Gravação do quarto grupo: sons com as batidas no corpo

O grupo realizou uma boa gravação, muito embora houvesse ruído dos outros grupos.

Audição coletiva da gravação:

- Os sons que vocês ouviram são iguais? Quais as diferenças entre esses sons?

Um menino: - Eles são de diferentes partes do corpo, então são diferentes".

Sim. E por eles serem produzidos por diferentes partes do corpo, existem sons mais fortes e outros mais fracos?

Outro menino: - "O som dos pés é mais forte que os sons das mãos, para fazer mais fraco tem que bater os pés bem fraquinho e as mãos bem forte".

E qual o som mais fraco?

Outro menino: - "Depende do jeito da gente fazer, mas acho que o estalo de dedos é fraquinho".

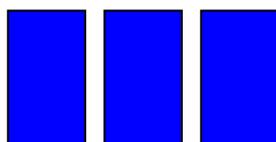
Propus que juntássemos os sons produzidos e fizéssemos uma única composição. Propus que utilizássemos fichas coloridas para cada tipo de som. Mostrei fichas azuis, vermelhas, amarelo claro, e amarelo queimado. Gostaria que vocês escolhessem uma ficha para cada som do corpo. Qual destas fichas pode representar o som das mãos? (Uns queriam que fossem as azuis e outros as vermelhas; ficaram as azuis)

Para os sons dos pés? - a vermelha. Para os sons da boca, a amarelo claro. A amarelo queimado ficou para os sons das batidas no corpo e a azul para o som das mãos.

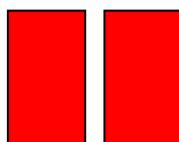
Quantas vezes nós repetiremos a composição com os sons das mãos?

- "Três vezes", - disse um aluno.

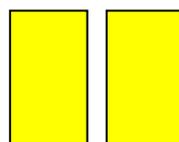
Então nós vamos colocar três fichas azuis, cada ficha representa uma seqüência dos sons apresentados antes. Como há três fichas azuis vocês terão que fazer três vezes a seqüência dos sons das mãos. Um aluno lembra: "três palmas e dois estalos" - Isto, três vezes a mesma coisa. Ficará assim: três palmas e dois estalos - três palmas e dois estalos - três palmas e dois estalos. Sucessivamente foram combinados os demais sons e o resultado ficou assim:



Mãos



Pés



Boca



Batidas no corpo

Vamos registrar essa seqüência em nosso caderno. É uma maneira de nós amanhã podermos recordar. Os músicos também registram suas composições de modo escrito. Se a música tem mais de um instrumento, eles escrevem para cada um saber a sua hora de tocar. O papel que resulta da escrita dos músicos se chama partitura. Vocês já viram uma partitura?

Um menino: "Eu já. Tem as notas musicais".

Mas há partituras que são diferentes. Há umas com notas musicais e outras com outro tipo de escrita musical, com sinais. Vou trazer para vocês verem. Mas, esse desenho que vocês fizeram no caderno vai funcionar como uma partitura. É a partitura para a nossa composição com os sons do corpo, pois, através do desenho, vocês podem ver quantas vezes vocês devem fazer cada grupo de sons e quando entra um novo som do corpo na hora de executar a nossa composição. Então, agora eu quero que vocês prestem atenção nesta partitura para nós executarmos "Os sons do corpo".

Execução:

Durante a execução, os alunos se atrapalharam um pouco, pois, enquanto estavam acompanhando o desenho, passaram para os sons dos pés. Após executar três vezes o grupo de sons com as mãos, os alunos que estavam distraídos ainda continuavam executando os sons com as mãos. Tive que iniciar três vezes a execução dessa composição, até que todos conseguissem fazer juntos todos os sons. Na terceira tentativa, enfim, conseguimos.

Ao relatar essa aula de Música, realizada pela estagiária e observada pela professora regente e, em parte, por mim, percebo sua preocupação em realizar experiências musicais que levem as crianças a produzir, executar e avaliar o próprio trabalho musical realizado. Pelos diálogos estabelecidos entre a estagiária e os alunos, fica evidente sua preocupação com o desenvolvimento do pensamento musical daquelas crianças que, até então, nunca haviam participado de atividades como as que estavam sendo propostas. Um ponto de destaque foi sua tentativa de

organizar temporalmente a execução de sons do corpo junto às crianças. Neste momento, não existiu a preocupação com a dinâmica das realizações musicais, até mesmo porque as crianças ansiavam por "fazer e tocar sua composição".

A descrição detalhada da construção dessa aula de Música pela estagiária contribui também para o redimensionamento das percepções da professora Anita.

Gostei muito deste trabalho, embora considere que as crianças fiquem um pouco agitadas. Mas a Belô consegue trabalhar assim. Ficou admirada como as crianças conseguem se organizar e produzir uma composição com os sons do seu próprio corpo. Para mim isto é uma novidade. Não sei se um dia conseguirei fazer o mesmo. Tenho medo de não conseguir coordenar o trabalho com as crianças. (Diário de Campo, Anita, 18 de março de 1999)

A acadêmica, continuando as atividades com os sons do corpo, deu prosseguimento ao trabalho. Passo novamente a transcrever o trabalho de Belô.

18 de março de 1999

Foco: A audição

Ontem nós fizemos uma composição musical com os sons do corpo e vocês utilizaram vários sons utilizando o próprio corpo. Hoje eu vou contar para vocês uma história que tem muito a ver com o que nós fizemos ontem, pois é a história que fala dos barulhos do corpo, ela se chama "Tum, tum, tum - um barulho do corpo"⁸⁹.

Enquanto eu conto a história, vocês devem prestar atenção nas indicações que vão mostrando alguns sons produzidos pelo corpo. Depois nós iremos fazer a "trilha sonora" dessa história. Vocês já ouviram falar de novelas de rádio? As crianças responderam que não, só conhecem novela de televisão. Expliquei:

Quando não existia televisão, as novelas eram feitas para o rádio. É claro que as pessoas não podiam ver os atores como a gente vê na televisão, porque no

⁸⁹ "Tum, Tum, Tum: um barulho do corpo – Liliana Iaccoca (1991).

rádio não aparecem as pessoas. Então elas ouviam o que os atores falavam e havia também as pessoas que faziam os sons. Enquanto os atores da novela falavam estas pessoas faziam os sons da porta batendo, dos raio, da chuva, do trovão, do copo quebrando, etc. Eu gostaria que vocês fizessem a mesma coisa quando eu estiver lendo a história. Vou ser a narradora que é quem conta a história, e vocês farão os sons. Então, quando eu disser: - a porta bateu, por exemplo, vocês devem fazer o som da porta batendo, entenderam?

Hora do conto:

Obra: "Tum, tum, tum: um barulho do corpo

Autora: Liliana Iaccocca

Personagens: Alice e Célia

Observação: durante a leitura, as crianças prestaram bastante atenção e souberam realizar os sons perfeitamente. Adoraram ouvir a história e executar os sons, deram muitas risadas, principalmente na parte em que deveriam executar o som do "pum". Tive que repetir essa atividade (a pedido dos alunos), pois eles acharam muito legal.

Questionei: na atividade que nós fizemos, enquanto eu lia a história, vocês iam fazendo os sons que apareciam nela. Para vocês não se perderem e, saberem a hora certa de fazer cada som, vocês tinham que prestar atenção na história que eu estava lendo, tinham que "ouvir". Que parte de nosso corpo usamos para ouvir os sons?

Responderam-me: - "ouvidos, orelhas".

Muito bem! Ouvimos os sons que produzimos pelos nossos ouvidos. Assim, como os ouvidos, existem outros órgãos no nosso corpo que nos permitem perceber outras coisas como os olhos que nos permitem ver, o nariz que nos permite sentir cheiros, a pele que nos permite tocar em alguma coisa e saber como ela é, e também

a língua que nos permite sentir o gosto dos alimentos. Esses órgãos, nariz, ouvido, língua, pele e olhos são chamados de órgãos dos sentidos⁹⁰. Os nossos ouvidos fazem parte do sentido da audição.

Texto: A audição⁹¹

A audição nos permite ouvir os sons. Os órgãos da audição são os ouvidos, porque para ouvir os sons nós usamos os ouvidos. A audição nos permite diferenciar os sons que ouvimos, nos ajudando a perceber quando o som é de uma Música, quando é da fala das pessoas, quando é o choro de uma criança ou de um relógio funcionando, etc.

Mas a audição também serve para nos proteger, nos alertando para os perigos como o som ou a buzina de um carro que se aproxima a toda velocidade ou, o latido de um cachorro que está querendo nos pegar.

Solicitei que as crianças desenhassem três coisas que produzem sons e que podemos ouvir: (desenharam pandeiros, rádios, violão, pessoas conversando, etc). Achei interessante o desenho de uma menina. Ela desenhou um lápis. Disse que tinha desenhado um lápis porque ele produz som quando estamos escrevendo.

Logo, convidei aos alunos para que escutassem a gravação da música "Boneco de Ferro" que haviam aprendido e gravado em aulas anteriores. Expliquei que essa música é do folclore, ou seja, pode ser passada de pai para filho e, às vezes, como um telefone sem fio, as coisas, as palavras e a música, se modificam. Assim, nem todas as pessoas que cantam o "Boneco de Ferro" cantam exatamente da mesma forma. Isto acontece com outras música também.

Vou colocar para vocês ouvirem uma música chamada "Boneca de Lata", ela foi gravada pela cantora Eliana que vocês conhecem. Mas a Eliana é uma intérprete desta música. Ela está apenas cantando, pois esta letra é muito antiga e não

⁹⁰ A estagiária estava ampliando o assunto para os órgãos do sentido.

⁹¹ Texto produzido coletivamente pelos alunos.

sabemos quem é o autor. Ouvimos. Solicitei que prestassem atenção nos instrumentos musicais que conseguiam ouvir.

Respostas: bateria, contrabaixo, teclado e guitarra.

Muito bem! Agora quero que prestem atenção na parte da música que diz: "desamassa aqui, desamassa ali..." Vocês notaram que tem um som "Tum" quando ela diz desamassa? Desamassa aqui (tum) desamassa ali (tum). Vamos ouvir como esse som irá aparecer no resto da Canção?

Um menino: - "Ah! Esse som tem o número das coisas que ela tá desamassando. Ouve, quando é duas vezes, esse som também é duas vezes!"

As crianças contavam nos dedos o número de vezes que o "tum" se repetia e gritavam: - É mesmo! Esse som é muito importante nessa música pois ele mostra o número de vezes que a boneca vai sendo desamassada.

Sugeri que pensássemos na música que gravamos e na música gravada pela Eliana. Como é o nome da "nossa música"? E a música cantada pela Eliana? Qual é a música cantada mais rápida? A melodia é a mesma? Que outra diferença há entre a nossa música e a dela?

Um menino: - A dela diz "caiu" com a testa no chão e a gente diz "tacou a testa no chão".

Isso. Acho que ela também diz "arrumação" e nós "operação". Vamos ouvir? Será que há outras diferenças?

- Não professora.

Como não? Na gravação da Eliana há instrumentos e na nossa?

Uma menina: - "A nossa música é só cantada, não tem instrumentos musicais e a da Eliana tem".

Juntos construímos um quadro colocando algumas diferenças entre as gravações:

	Nossa Música	Música da Eliana
Nome	Boneco de Ferro	Boneca de Lata
Andamento	Médio	Mais rápida
Melodia	Parecida	Parecida
Letra	Tacou, operação	Caiu, arrumação
Instrumentos	Sem instrumentos	Com instrumentos

O que foi preciso para que a gente pudesse ouvir as diferenças entre as músicas?

- "Silêncio", disse um menino.

Comentei então: o silêncio é importante quando nós vamos ouvir, analisar, estudar uma Música. Nós conseguimos identificar coisas diferentes entre a música “Boneco de Ferro” e “Boneca de Lata” porque ouvimos, foi pela audição. O silêncio também é importante, quando nós vamos conversar com as outras pessoas, para que a gente possa ouvir o que elas têm para nos dizer, para depois podermos responder. Nas nossas conversas em sala de aula, muitas vezes vocês não respeitam o colega que está falando e começam a falar todos ao mesmo tempo. Nós temos que aprender a ouvir as pessoas prestando atenção no que elas estão falando. Ouvindo nós aprendemos muitas coisas.

Já que nós estamos falando nisto, vocês acham que a fala é um som do corpo?

Um menino: - "É sim, ela sai do nosso corpo, assim como o som do soluço, que tinha na história da Célia."

Isto, a fala é um som do corpo e, através dela, nós nos comunicamos com as pessoas. Vocês já aprenderam o que é o diálogo que é a conversa entre duas ou mais

peessoas. O diálogo é uma forma de comunicação entre as pessoas. Será que nós podemos nos comunicar sem a fala?

Uma menina: - Sim, com as mãos, com a língua de sinais (que aparece na televisão), por carta, pelos lábios (leitura labial). Tem um monte de jeito!

Vamos ver se nós conseguimos fazer alguma comunicação de jeito diferente?

Enquanto os alunos pensavam sobre como se comunicar através de sons, observei um aluno batendo palmas (três palmas) para outro colega. Esse segundo estava tentando descobrir que nome ele estava querendo dizer. Pedi ao menino que batia, que fizesse para toda a turma e um outro colega gritou:

- "Já sei! Ele está tentando dizer Ro ber to". (acertou)

As crianças adoraram a brincadeira. Achei muito importante essa marcação rítmica da pulsação/silabação do próprio nome. Estávamos trabalhando com o nome, penso que isso possa ser uma decorrência. Por outro lado, tratava-se de um modo diferente de se comunicarem, ou seja, os sons também representam alguma coisa. Em outras aulas, preciso trabalhar a dimensão que aquela batida também poderia servir para qualquer palavra trissílaba que tivesse a mesma tonicidade.

Observando o trabalho da Belô posso perceber e (re)dimensionar pareceres sobre o quanto um professor não especialista em Música pode contribuir com o ensino de Música dentro da escola. Às vezes, sinto que ela poderia aprofundar mais alguns pontos. Ao mesmo tempo, entendo que são limitações da própria formação (possibilidades e limites) e que não são específicas em Música, estão no bojo da relação entre a formação e a ação profissional do professor de SIEF. O ganho maior, penso que está na forma articulada em que os conhecimentos musicais vão sendo trabalhados conjuntamente aos demais conhecimentos, dimensão que tomo como possibilidade de construção do conhecimento pelas crianças, como foi a construção do conhecimento sobre o sentido da audição, que seria um conteúdo da área de Ciências, ou o texto, que seria de Linguagem, etc. Fico pensando em como os cursos de formação inicial e continuada poderiam potencializar o ensino de Música para os(as) futuros(as) professores(as). Se tivéssemos professores especialistas em todas as escolas, como estes poderiam se articular com os profissionais que atuam em SIEF? As estagiárias me expuseram que

também trabalharão com diferentes texturas no trabalho do tato e estas serão raspadas uma entre a outra para ouvirem os diferentes tipos de som que podem ser produzidos por instrumentos semelhantes feitos com materiais diferentes. Certamente que será um rico trabalho com timbres. (Diário de Campo, Cláudia, 18 de maio de 1999).

6-5- Sons da casa

Buscando ampliar a escuta das crianças, realizou-se o trabalho de audição dos sons da casa. Esse trabalho, teve apoio na obra “TRIMM: um barulho da casa”⁹². Desse modo, exploraram-se muitos sons presentes no ambiente de convivência diária, cotidiana das crianças.

Hoje teve reunião com os responsáveis pelas crianças na escola. Foi a primeira reunião do ano. Muitas mães compareceram. Apresentamos o projeto de Música em todas as turmas e ouvimos as primeiras colocações das mães sobre o que estávamos realizando. Chamou-me atenção o fato das mães apoiarem e acharem “maravilhoso” o trabalho de Música na escola. Importante é que elas não apoiam suas colocações na relação de cantar como sinônimo da aula de música, o que muitos professores da escola acreditam. Nos relataram que as crianças ficam muito tempo “concentradas” nos espaços da casa, como na cozinha, para ouvir os sons produzidos. Elas querem ouvir o som de tudo, saber se é fininho, grosso, forte, fraco. ‘O problema é que elas querem silêncio dos maninhos menores, o que é quase impossível, então dá briga” (colocação de uma mãe). (Diário de Campo, Cláudia, 27 de março de 1999).

Nessa reunião com os responsáveis, a colocação de uma mãe me chamou muita atenção: “Professora, os temas estão difíceis. Eu não consigo ajudar. “Dia destes o Maicon ficou toda a tarde choramingando que queria ouvir os sons da casa. Consegui ouvir com ele, mas ele ficava muito brabo porque não conseguia fazê igual.” (mãe de um aluno da Fernanda)

As narrativas orais das mães e responsáveis, presentes a essa reunião, foram discutidas em nossa reunião de grupo realizada na sexta-feira subsequente. Em primeiro lugar, o fato de a família, pessoas com nível sócio-econômico baixo, estar

⁹² “TRIMM: um barulho da casa – Liliana Iaccoca – (1991)

apoiando o trabalho e elogiá-lo, parece-me estar demonstrando que a escola, calcada nas dimensões de ler, escrever e contar, não tem respondido às expectativas desses familiares. Com a singularidade de uma vida de trabalhador, esses familiares enfatizam a necessidade de que a escola propicie uma formação mais ampla para as crianças. Em segundo lugar, as colocações da mãe, particularizadas acima, puderam ser entendidas como: a) a estagiária não propiciou as devidas explicações para a criança ou essa não prestou atenção no que estava sendo solicitado; b) os responsáveis pelas crianças estão a exigir respostas de seus filhos que sejam fechadas, escritas e corretas, o que não ocorreria com a audição dos sons; c) os temas de casa não podem fugir ao que é tradicional, ou melhor, aquilo que a escola vinha até então apresentando.

A partir desse trabalho, foram remontados planejamentos para as turmas. Passo então a destacar o relato da estagiária Belô sobre parte do trabalho realizado em sua turma.

No dia 14 de abril, após ter trabalhado na semana anterior com o livro “TRIMM: um barulho da casa”, iniciei a aula perguntando:

- Vocês lembram quando a professora leu para vocês o livrinho sobre os “Sons da Casa” e vocês executaram os sons da história? (todos lembraram)

Depois continuei: - Vocês lembram que no tema de casa eu pedi que vocês prestassem atenção nos sons da casa de vocês? Depois de ouvir, pedi que vocês anotassem esses sons no caderno. Vocês conseguiram fazer?

Menino: “Professora, quando eu cheguei em casa a minha mãe estava fazendo batatinha frita e daí eu anotei o som da batata fritando”.

Que legal! E os outros conseguiram fazer?

Nesse momento os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo, então resolvi organizar melhor os relatos: “- Vamos fazer assim, eu vou perguntando por fila e cada uma vai dizendo os sons que anotou. Enquanto vocês falam, eu vou anotando os sons no quadro”.

Assim, escrevi a listagem abaixo no quadro:

- Som da geladeira
- Som da televisão
- Som da rádio
- Som da batata fritando
- Som do portão batendo
- Som da janela batendo
- Som da panela de pressão
- Som da chaleira fervendo
- Som da descarga
- Som do telefone
- Som dos passarinhos (quando um menino falou esse som, os demais começaram a dizer que este não era um som da casa, mas da rua porque o passarinho não mora dentro de casa. Então, o menino respondeu que em sua casa tem uma gaiola com passarinho. Outro menino logo falou que tinha ouvido o som de sua ‘cocota’).

Depois de ter anotado os sons continuei: “ - Agora nós vamos executar esses sons. Como é o som da geladeira?” (as crianças executaram um som contínuo para a geladeira parecido com um z z z curto e bem fraco)

Em seguida continuamos a execução dos sons pela ordem da listagem colocada no quadro: “- Como nós podemos fazer o som da televisão e do rádio?” (Os alunos se olharam e não sabiam ao certo como executar esses sons). Continuei: “- existe diferença entre o som da TV e do rádio?”

Um menino: “Na televisão a gente vê as coisas e ouve e, no rádio, a gente só ouve.”

Respondi: - Certo, mas eu perguntei se existe diferença nos sons da TV e do rádio. Se vocês estivessem com os olhos fechados e pudessem apenas ouvir, existiria alguma diferença entre os sons desses dois aparelhos?) Continuei: Por que nós ligamos o rádio? (os alunos responderam que era para ouvir) Continuei: Ouvir o quê?

Um menino: “Música, professora!”

Continuei: - E na televisão a gente ouve apenas os sons? Nós ligamos a TV para ouvir ou para ver outras coisas?

Menina: “Para ver e ouvir”.

Continuei: - Certo, o que nós vemos e ouvimos na televisão?

(os alunos falaram em desenhos, filmes, novelas, noticiários...)

Falei: É claro que no rádio nós também ouvimos notícias, não é só música que nós ouvimos no rádio, antigamente tinha até novela de rádio.

Menino: “Então se a gente ficar apenas ouvindo as músicas e notícias do rádio e da TV, sem poder olhar, não vai ter diferença nos sons, eles vão ser parecidos”.

Isto, a diferença é que no rádio nós podemos ouvir e temos que imaginar. (qual o sentido que usamos para ouvir?) (audição)

Certo, já que na TV nós podemos ver as imagens e ouvir os sons, usando dois sentidos, que sentidos são esses?

- “Visão e audição”.

Continuei: - Como vocês poderiam executar o som da TV e do rádio? (neste momento os alunos executaram sons de conversas e músicas *lá-lá-lá*, mas não gostaram do resultado, pois acharam difícil executar esses sons).

Depois, continuei seguindo a listagem de sons: “ – E o som da batata fritando?” (todos fizeram *schhhhhhh...*)

- E da porta batendo? (alguns fizeram *plom*, outros *plum*, *plum*, depois outros optaram por fazer *pom*, *pom*. No final todos acharam que o melhor era fazer *pom*, *pom*, e executaram todos juntos este som. Decidimos que esse som seria executado quatro vezes).

- E o som da janela e do portão batendo? (os alunos decidiram não executar estes sons porque iam ficar muito parecidos com o da porta batendo)

- E como é o som da panela de pressão? (os alunos fizeram um som muito parecido com o da batata fritando) Perguntei: - Existe diferença entre o som da panela de pressão e o som da batata fritando? Executem de novo o som da batata fritando e, depois, o da panela de pressão. (os alunos fizeram e concordaram que os sons estavam iguais)

Continuei: - Como podemos fazer para esses sons ficarem diferentes, o som

da panela de pressão é mais forte ou mais fraco do que o da batata fritando? (todos acharam que o som da panela deveria ser mais forte e acabaram executando um som parecido com o da batata fritando só que bem mais forte)

- E o som da chaleira fervendo?

Um menino: “- A chaleira da minha mãe tem um apito: *Fiiiiiiuuuuu* (assobiou longo)

Outro: “ -Mas a chaleira primeiro ferve para depois apitar, assim *chhhhhhh.....fiiiiiiuuuuu* (os demais concordaram dizendo: - é mesmo!)

- Então nós vamos fazer primeiro o som da fervura e depois o som do apito. Qual será o som mais longo?

Um menino: “ -Tem que ser o *chiiiiii* de quando ela tá fervendo, porque quando ela começa a assobiar a mãe vem e apaga o fogo e ela pára”. (todos concordaram)

Então vamos fazer primeiro o som da fervura longo (*chiiiiiiiiii....* e depois o do apito curto (*fiiuuu....*) Vamos tentar fazer? Fizemos o som e uma menina falou: “Mas a chaleira não faz o som do apito só uma vez, continua mais um pouco”.

Então vamos fazer o som do apito mais longo mas não tão longo quanto o da fervura. Após duas execuções o som saiu como todos esperavam.- Como nós vamos executar o som da descarga do banheiro? (Os alunos fizeram *chuaaa....*, então um menino executou um som diferente que começava forte e depois ia diminuindo, ao mesmo tempo ele fazia um gesto como se estivesse puxando a cordinha da descarga, quando soltava a cordinha o som ia diminuindo. O som era perfeito e todos resolveram fazer igual, gesticulando e executando um som que começava forte e que depois ia diminuindo. É legal ver como as crianças produzem o som em conjunto com o movimento e perceber como esses dois se articulam.

- E o som dos passarinhos? (Esse não teve muito mistério, os alunos executaram sons como assobios curtos).

Na execução do som do telefone, inicialmente os alunos fizeram sons diferentes, justificando que existem diferentes tipos de telefones com diferentes sons. No final optaram pelo som *TRIMMM* (bem provável que por influência do livrinho). No início esse som era para ser produzido forte e depois ia ficando fraco.

O último som: o som da cocota, foi executado com três gritinhos, agudos e curtos.

No momento seguinte fizemos a grafia musical dos sons e logo após uma montagem de partitura. Os alunos decidiram não colocar os sons da TV, do rádio, do portão e da janela batendo. Como já vínhamos trabalhando com a linguagem musical analógica, passamos conjuntamente, os sons trazidos para esta linguagem, observando principalmente a intensidade dos sons e se eram sons contínuos ou não. Se poderíamos aproximar a escrita da intenção de realização do som.

Transposição dos sons:

Som da geladeira: ○○○○○○○○

Som da batata fritando:

Som da porta batendo:

Som da panela de pressão:

Som da chaleira fervendo:

Som da descarga:

Som dos passarinhos: △ △ △△

Som do telefone:

Som da cocota: Λ Λ Λ

Os sons da casa⁹³

○○○○○○○○

⁹³ Nesse dia eu não estava presente na aula da estagiária e, quando ouvimos o relato de sua aula, já no grupo de trabalho, verificamos que a partitura havia sido construída apenas no sentido horizontal, apresentando sons em seqüência. Passei então a intensificar a discussão em torno de a música acontecer tanto horizontalmente quanto verticalmente. Levei muitas obras musicais, de diferentes estilos e gêneros, para realizarmos apreciação.

No final da aula executamos os sons escritos na partitura, porém os alunos já estavam cansados. Isso atrapalhou um pouco a execução.

Observando o trabalho, Anita comentou em seu diário de campo que:

Os alunos durante um tempo se interessam e participam atentamente da aula, mas com o decorrer eles vão se dispersando, começam a conversar fora do assunto que está sendo trabalhado. Observando, parece que os alunos preferem cantar. (Diário de Campo, 14 de abril 1999).

A colocação da professora é bastante representativa do princípio de que a aula de Música criou um espaço de produção sonora maior do que aquele em convencionalmente ela estava acostumada a trabalhar. O fato de a estagiária conseguir produção nesse espaço desestabilizou muito os conceitos de “comportamento” em sala de aula tidos como corretos pela professora. O ponto de fuga apontado por Anita, parece-me ser que os alunos preferem cantar, afinal, cantando todos juntos a professora consegue mantê-los mobilizados na mesma postura, inclusive vocal.

O trabalho que Belô vem desenvolvendo com as crianças chama atenção pela busca constante em entrelaçar todos os campos do conhecimento. Ainda que em seus registros ela não realize apreciações críticas, suas descrições são detalhadas e nos possibilitam entender como que, gradativamente, as crianças crescem em suas concepções e realizações musicais. Um dado que me chama muita atenção é a ampla participação dos meninos nas aulas de Música, ainda que esta turma tenha apenas três meninas. (Diário de Campo, Cláudia, 19 de abril de 1999)

6.6 - Sons da escola

A escola constituiu-se em parte importante na definição do tema gerador. Foi tomada como *locus* em que a criança realiza grande parte de suas interações sociais, sejam formais ou informais. A escola é espaço de interações nos mais diversos sentidos que potencializam a construção do seu desenvolvimento. Relacionando a trabalhos que anteriormente vinham sendo construídos, buscou-se

discutir os diferentes tipos de escola – escola dos índios nas aldeias, escolas de crianças e de adultos na cidade, escola na zona rural, etc. Com tal discussão, deu-se ênfase à importância do ensino público de qualidade para a população do Brasil e à importância de as crianças freqüentarem a escola⁹⁴. Uma discussão bastante importante ocorreu com relação ao trabalho (tema que havia sido muito enfatizado em função do dia do trabalhador) e, de modo específico, ao trabalho do professor.

Nessa perspectiva, foram pensados vários temas que, interligados, visaram a conhecer e intervir de modo mais consciente nesse espaço de escolarização formal - a escola. Dentre esses temas, a visita a dependências da escola, o conhecimento de sua história, entrevistas com a comunidade escolar, os diferentes papéis dos profissionais que nela trabalham, a participação dos alunos e da família na construção da escola, os setores administrativo e pedagógico, dentre outros. Um ponto muito destacado nessa temática foi a violência no recreio escolar. Sobre esse, foi produzido um vídeo para discussão entre as crianças, destacando não somente a violência produzida pelos outros, mas a produzida por elas mesmas.

Permeando essas construções, deu-se ênfase especial aos sons produzidos em tais espaços. Então, foi realizada uma pesquisa sobre “Os Sons da Escola”, Belô, Vitória e Sílvia realizaram essa atividade.

Esses sons foram registrados e deram origem à composição “Os barulhos da escola”. Os primeiros registros desses sons, como se verá abaixo, foram realizados através de palavras. A partir dessas, foram buscadas outras formas de representação sonora, propiciando pensar numa “linguagem analógica” para representação de sons que não são palavras. A linguagem analógica utilizada pelas turmas, nem sempre expressou uma relação mais direta entre proposta gráfica (traçado) e os pontos de contato com os sons a serem produzidos.

No início desse trabalho, as estagiárias e professoras sentiram dificuldades para compreender e registrar os sons numa outra linguagem, que não a escrita das palavras com as quais nos comunicamos. Sabiam que, com palavras, não poderiam

⁹⁴ Este tema é recuperado com propriedade por um aluno de Sílvia, ao escrever a letra do rap Brasil. (item 6.9)

representar os sons musicais, mas diziam, “não sei fazer aquelas bolinhas”, referindo-se ao sistema de notação musical tradicional. Esse era o argumento maior de não escrever Música, muito embora alguns alunos já tivessem vivenciado o processo de escrita analógica e sua realização sonora.

Lembramos, no entanto que, “ler música é antes de tudo ouvir música” (SOUZA, 1998d, p.211), assim como ler a palavra escrita é antes de tudo entendê-la contextualmente. Se o sentido da escrita musical estiver vinculado à leitura, é preciso que o material escrito tenha sentido para quem o produziu ou irá executar. Desse modo, ainda que não se produza um único registro gráfico para representar um mesmo tipo de som, esse se constitui em marca importante para se entenderem as hipóteses sócio-cognitivas que estão sendo levadas em conta na construção dessa escrita.

Desse modo, todo e qualquer símbolo gráfico que a criança utiliza para significar música é levado em consideração na organização da intervenção docente, servindo de subsídio para propor estratégias coerentes com a construção do conhecimento representativo musical. (LINO, 1999, p. 69).

Penso, então, que leitura e escrita passam a ter uma ampla associação, não podendo ser dicotomizadas e devendo estar amplamente vinculadas a um projeto maior de aula de Música na escola.

Desta forma, [e complementarmente] as tarefas da aula de música passam a contemplar todas as dimensões do fazer musical quer sejam a recepção (ouvir música), a reprodução (executar um instrumento ou cantar), a criação (compor), a informação sobre música (sobre a cultura musical e a história) e a integração com outras áreas do conhecimento, procurando um equilíbrio entre elas. Ler e escrever música perpassaria transversalmente todas essas dimensões. (SOUZA, 1998d, p. 212).

Frente ao exposto e considerando o conhecimento educacional em desenvolvimento no espaço da escolarização formal, a construção da grafia musical foi sendo paulatinamente trabalhada e tomada como referência das hipóteses cognitivas elaboradas pelas crianças. Em nossas reuniões de grupo, discutíamos este processo. Embora as estagiárias e professoras ficassem com dúvidas em relação à

linguagem musical, conseguiram realizar relações entre a construção da escrita conforme os níveis expressos por FERREIRO (1986), e a construção da escrita musical.

Para exposição de parte desse trabalho musical, utilizarei relatos de Sílvia como representante do que, em sala de aula, foi realizado. Posteriormente relatarei o trabalho da professora Vitória.

Tema: A escola

Foco: Os sons da escola

Problematização inicial:

- Será que em nossa escola são produzidos sons?
- Que tipo de sons vocês acham que são produzidos na escola?
- Como podemos escrever os sons da escola que ouvimos?

Organização do conhecimento:

Passeio nos diversos setores da escola, audição e registro dos sons ouvidos. Escrita das audições realizadas e análise das mesmas, buscando a construção de uma escrita musical significativa para a turma.

Aplicação dos conhecimentos:

Realização sonora dos sons da escola, criação de grafias para os sons ouvidos como subsídios a trabalhos posteriores.

Descrição: *Diário de campo: (30 de abril de 1999, Sílvia)*

Para dar início ao trabalho com os sons da escola, a turma foi organizada em duplas. Cada dupla ficou responsável por pesquisar os sons de um determinado espaço da escola (em dias anteriores já haviam feito passeios na escola, conhecendo os espaços físicos da mesma). As duplas se deslocaram até os espaços e ouviram, por mais ou menos três minutos, os sons daquele espaço. Realizaram anotações. Retornando à sala de aula, iniciaram os relatos: na sala dos professores os alunos só ouviram vozes de adultos barrando sua entrada: “ – *aqui não é lugar de criança*”; na

biblioteca (que é ao lado da sala de professores) só se ouviam as vozes dos professores conversando; na sala da direção vozes que foram denominadas: *blá-blá-blá*; na secretaria o som da máquina *tec, tec* e do telefone *trim, trim*; no corredor havia passos *pá-pá*; na cozinha ouviram os sons das panelas (não conseguiram escrever); nas salas de aula vozes e risadas *blá-blá, há!há!há!*; no banheiro o som da caixa de descarga, *tchsssssss*; no pátio a sirene da escola, passarinhos cantando *piu, piu, piu*, sapos (depois descobriram que eram grilos) *cri-cri-cri* e cachorro *au, au*.

Outros sons ouvidos em menor proporção foram os sons de pessoas se mexendo na classe, som da garrafa térmica, da máquina de escrever, da água caindo na cuia (chimarrão), caneta, barulho de faca, batida de colher, relógio.

Todos os sons foram registrados no quadro e escolhemos, em conjunto, alguns sons para a construção de uma partitura. A escolha foi feita porque, como eram muitos sons, ficaria difícil de executá-los. Precisamos limitar os mesmos.

Os sons escolhidos foram os sons dos passarinhos, cachorro, sapo, sirene, conversas e risadas.

Inicialmente as crianças escreveram os sons, utilizando, como suporte gráfico, a simbologia da linguagem convencional que estão habituadas a utilizar. No entanto, quando lhes foi solicitado que lessem o que haviam escrito, buscaram produzir os sons da forma que tinham ouvido. Ou seja o passarinho foi realizado com assobios. Um aluno sugeriu que “para o som ficar mais próximo do passarinho é só colocar o dedo na boca e tremer os lábios, assobiando”. Para conflitar o pensamento dos alunos e desestabilizá-los com relação à representação de sons com palavras questioneei: “- como é que se escreve *piu, piu, piu* e se faz um som muito diferente”. Uma criança respondeu: “acho que tem que escrever diferente, professora”.

Para os sons do passarinho, indicaram o "bico do pássaro", para os sons do cachorro indicaram os "dentes". Os outros foram símbolos mais abertos. Pelas hipóteses levantadas, acredito que a simbologia tenha sido pensada pela própria visualização do como fazer o som em conjunto com a representação visual da fonte sonora. Ou seja, o próprio referente do som representa o que deve soar. Essa notação

pode ser interpretada como um símbolo icônico. (ver SOUZA, 1998d, p. 209)

A grafia proposta pela turma ficou assim constituída:

passarinhos:

cachorro:

sapo: • • •

sirene:

telefone:

conversa: ○ ○ ○

risada: \ \ \ \ \

A partir da construção da representação gráfica dos sons, as crianças executaram os mesmos. Ensaíram várias vezes, discutiram formas de realização, gravaram e apreciaram os sons. Por mais que se tentasse realizar dinâmicas diferentes na realização sonora, as crianças logo perdiam o referencial e realizavam seus sons em intensidade forte.

Figura 4: Partitura construída pela turma da Sílvia (faixa 4 do CD anexo)

O material foi colocado numa composição. As crianças sugeriram a seqüência em que os sons deveriam aparecer. Num primeiro momento, os sons foram sugeridos horizontalmente, o que caracteriza um eixo de elementos sonoros em seqüência. Como eram trabalhos iniciais, assim foram realizados. No entanto, esse fato levou a estagiária a chamar a atenção das crianças, durante as audições de músicas realizadas por outras pessoas, sobretudo de MPB. " - Como que os sons acontecem nessa música? Quem entra primeiro, o cantor ou a guitarra? Eles aparecem juntos ou sempre estão separados?"

A composição foi executada. As crianças tiveram dúvidas quanto ao nome a ser dado a sua "obra musical", pois tinha mais sons de animais que sons da escola. Chegaram à conclusão de que os sons não tinham sido inventados e podiam ser tomados como os sons da escola.

As crianças lembraram e relacionaram os sons da escola com os sons que haviam executado na obra "Sons do corpo" e "sons da casa" da Liliana Iacocca. Veio então a idéia de se fazer um livro sobre os sons da escola.

Tema: A escola

Foco: Construção do livro "Os sons da escola"⁹⁵

Problematização inicial:

- O que as pessoas precisam fazer para escrever um livro?
- Será que podemos construir um livro com nossas próprias pesquisas sobre a escola?
- Como podemos registrar os trabalhos de música que realizamos na aula?

Organização do conhecimento:

Estudo de vários temas sobre a escola nas múltiplas áreas do conhecimento. Discutir o material a ser estudado e escolhido para compor o livro. Registro escrito dos vários elementos pesquisados, de modo especial, os sons da escola.

Aplicação dos conhecimentos:

Começo do trabalho de escrita do livro, dando ênfase aos sons da escola e às produções musicais realizadas pela turma. Realização sonora e gráfica dos sons da escola, criação de grafias analógicas para os sons ouvidos.

As respostas dadas pelas crianças, das três turmas, sobre o trabalho na escola estão sendo muito críticas. Ao conhecer o espaço da mesma e discutir sobre os diferentes papéis que ocupam as pessoas que aí trabalham, passaram a reivindicar participações mais ativas. Na turma da Belô, foi montado um painel com os tópicos: eu elogio, eu critico, eu sugiro. Ao longo da semana as crianças colocam seus comentários e no final da mesma elas listam as colocações e as discutem buscando formas de melhor participarem da construção da escola. Estas colocações são encaminhadas à direção da escola. Na turma de uma outra estagiária, as crianças protestaram contra a merenda escolar, que um dia faltou para alguns colegas. Chamaram a direção da escola e discutiram o problema com eles. Com relação a Música, como estavam envolvidos com a questão de ouvir sons, todos os sons ouvidos eram trazidos para o espaço da sala de aula. Sons melódicos e sons ruidosos, sons de consentimento e sons de protesto. Fico muito encantada com a forma da condução dos trabalhos e percebo que, professoras não especialistas em Música, podem dar conta de algumas atividades musicais integradas com outros campos do conhecimento, necessitando de muita reflexão. As professoras regentes também estão entendendo a música para além das atividades de canto na escola, muito embora ainda persistam em defendê-las em alguns momentos. (Diário de Campo, Cláudia, 01 de maio de 1999).

A professora Anita comentou em nossa reunião de grupo: “finalmente consigo enxergar formas diferentes de trabalho com Música na escola”. (07 de maio) Fico pensando sobre tal colocação da professora. A idéia que mais me passa é a de que existe, na escola, uma disciplinarização de conteúdos obrigatórios, estruturados na forma de currículo, fruto de poderes escolares instituídos, que privilegiam outros campos do conhecimento que não o do ensino de Música. Entretanto, não são poderes eminentemente escolares e não são dissociados da própria regulação dos poderes sociais mais amplos. KEMMIS (1988, p. 104), chama a atenção sobre o perigo de considerar a sociedade como um conjunto de “fatores”, um contexto,

⁹⁵ Um exemplo consta no Anexo 9 (encarte).

externos à educação”.

Uma vez coisificado “o sistema” – considerado real-, os que nele participam aceitam os pressupostos e valores subjacentes ao funcionamento do sistema de maneira tão “natural” como as próprias característica do mesmo. Trabalhar dentro do sistema supõe, pois, aceitar esses valores e pressupostos como dados de antemão, como parte do “contrato” de aceitação para funcionar em seu seio. (KEMMIS, 1988, p. 98).

Ainda está vivamente presente a idéia de que a arte, no sentido geral, não é campo de conhecimento a ser ensinado, mas principalmente deve estar a serviço do embelezamento visual e sonoro da escola. Como destaca o autor acima, “as formas dominantes no currículo escolar refletem as formas ideológicas dominantes na sociedade. A vida e o trabalho das escolas pode caracterizar-se nos mesmos termos que a vida e o trabalho da sociedade em geral: cientificista, burocráticos e técnico-instrumentais”.(KEMMIS, 1998, p. 122-123).

Assim, muitas vezes, a escolha de determinados campos de conhecimento como os representantes da “verdade” escolar constitui como processo natural, sem possibilidade de transformação. Desse modo, Anita que havia tido uma formação musical inicial e não tivera uma história de vida musical atraente, acabara não enxergando possibilidades de construção do conhecimento musical, até então, na escola.

Hoje foi iniciado o livro sobre os sons da escola. A primeira coisa realizada foi a construção da capa do livro e logo a transposição da escrita dos sons ouvidos durante o passeio na escola. Depois, na turma de Sílvia, foi feita a construção de uma partitura para a composição "Os barulhos da escola" (esta foi realizada no dia 04). A primeira impressão é que este será um trabalho muito bom de ser realizado e as crianças estão muito motivadas com a construção. (Diário de Campo, Cláudia, 03 de maio de 1999).

Dia 10 de maio de 1999 - Sons da Escola⁹⁶

Para desenvolver este assunto começamos com um passeio pelas dependências da escola observando e ouvindo o maior número de sons possíveis. Enquanto realizávamos o passeio a maioria dos alunos estava envolvida e interessada na atividade, demonstrando vibração na descoberta dos mais variados sons. Ao retornarmos para a sala de aula, os alunos relataram os sons na seqüência que eles aconteceram e, enquanto relatavam se mostravam eufóricos por conseguirem realizar as atividades e por terem descoberto os sons. (Diário de Campo, Vitória).

Depois de listar os sons descobertos, professora Vitória e os alunos buscaram representá-los. Foram utilizadas palavras, como podemos ver abaixo:

Conversa: *blá-blá-blá*

Professora falando: *plá-plá-plá*

Passos: *tum, tum, tum*

Sirene: *óim m m*

Música: *ti – tum- ti – tum*

Pandeiro: *tic - tic –tic –tic*

Classes: *rram – rram – rram*

Batida de porta: *pum – pum*

Descarga do banheiro: *tchuchch*

Torneira aberta: *sssussussu*

Vitória comentou que, como era de se esperar, houve uma certa polêmica, pois alguns descreviam os sons de forma diferente e, para chegar a um consenso, foi necessário repetir e recordar os sons várias vezes. Por fim, todos concordaram com os sons que a maioria havia citado e descrito”. Foi uma experiência agradável ver os alunos se envolvendo na atividade de pesquisa dos sons da escola, sugerindo, perguntando, trocando experiências, etc.”

Fico muito feliz por Vitória ter abraçado o projeto de Música. Como ela é aluna do curso de Pedagogia, sinto que se diferencia das outras professoras já atuantes. É mais crítica e aceita trabalhar com desafios. Quer crescer!!! Hoje, discutimos sobre o fato de ter buscado a

⁹⁶ Neste momento passo a relatar o trabalho realizado e registrado em diário de campo pela professora Vitória, também aluna do curso de Pedagogia da UFSM e que assumiu a turma após a saída de Fernanda.

homogeneização das representações musicais das crianças e o fato de ter sido utilizada a linguagem convencional para representar os sons. Algumas escritas chamaram a atenção, como a da sirene e a da descarga do banheiro. Elas rompem com as sílabas das demais escritas, favorecendo uma compreensão sonora mais ampla. Vitória tentará ampliar a escrita buscando outra representação analógica. (Diário de Campo, Cláudia, 10 de maio de 1999).

Dia 11 de maio de 1999

A aula da Vitória começou com a seqüência de sons da escola, observados e descritos na aula anterior. A atividade inicial consistia em representar os sons de outra forma que não fosse através das palavras. A princípio os alunos não entendiam como fazer, mas, aos poucos, “compreenderam a necessidade de encontrar um símbolo para personalizar os sons que eles descobriram”. (Vitória, 11 de maio de 1999).

Num primeiro momento, a relação simbólica foi a de representar os sons com o desenho do objeto que o representava (simbologia icônica). Vitória explicou que, para representar graficamente os sons, era diferente. O exemplo dado foi a batida da porta. “Se desenhássemos somente a porta estaríamos representando vários sons que a porta pode produzir. Seria necessário criar uma simbologia que realmente significasse o som descoberto pela turma. Dessa forma, foi construída uma linguagem simbólica por linhas e formas que representavam apenas o som descrito”. Após, Vitória e os alunos organizaram os sons numa partitura.

Figura 5: Representação escrita de sons na partitura.

Após o término da partitura, tentamos ensaiá-la, mas não foi possível, os alunos se confundiam e se atrapalhavam no momento de realizarem os sons em conjunto.

Vitória estava ansiosa por nossa reunião de hoje. Logo que cheguei na escola, correu para dizer que precisava de ajuda. Na reunião do grupo, apresentou a partitura que havia construído com as crianças e as dificuldades que havia encontrado para executá-la. Diferentemente de Sílvia, ela havia proposto um trabalho musical com eixo horizontal e vertical. (harmônico) No entanto, eram muitos os elementos sonoros a serem executados. Ficou difícil a realização do mesmo pela complexidade. Discutimos e fiz algumas sugestões, dentre elas a de enxugar o número de linhas da composição. (Diário de Campo, Cláudia, 14 de maio de 1999).

Dia 19 de maio:

Vitória propôs que as crianças avaliassem a partitura que haviam construído, principalmente se ela não estava muito extensa. Sugeriu que retirassem alguns sons e ficassem com sons que se diferenciavam entre si.

As crianças colocaram que não queriam retirar nenhum som da partitura por acharem todos os sons significativos. Com esta decisão começamos a ensaiar. Resolvi ir por partes. Primeiro todos fizeram o primeiro som, Depois todos fizeram o segundo som. Não foi difícil realizar a atividade deste modo. Após, dividimos a turma em dois grupos. Uma parte realizou o primeiro som e a outra parte realizou o segundo som. Tivemos a primeira harmonia. No início foi um pouco confuso, mas aos poucos as crianças foram entendendo. Elas ficavam admiradas por ser possível realizar algo que eles mesmos idealizaram na construção da partitura. (Diário de Campo, Vitória, 19 de maio de 1999).

Dia 20 de maio de 1999

Prossigui a forma de ensaio do dia anterior. Primeiro separado, depois juntos. A cada elemento incorporado, nova confusão e vibração. Os alunos vibram com a possibilidade de realizar por inteiro a partitura. Sugeri que gravássemos este trabalho. Eles ficaram muito entusiasmados. Mas o gravador falhou. Que decepção!!!". (Diário de Campo, Vitória, 20 de maio de 1999).

Quero destacar a referência ao gravador e reproduzidor de sons de qualidade necessários para a construção do trabalho musical na escola. Na Escola Dom Nichio, não há nenhum gravador. Até 1998, existia somente um aparelho de som pequeno, tipo portátil, com duplo deck e CD player. Esse era utilizado por toda a escola, pelos três turnos para diferentes atividades. Buscando recursos sonoros mais qualificados, que, inclusive, possibilitassem uma melhor sonorização para as horas cívicas, foi adquirido no final de 1998, um aparelho de som mais potente. Esse, no entanto, não permite mobilidade para o seu melhor uso. Embora nos tenha sido oferecido, não pudemos utilizá-lo. A carência da aparelhagem de som adequada prejudica os trabalhos, sem dúvida alguma.

Retomo as colocações de Vitória, destacando alguns pontos positivos e negativos do trabalho, bem como suas reflexões sobre como buscaria realizar essa atividade em momento subsequente.

Observei de positivo, durante a construção do livro, a disposição dos alunos, o interesse e o desejo de colocar no livro coisas do dia-a-dia da escola que os agradam. De negativo, gostaria de salientar que deveríamos ter tido mais cuidado ao selecionar os sons para a composição, primeiro porque ficou muito extensa, segundo porque havia sons parecidos que dificultaram a interpretação da partitura. Como sugestão, acredito que os sons podem ser melhor explorados no passeio para poderem ter mais expressão na realização sonora da partitura, podendo ser melhor caracterizados e diferenciados. (Diário de campo, Vitória, 28 de maio).

O trabalho musical tem sido realizado de forma consciente e crítica pelas estagiárias e professoras, que a cada reunião avaliam de modo mais criterioso o próprio processo de trabalho. Exemplificando o trabalho acima, no anexo 9, tem-se um livro produzido pelos alunos de Vitória, com várias atividades musicais registradas.

Retomo que, diante da concepção de investigação-ação educacional, todas as atividades têm sido planejadas e refletidas nas reuniões, momento em que examinamos os passos e ações desenvolvidos, na tentativa de que sejam recuperados os destaques do trabalho. Esse processo, orientando-se pela conscientização e postura crítica assumida, tem potencializado a concretização da investigação-ação emancipatória.

A construção desses livros com os “sons da escola” demonstrou um resultado muito positivo para o trabalho musical decorrente das aulas de Música. Por meio de tal recurso, as crianças textualizaram sobre suas aulas, criaram imagens visuais que ilustraram os fatos e registraram o que musicalmente era desenvolvido. O trabalho não cessou com o registro de uma aula ou, no caso, com o projeto de audição/representação/escrita dos sons presentes no cotidiano da escola. Foi dada seqüência e assim foram registradas outras atividades musicais, acreditando que aula de Música faz parte dos “sons da escola”.

6.7 - A hora da pipoca e o *bang-bang*

Conforme exposto anteriormente, alguns meninos da turma da estagiária Belô, em 1998 haviam manifestado gosto por músicas de filme de *bang-bang*. Esses

alunos⁹⁷, no início de 1999, trouxeram para a sala de aula uma fita cassete de músicas desses filmes⁹⁸. Praticamente todos os dias solicitavam à Belô que trabalhasse com essas músicas. “- Professora, quando a senhora vai colocar a fita do Lúcio para a gente ouvir?” Segundo suas descrições apreciativas, a música era bonita e todos da turma gostariam de ouvir a fita. Além disto, comentavam que a música tinha partes cantadas e partes só com instrumentos. De modo especial, destacavam a primeira música da fita, que para eles era a “mais legal”. Essa é que queriam mostrar para os colegas.

Em grupo, discutimos muito sobre esse tipo de preferência musical das crianças. Acreditávamos ser estranho que as crianças gostassem dessas músicas, que não tinham uma relação maior com o seu dia-a-dia, pois sequer a filmes de *bang-bang* elas assistem. Por outro lado, assustava-nos a questão da violência que representam cenas de tiros, como algumas cenas produzidas em filmes de *bang-bang*. Ficávamos, então, preocupadas em não incentivar essa forma de ação, principalmente num momento em que a escola, como um todo, discutia e buscava alternativas que modificassem a questão da violência na hora do recreio. Teríamos que encontrar uma forma alternativa que vinculasse o interesse de um grupo significativo de alunos com nossas perspectivas de trabalho, que evidentemente não eram de negar ou esconder a violência, mas também não iriam simplesmente expô-la.

Foi então que Belô encontrou um texto que falava sobre “A Hora da Pipoca”. (anexo 6)

Com esse texto, buscou-se estabelecer uma relação entre o som das pipocas estourando e os tiroteios em filmes de *bang-bang*. Como visto, tal relação também era apresentada no texto.

Então, no dia 13 de maio, após o trabalho com o texto “A hora da pipoca” que fazia relação entre o barulho da “pipoca pipocando” e tiroteio de filme de *bang-bang*, também executamos os sons dos passos para se fazer pipoca (som do óleo na panela, som do milho caindo na panela, som da mexida na panela e som da pipoca

⁹⁷ A maioria dos alunos era do sexo masculino.

⁹⁸ Tratava-se da fita *Bang-bang* a italiana.

estourando), sugeridos pelo texto. Com esse trabalho, Belô propôs a audição da música preferida dos meninos – a da fita *bang-bang* à italiana. (daí a relação com o texto trabalhado anteriormente)

Neste dia, quando falei que iríamos ouvir a fita do Lúcio, ele ficou eufórico, seus olhos brilhavam, a impressão que tive era de que ele estava se sentindo muito importante. Para mim isto foi muito significativo, pois este menino era bastante agitado e descrente, achava que tudo o que ele fazia era errado. Então, dar atenção para sua sugestão foi muito importante. Coloquei a música para tocar e pedi que os alunos prestassem bastante atenção na organização inicial dos sons e dos instrumentos. Enquanto a música tocava, os alunos foram falando sobre os instrumentos que iam aparecendo na música. Uma questão de gênero se fez muito presente: as meninas mencionaram que a música lhes dava medo, os meninos adoraram. As crianças souberam identificar bem os instrumentos, inclusive o som dos gritos após os tiros. No entanto, só um menino sabia o nome do último instrumento – violino. Depois de identificar os instrumentos coloquei a música para tocar novamente, desta vez deveriam analisar a organização, estrutura da música. (forma) Perguntei: Quando a música muda? Aos poucos eles foram entendendo como era a organização da música e disseram que a música era composta por três partes. Logo depois, identificaram os sons que havia em cada parte, organizando a escrita abaixo. (Diário de Campo, Belô, 13 de maio de 1999).

1ª parte: **A**

- Som do tambor
- Som dos tiros (identificado com um som curto, mas longo porque se emendam uns aos outros)
- Som de gritos

2ª parte: **B**

- Som do tambor
- Som do assobio
- Som do violão

3ª parte: **C**

- Instrumento de sopro
- Violão
- Violino

Após a análise da música questionei:

- O que vocês sentiram, ouvindo essa música? (embora os meninos

gostassem também confessaram que sentiam medo)

- Porque vocês sentem medo?

Um menino: “- Parece que o bandido vai matar a gente”.

Outro responde: “- É mesmo, dá um frio na barriga da gente”.

Em seguida, pedi que os alunos desenhassem como eles viam a cena da música. A maioria desenhou um homem com uma arma na mão atirando no outro. Logo depois, continuei:

- Vocês já conheciam este tipo de música? Onde a gente escuta este tipo de música? (os alunos responderam que, algumas vezes ouviram nos filmes de mocinho e bandido)

- E por que que tem que existir mocinho e bandido? Por que tem que haver pessoas que matam as outras?

Menino 1: “- Ora, se não tivesse, o filme não teria graça.”

- Vocês acham certo uma pessoa matar a outra? (os alunos responderam que não, então um outro menino disse: “Mas isso é faz de conta professora, não existe de verdade”).

Então na vida real não existe mocinho e bandido?

Menino 1: “- Não, é só de brincadeira e nos filmes”.

Menino 2: “- Eu acho que existe bandido.”

E quem são os bandidos na vida real?

Menino 1: “- São os ladrões, os assassinos, assaltantes...”

Então a polícia é mocinho?

Menino 2: “- É, mas a polícia também dá tiros e mata.”- Será que a gente pode relacionar essa música com o texto da pipoca? Com que som o menino da história disse que o barulho da pipoca era parecido?

Menina: “- Com tiro de *bang-bang*”.

- Vocês concordam com ele? (alguns acharam que era parecido outros não concordaram muito)

- Será que a gente pode fazer uma música que tenha os sons da pipoca?

- Menino: - “Vai ficar esquisito! Vai ter só estouro?”

- Vocês lembram quando nós trabalhamos com o texto da pipoca e eu pedi para que vocês executassem os sons dos passos para se fazer pipoca, do óleo, do

milho caindo na panela,...? Agora nós vamos ouvir uma música que foi feita com esses sons da pipoca. No momento que se seguiu os alunos escutaram a composição/jogo de improvisação “O Estouro da Pipoca”⁹⁹ e gostaram muito. Logo depois, resolvemos criar e gravar a “nossa” composição da pipoca com instrumentos confeccionados pelos próprios alunos.

Hoje acompanhei o trabalho da Belô. As crianças participam ativamente de todos os passos do trabalho, muito embora fiquem agitadas diante das perguntas, querem responder, falam juntas, é difícil de organizá-los, mas não impossível. A sensação que tenho é a de que estes alunos nunca passaram por um trabalho que os levassem a ter tanta participação e a dialogar em grande grupo. Diante disto, entendo ser a agitação e as conversas aparentemente deslocadas. Mas a professora regente, Anita, cada vez mais se afasta da possibilidade de sentir-se segura de realizar a construção de um trabalho que lhe fogue ao controle. “É muita agitação – diz ela para mim cada vez que a encontro.” Particularmente, confio neste trabalho da Belô, os diálogos tem sido construtivos. Por outro lado, fica-me muito clara a possibilidade de que assuntos musicais podem ser criticamente discutidos com outros campos do saber, sem menosprezar nenhuma das partes o que as estagiárias de um modo geral vêm realizando¹⁰⁰. Quanto a temática abordada, percebo que as crianças tem uma visão clara sobre quem são os bandidos atualmente, não aqueles dos filmes da TV, mas aqueles que estão a nosso lado. As narrativas apresentadas revelam um cenário muito lúcido quanto ao “faz-de-conta” dos filmes e a realidade vivida. (Diário de Campo, Cláudia, 14 de maio de 1999).

Acredito que o trabalho tenha sido positivo e, coincidentemente, a composição realizada pelas crianças, antes mesmo de ouvirem o CD da Oficina de Música, foi muito semelhante. Penso que a estrutura do texto proposto por Belô resolveu muito bem a questão da fita de *bang-bang* e a proposta de discussão sobre violência. Este assunto foi retomado em vários encontros, sobretudo sob o enfoque da violência escolar produzida pelas próprias crianças.

⁹⁹ Do CD Canto do Povo Daqui- Teca Oficina de Música.

¹⁰⁰ Os diálogos anteriores ilustram esse dado.

Figura 6: Roteiro de parte de uma aula registrada por um aluno.

6.8 - Hino da escola¹⁰¹

Hoje foi a primeira reunião oficial do ano de 1999 na Escola. Reencontro de professores, beijos, novidades,(...). Quanta confusão! Parece que não existe um encaminhamento mais formal para que todos produzam suas propostas pedagógicas. Assim que ficaram sabendo que eu era professora de Música da universidade, uma professora

¹⁰¹ Não apresentarei a partitura e a letra do hino da escola por não a estar identificando.

perguntou-me se eu conhecia o hino da escola. Disse que não e então, ela correu para xerocar uma cópia de uma partitura manuscrita da original. Esta professora era uma das autoras do hino. Contou-me como este havia sido produzido e deu a entender que gostaria que ele fosse trabalhado pelas estagiárias. Quando recebi a partitura cantarolei para ela que expressou. “– É tão lindo e ninguém canta!” Senti uma grande empolgação desta professora com relação ao trabalho que havia produzido em conjunto com outra professora, ao mesmo tempo em que a frustração lhe tomava conta pela falta de interesse dos professores para divulgá-lo. (Diário de Campo, Cláudia, 25 de fev. de 1999).

O hino foi composto por duas professoras da escola, uma escreveu a letra e a outra a música. Isso aconteceu em decorrência de um chamamento da Secretaria de Educação do município, para que cada escola realizasse um concurso entre os alunos para compor o Hino de sua escola. Como ninguém cumpriu a solicitação, as professoras tomaram a iniciativa de fazê-lo, o que foi aprovado pela proponente.

O compasso do Hino da Escola Dom Nichio é quaternário simples e o ritmo é composto por figuras de colcheias, semínimas e mínimas, apenas uma vez uma colcheia pontuada dá um caráter mais vivo. A tonalidade em que o hino está escrito no original é de Dó Maior, o que o torna difícil de ser cantado pelas crianças, até porque tem notas graves como sol 2. Os intervalos vão de segunda menor à quarta justa. Basicamente é composto por duas partes melódicas. Uma parte correspondente ao estribilho e outra correspondente a outras letras. A estrutura formal é realizada por A B A B1 A B2 A.

O texto é simples e destaca “o saber”, “o estudo”, como forma de se galgarem novas perspectivas de vida, para a evolução da sociedade. De certa forma, responde às expectativas ufanistas que estão presentes nos mais diversos tipos de hinos, o que, pela história da Música da Educação Musical no Brasil, fica revelado pelo movimento do canto orfeônico.

Interessante foi constatar que, até nossa estada na escola, ninguém conhecia o hino, embora o mesmo já existisse há dois anos. Quando começamos a falar sobre ele, foi uma surpresa quase geral. A coordenação da escola providenciou, então, cópia a todos os professores, dos três turnos. Mas o que foi feito não se sabe, pois os professores não tiveram a oportunidade de aprender a melodia, o ritmo dessa

composição. Acredito importante mencionar o trabalho musical realizado com o hino da escola Dom Nichio. Essa atividade não foi realizada pelas estagiárias, mas por mim. Realizei o trabalho com o hino da escola, junto às turmas de segunda série, com alguns objetivos implícitos. O primeiro foi o de desmitificar, junto às professoras, o mito da paixão que as crianças têm por cantar, o que era muito presente em suas ações e falas e, o segundo, discutir, frente a dados concretos, o quanto difícil é, para as crianças, aprender uma música um tanto extensa e que não possui vinculação maior com questões de seu cotidiano mais imediato. Pudemos então, de modo simples, falar de repertório musical para a escola, tessitura vocal infantil, extensão vocal, repetições na estrutura musical, afinação, entre outros assuntos.

De fato, foi possível contemplar esses aspectos. Por maior que seja minha experiência em ensinar as crianças a cantarem, proporcionando atividades variadas para a potencialização de seus aprendizados, ensinar-lhes o Hino da Escola foi uma tarefa cansativa. Além de alguns aspectos mencionados anteriormente, destaco o fato de que as crianças não estavam mobilizadas para esse aprendizado. Embora a escola aniversariasse no mês de abril, nada havia sido feito no sentido de dinamizar essa data e entender a escola no conjunto maior das instituições sociais que contribuem para a construção da sociedade. Assim, embora as crianças se pronunciassem frente às questões escolares, no âmbito da sala de aula, para elas, o hino não possuía sentido mais forte. Podemos perceber seus olhares vagos na fotografia abaixo. São olhares muito diferentes de quando estão produzindo ou expressando algo que lhes faça sentido.

Figura 7: Registro de duas turmas aprendendo o hino da escola.

Fernanda, que estava presente na sala de aula quando realizei o trabalho, assim descreveu: "Achei o hino muito extenso, cansativo. Acho que as crianças também acharam, pareciam cansadas. Por que será que isso aconteceu?". As professoras Anita e Marília também ficaram surpresas com a pouca reação das crianças e a sua falta de interesse em aprender o hino. Acredito que o objetivo de discussão, junto às professoras, foi bem alcançado, pois pudemos discutir e isso contribuiu para a reflexão sobre a atividade de cantar na sala de aula. De certa forma, entramos na questão do repertório e da importância de realizarmos atividades diversificadas no ensino de Música escolar.

Achei que esse seria um bom momento para refletir sobre questões que evocavam o civismo e a canção como condutora desse artefato político que ainda permeia, grande parte das vezes, as concepções de ensino de Música na escola. Como já colocado anteriormente, as professoras regentes acreditavam imensamente na Música cantada como fator de grande importância no trabalho musical com as crianças, muito embora já estivessem reconhecendo e empreendendo esforços na construção de trabalhos diferenciados. Ainda que não sejamos contrários a essa posição, considerando ressalvas, no "canto escolar de crianças", o que queríamos era discutir a primazia que cantar tem representado no ensino de Música na escola.

É interessante colocar que a escola realizava até 1998, conforme observações e relatos das estagiárias e professoras regentes, uma vez por mês, hora cívica no pátio da escola. Nesse momento, acompanhando um disco ou fita, cantava-se o Hino Nacional no começo das atividades. Em nenhum momento o Hino da Escola foi apresentado, ainda que a hora cívica se constituísse também com outras apresentações musicais. As horas cívicas deixaram de acontecer na escola por falta de espaço físico adequado e pela falta de planejamento de atividades para as mesmas. As professoras e as crianças se queixavam, muitos tinham que ficar ao sol, ou no meio do pó, para assistir aos trabalhos das outras turmas. Se, por um lado, a hora cívica era um resquício do canto orfeônico da década de 30, perpetuando o desenvolvimento do civismo na escola, ao deixar de existir, também rompeu com uma expressão musical que poderia ser tomada como referente à produção em ensino de Música da escola Dom Nichio. Em 1999, até o mês de setembro, nenhuma hora

cívica foi realizada.

Enfim, o trabalho com o Hino da Escola pouca significação musical trouxe às crianças. Para nós, enquanto grupo de trabalho que buscava refletir sobre as práticas educativas em realização, foi um momento muito positivo de releitura reflexiva das práticas musicais instituídas como verdadeiras e assentadas em cantar.

6.9 - Raps

Certo dia, no final do mês de maio, um menino, ao expressar-se na chamada cantada e ouvindo a realização musical pelos demais colegas, colocou:

Professora! A senhora não acha parecido com rap o que estamos cantando. Às vezes parece que estamos fazendo falado, às vezes cantado. No SBT sempre toca o “Rap do Repórter” (todas as crianças disseram que conheciam e gostavam). Tem um primo meu que faz rap. Eu acho muito legal. (aluno da Sílvia).

Comecei a pensar sobre essa colocação juntamente com as estagiárias e professoras. O rap pode ser uma possibilidade de criação musical pelas crianças?

A primeira impressão foi a de que o grupo não conseguiria construir raps, nem as crianças e nem as professoras. No entanto, começamos a pensar sobre o que seria um rap; sobre sua significação musical dentro de um contexto social – O que traduzem as mensagens de um rap? Que características fundamentam a produção e execução de um rap?

Sabíamos que uma das principais características do rap estava associada à oralidade, “o rap na sua componente vocal ou expressiva – a palavra, a voz, a poesia de rua (...) a sua característica distintiva é a dicção; é a poesia vernácula feita do calão da rua”. (CONTADOR; FERREIRA, 1997, p.15-16).

Lancei o desafio. As estagiárias construiriam raps com sua turma e as professoras construiriam um rap individual¹⁰², sobre uma temática que tivesse significação pessoal.

Divido a exposição a partir daqui em dois momentos: A construção dos raps, realizada na sala de aula, junto às crianças, e a construção feita pelas professoras.

a) Rap das crianças

Para o planejamento das aulas, passamos a buscar, no repertório infantil, músicas que tivessem a característica de rap. Encontramos "Ora Bolas"¹⁰³.

As estagiárias e a professora Vitória utilizaram essa música em seus planejamentos. Além do objetivo musical, esse rap foi escolhido porque sua letra ampliava o estudo de questões que estavam sendo discutidas no tema gerador, tal como bairro, vizinho, cidade, etc. Assim, o texto do rap propiciou a reflexão de conhecimentos de outra áreas, o que as professoras atuantes apreciaram muito e serviu de estímulo para que pensassem alternativas musicais próprias para futuros trabalhos. “Os raps, além de ser uma maneira legal de se fazer Música, são uma ótima forma de as crianças produzirem e lerem textos. Adorei!” (Marília)

As estagiárias, seguindo o modelo de planejamento em momentos pedagógicos, colocado anteriormente, iniciaram seus trabalhos questionando:

¹⁰²Esse foi o primeiro trabalho musical (e sonoro) realizado individualmente pelas professoras. Frente a ele, a professora Anita que vinha apresentando pouco interesse e muito medo com relação ao pós-estágio, não construiu seu rap. Conversamos em particular e achamos melhor que se afastasse do projeto, pois a situação estava ficando muito conflitiva para a própria professora. Infelizmente, contra a vontade coletiva do grupo, isso aconteceu. Anita continuou nossa amiga e, finalmente em outubro conseguiu sua licença prêmio.

¹⁰³"Ora Bolas"- Do CD Canções de brincar – coleção palavra cantada – Paulo Tatit/ Edith Derdick – “Oi, oi oi/ olha aquela bola/ a bola pula bem no pé/ no pé do menino/*Quem é esse menino?!* Esse menino é meu vizinho/ *Onde ele mora?!* Mora lá naquela rua/ *onde está a rua?* Tá dentro da cidade/ *Onde está a cidade?!* Tá do lado da floresta/ *Onde é a floresta?!* A floresta é do Brasil/ *Onde está o Brasil?* Tá na América do Sul/No continente americano/cercado de oceano/ E das terras mais distantes/de todo o planeta/ *E como é o planeta?!* o planeta é uma bola que rebola lá no céu/ Oi, oi, oi Olha aquela bola...”

Problematização Inicial:

- Quem sabe o que é um rap?
- Quais raps vocês conhecem?
- Vocês já ouviram falar dos raps do Gabriel Pensador?¹⁰⁴

Organização do conhecimento:

- Ouvir e cantar o rap “Ora Bolas”, acompanhando a letra?
- Identificar a forma musical do rap acima;
- Identificar a marcação rítmica, os sons agudos (pergunta) e os sons graves (respostas) e a estrutura melódica de diálogos;
- Explorar o rap em suas mais amplas possibilidades, envolvendo as áreas de Leitura, Geografia, etc.

Aplicação do conhecimento:

- Compor outros raps;

Na turma da professora Sílvia, as crianças, como tarefa de casa, escreveram um rap. Foi solicitado que a letra envolvesse temática relacionada à escola. Como as crianças haviam aprendido o rap "Ora Bolas", a orientação foi a de que poderiam utilizar a mesma estrutura musical, inclusive de melodia e ritmo. Exemplifico, então, com o rap composto por um menino. O rap se chama "Brasil" e foi pensado a partir do rap “Ora Bolas”.

Brasil¹⁰⁵

*Olha, olha, olha
Olha aquela estrela
Ela brilha bem no céu
No céu do Brasil
Que Brasil é esse?
Esse Brasil é de fome
Onde ele está?*

¹⁰⁴ Cantor de MPB que dedica-se a compor e executar raps.

¹⁰⁵ CD anexo – faixa 5

*Tá na América do Sul
 No continente americano
 Aqui tem crianças passando frio
 O que fazer?
 Vamos ajudar?
 Como?
 Dando agasalhos
 Aqui tem criança sem casa
 Vamos ajudar?
 Como?
 Construindo moradias
 Aqui tem crianças sem escola
 Vamos ajudar?
 Como?
 Melhorando a educação
 Assim o Brasil será uma bola enorme que irá brilhar...*

O rap apresenta uma leitura crítica de situações por que passa o Brasil no atual momento histórico. De certa forma, a característica textual do rap desse menino, expressa aquilo que o rap traz como característica central: a contestação, a leitura de um determinado espaço de existência. A mãe do menino nos informou que ela e o pai não auxiliaram na construção do rap. "Tudo foi da cabeça dele" (mãe do menino). Essa composição, em determinado momento, foi a escolhida pela turma para representar os demais raps¹⁰⁶. As crianças se dedicaram a ensaiá-lo. No entanto, às vezes, comentavam: "- Por que não fizemos uma música e uma letra para um rap que seja de todos juntos?"

A professora Marília¹⁰⁷ prontificou-se a realizar o trabalho com as crianças, pois, como já expresse anteriormente, sentiu prazer quando fez seu próprio rap (exposto a seguir). Nesse período as crianças estavam trabalhando com a noção de bairro e, com a zona rural e a zona urbana. Assim o rap construído foi:

¹⁰⁶ Outros raps constam no anexo 7.

¹⁰⁷ Nesse período, as estagiárias não estavam indo todos os dias à escola, pois estavam em outra escola fazendo o estágio das matérias pedagógicas do segundo grau.

Rap das Zonas¹⁰⁸

*Na zona rural
Têm muitas plantações
Têm muitos animais
E poucas diversões*

*Os campos são verdes
As águas são limpas
O ar é puro
E as famílias têm paz*

*Na zona urbana
Tem muito movimento
Pouca casa
Muito apartamento*

*Com poucas árvores
O ar é poluído
Os rios são:
PURO LIXO!
Muitas pessoas vivendo e sofrendo*

A letra do rap, mediado pela professora Marília, parece-me fugir um pouco de uma postura crítica, se tomada como referência à letra anterior, criada pelo aluno. Pelo contrário, generaliza compreensões sobre a zona rural que nem sempre são verdadeiras, tais como "tem poucas diversões". Provavelmente, pensou em diversões eletrônicas ou naquelas nitidamente características da vida urbana, como as brincadeiras aprendidas por meio do uso massificado da televisão aberta. Mesmo assim, a afirmativa é delicada. Ou ainda, "as famílias têm paz", num momento em que, não raras são as vezes em que, se ouvem notícias sobre os problemas sociais e familiares na zona rural. Na parte que fala de zona urbana, parece-me que o texto é mais real, muito embora a referência seja a da cidade de Santa Maria, para expressar "pouca casa, muito apartamento"..

No entanto, é preciso respeitar a forma de organização do trabalho da professora, sem querer impor a ela uma perspectiva de construção do conhecimento que não seja genuinamente a acreditada e que poderá ser ponto de partida para a própria transformação da prática educativa. Penso ser importante que saibamos

¹⁰⁸ CD anexo – faixa 6

compreender esse processo e num movimento dialógico, trabalhar sobre os pontos positivos e negativos da realização. Desse modo, entendo que a professora tenha realizado um trabalho significativo que demonstra o quanto conseguiu crescer até o momento.

No Rap das Zonas, um ponto que também me chamou atenção foi a questão da rima. As três primeiras estrofes possuem rima evidenciada, já a última estrofe rompe. Marília me disse que as crianças não quiseram fazer rima e preferiram utilizar o próprio ritmo com esse modelo do rap. Esse dado é importante, porque Marília sempre defendia que a composição de rap pelas crianças seria beneficiada pelo uso de rimas, porém, na concretização de seu trabalho, não foi isso que se processou. Outro ponto foi a marcação musical que no final, última frase, foi realizada pela supressão de palavras e manutenção da pulsação.

É sexta-feira. As crianças me aguardam na sala de aula. Marília não cabe em si de felicidade. Quando chego, o som explode! Querem me mostrar o "Rap das zonas". Fico muito feliz com a produção sonora que estas crianças estão realizando e com seu crescimento musical. Pena que a sala de aula é tão "cela" e não permite que se façam movimentos mais livres. As crianças poderiam construir coreografias para os seus raps. O sentido do mesmo, penso eu, seria mais amplo e bonito. (Diário de Campo, Cláudia, 02 de julho de 1999).

Na turma da professora Vitória a textualização do rap possuiu características críticas. Da mesma forma que Marília ela estava trabalhando com questões associadas ao bairro. A professora mediou a construção com base numa ampla discussão sobre as questões sociais do bairro em que as crianças vivem e onde está a escola. O rap foi resultado dessa construção coletiva.

Rap da Vila¹⁰⁹

*No meu bairro
tem futebol todo o dia
O meu bairro caiu
E eu também caí*

¹⁰⁹ CD anexo – faixa 7

*Lá no meu bairro
todo mundo é amigo
mas tem uma galera
que é um perigo*

*Todo dia no meu bairro
Tem confusão:
sempre tem ladrão,
a polícia não chega
e a gente fica na mão.*

*No meu bairro
Tem problema de montão
Tem rua esburacada
Lâmpada queimada
E falta segurança;
Parece que não tem solução.*

Vitória relatou que não pensou em rimas, mas na discussão crítica dos problemas e questões relacionadas ao bairro em que as crianças vivem. Percebo que o rap criado por Vitória e seus alunos corrobora a concepção de que: “O rap é provocação. Provocação quando fala da polícia, é provocação quando fala de racismo, e é provocação quando fala de discriminação sexual! (CONTADOR; FERREIRA, 1997, p. 68).

A partir da letra do rap, a professora realizou uma ambientação sonora, buscando sons que poderiam estar presentes em cada estrofe. Nesse processo, primeiro as crianças fizeram uma ilustração para cada estrofe do texto, totalizando quatro partes, conforme pode ser verificado no livro. Assim, os sons colocados foram:

Para a primeira estrofe: sons de futebol: narração de jogo, “ola”, apito, gol.

Para a segunda estrofe: sons de relacionamentos e discussões entre pessoas.

Para a terceira estrofe: sons de tiros, sirene e polícia

Para a quarta estrofe: sons de carros e de “buracos”.

Quando cheguei à aula de Vitória, hoje, havia muitos sons no ar. Verdadeiras ambientações sonoras. Aos poucos, fui vendo que estas possuíam vinculação com o rap. Vitória ficou muito feliz quando

descobri qual tinha sido o seu trabalho. Vitória é bastante tímida. As crianças, embora em fila, devido ao pouco espaço de mobilidade na sala de aula, fazem o maior esforço para construírem a ambientação sonora. Primeiro, executaram parte por parte, depois as quatro partes juntas e, então, uma parte da ambientação sonora e a letra do rap, assim sucessivamente. O trabalho ficou muito bom! (Diário de Campo, Cláudia, 09 de junho de 1999).

O resultado foi muito positivo e a empolgação das crianças também. A professora sugeriu que, em casa, criassem um rap que falasse da escola.

Um aluno fez a tarefa ainda em sala de aula. Outros fizeram em casa. Chamou-me a atenção a diferença de conteúdo muito forte entre a tarefa que foi realizada em casa e a que foi construída na sala de aula. No exemplo abaixo isso fica claro:

Meu bairro (tarefa em aula-menino)

*Lá no meu bairro
Tão fazendo uma construção
Um homem diz que é assim
E o outro diz que não
O outro cara puxa um três oitão
Sai um ferido
Chama a ambulância – POLÍCIA
Mãe do morto chorando diz assim:
- Por que deixei meu filho se meter em confusão!*

Rap da Escola (tarefa em casa-menina)

*A Escola Dom Nichio
A(sic) anos foi criada
Tem muitos professores
Cada qual mais dedicado
Muitas crianças estudando
E tantas pessoas formadas*

*É uma escola de respeito
E muita dignidade
Tem administradores
Com muita capacidade
É certo que é uma das melhores
Escola desta cidade*

O trabalho realizado em sala de aula revela uma criança crítica e conhecedora dos problemas de seu bairro, alguém que vivencia juntamente a pureza da infância e a dureza dos problemas da vida. Em paralelo, a revelação da culpa e o arrependimento da mãe que “deixou” seu filho se “meter em confusão”. É um universo infantil adultizado pelas circunstâncias históricas violentas de seu contexto, porém muito real e concreto para aquele menino de apenas 8 anos e 5 meses.

No segundo exemplo, de uma menina da mesma idade, o universo é revelado de modo diferente. Acredito que haja uma influência muito forte da família na construção do rap da criança, tanto textual quanto musical. A escola passa a ser concebida a partir de um imaginário instituído ‘idealmente’, professores capacitados e bons dirigentes. É bem provável que a família dessa criança, o pai e/ou a mãe, auxiliou-a na realização da tarefa. A cada frase colocada no rap, aparece um “endeusamento” sobre algum fator da escola.

b) O rap das professoras:

É segunda-feira, quase oito horas. Como sempre, cheguei na escola e fui até as salas de aula observar e acompanhar o trabalho das estagiárias. Quando Marília me viu, saiu correndo atrás de mim, gritando baixinho: "- Consegui, eu consegui fazer um rap. É minha primeira composição musical. E acho até que fiz uma forma musical A B A." Não esperava que a professora já tivesse realizado o trabalho que era proposto para sexta-feira. Pude perceber que Marília envolveu-se com a construção do seu rap e aquilo a deixava extremamente feliz e confiante de que agora começava, realmente, a sentir o projeto mais de perto. (Diário de Campo, Cláudia, 31 de maio).

A letra do rap da professora foi construída com base em reflexões sobre o projeto de Música que estávamos desenvolvendo na escola. Para ela, provavelmente, esse assunto requeria respostas imediatas sobre sua continuidade. Seu rap assim foi construído:

Rap do projeto¹¹⁰

*O mês de junho já vai chegar
E uma dúvida paira no ar
Como será
Que tudo vai ficar?
A galera do projeto já vai se mandar.*

*Anita quer descansar
Marília quer viajar
Vitória dos seus filhos
só pensa em cuidar*

*O doutorado da Cláudia
não pode parar
e as estagiárias
só querem é se formar*

As primeiras linhas, segundo Marília, representam musicalmente, a parte A e, as demais, a parte B, fazendo uma forma A B A. O texto questiona a realidade que vivíamos naquele momento. A letra da segunda estrofe, que faz referência ao nome das professoras foi pensada porque Anita estava pleiteando, com muita dedicação, uma licença prêmio; o marido da Marília estava morando no estado do Amazonas e ela iria visitá-lo nas férias escolares; e, a Vitória, com seu bebê estava sempre envolvida. Marília relatou-nos que seu *rap* foi pensado a partir de uma rima entre as frases, segundo ela, isso facilitou a construção do mesmo.

No dia 04 de junho a professora Vitória trouxe para o grupo o seu trabalho, "O Rap da Mamãe".

Rap da mamãe¹¹¹

*Todo o dia é a mesma coisa
Acordo cedo e vou trabalhar
Meio-dia quando chego
Não dá pra sentar
Tem bebê chorando
Querendo mamar*

¹¹⁰ CD anexo – faixa 9

¹¹¹ CD anexo – faixa 9

*Tem filho gritando
Pedindo pra almoçar*

*Eu tô com fome
quero comida
Eu tô com fome
de viver a vida*

*Continua a jornada
Não posso parar
Levo o filho para a escola
e o bebê pra babá
E assim vou embora
Também quero estudar*

*Eu tô com fome
quero comida
Eu tô com fome
de viver a vida*

O rap acima foi descrito pela professora como tendo duas partes musicais, A B A B. Uma parte A com melodia e ritmo para a primeira e terceira estrofes e uma parte B para a segunda e quarta. A letra expressa a rotina da professora que tem dois filhos, um que já vai à escola infantil e outro que ainda amamenta. Ao mesmo tempo, é acadêmica do curso de Pedagogia.

Dentro da perspectiva da investigação-ação o que vai aos poucos se tornando realidade é o fato de que estagiárias e professoras regentes assumem novas perspectivas de ação profissional associadas à tarefa da docência. Por meio da reflexão sobre a tarefa educativa tornam-se mais conscientes e projetam práticas educativas mais condizentes com a realidade e necessidades de suas turmas. É nesse prisma que penso na importância da característica emancipatória que se põe ao projeto de ação e investigação educativa, ou seja, a necessidade de que a prática docente possa ser pensada a partir de condicionantes próprios e localizados, e não por especialistas que compõem currículos e teorias distanciados da prática educativa cotidiana das escolas.

7-10 - Instrumentos Musicais:

Figura 8: Aluna da Sílvia explorando instrumento musical - agogô

Buscando formas de ampliar o trabalho músico-vocal que vinha sendo realizado, começamos o trabalho com instrumentos musicais de percussão, construídos com materiais alternativos ou não. Esse trabalho com instrumentos decorreu, também, do fato de que muitas músicas apreciadas em sala de aula possuíam instrumentos musicais e esses geravam comentários entre as crianças. De modo informal, também se conversava em sala de aula sobre os músicos instrumentistas que as crianças conheciam. Dessa forma, as discussões sobre instrumentos musicais sempre estiveram muito presentes na relação com o ensino de Música na sala de aula.

O desafio às estagiárias foi o de produzirem uma partitura musical que possibilitasse às crianças a leitura e a execução musical. Ressalta-se, entretanto, que, antes da leitura de uma partitura, as crianças já haviam realizado experimentações sonoras produzidas pelos instrumentos.

Para esse trabalho as estagiárias solicitaram minha ajuda. Compusemos uma peça musical que chamamos “Tocando e esperando”.

TOCANDO E ESPERANDO

Cláudia Bellochio, Sílvia e Belô

INSTRUMENTO I	••		••		•• ••		•	•	•	•			
INSTRUMENTO II		•• ••		••		•• ••		•	•	•	•		
INSTRUMENTO III			••		•• ••		•• ••		•	•	•	•	
INSTRUMENTO IV				•• ••		•• ••		•• ••		•	•	•	•
INSTRUMENTO I	•• ••							•• ••	•• ••		•		
INSTRUMENTO II		•• ••			•• ••	•• ••		•• ••	•• ••		•		
INSTRUMENTO III			••		••			•• ••	•• ••		•		
INSTRUMENTO IV				••		•• ••			•• ••		•		

A estrutura musical foi pensada para quatro conjuntos de instrumentos percussivos construídos com material alternativo. Tais instrumentos poderiam ter timbres diferenciados ou não, pois a estrutura assim possibilitava a execução. Pensamos numa estrutura de dois sons (aproximando-se de colcheias) e, em momentos de relaxamento, em um som. A obra propôs a apresentação dos instrumentos a partir de uma estrutura rítmica que se repetiu em grupos de dois sons ou de dois mais dois, todos tocam e, enfim, a marcação com todos juntos dá a entrada para a segunda linha que inverte os movimentos sonoros entre os grupos de instrumentos.

Quando a partitura foi entregue às crianças, chamamos a atenção para o título da obra musical que executariam. “Tocando e esperando” significava ficar muito atento a construção ampla da peça. Com isso, foi possível adentrar a compreensão de que, mesmo explorando os instrumentos, cada um teria sua vez para tocar, tendo que esperar a hora do seu grupo. Para isso, era preciso ler o que estava escrito.

Figura 10: Aluna lendo partitura

A execução desse trabalho foi muito positiva, ainda que os instrumentos não tivessem sido construídos pelas crianças. As estagiárias regeram a obra, com o meu auxílio, e as crianças ficaram muito empolgadas com a realização. Prestaram muita atenção ao registro gráfico da partitura, de modo especial quando era a vez de seu grupo tocar. Para todos, ficou a surpresa de como os sons sucessivamente iam se organizando e montando uma totalidade.

Figura 11: Alunos organizados em grupo executando “Tocando e esperando”

Hoje é Sexta feira. Foi a última aula do semestre, as crianças e professoras terão uma semana de férias. Voltarei em agosto sem as estagiárias, que já terão colado grau e serão professoras. Sinto-me muito feliz pelos resultados musicais alcançados e preocupada com situações do tipo: dificuldades de trabalho colaborativo entre estagiárias e professoras regentes. Começaremos em agosto uma nova etapa de nosso trabalho, espero que possamos desenvolver projetos com as professoras e estes as auxiliem na potencialização de suas atividades. (Diário de Campo, Cláudia, 23 de julho).

Ao expor algumas atividades musicais realizadas pelas professoras não

especialistas em Música, tanto em formação inicial, quanto já atuantes, penso na importância de impulsionarmos trabalhos que possam contribuir para suas reflexões e ações em ensino de Música na escola. Assim, reafirmo a necessidade de ouvirmos com mais atenção, reflexiva e criticamente, a produção musical cotidiana desses profissionais atuantes no ensino de SIEF.

VII PARTE: PEDAGOGAS-PROFESSORAS!

Olhando um curso, construindo junto à prática e ouvindo a Música das professoras de séries iniciais

Na última parte deste trabalho, recupero alguns pontos já abordados e, posteriormente, centro-me na preocupação temática (A Educação Musical nas Séries Iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor), questão de pesquisa (Que possibilidades e limites de práticas educativas em Educação Musical podem decorrer de uma ação educativa, ativa reflexiva e crítica de estagiárias atuantes em SIEF?) e estratégias, apontadas como metas de realização a este estudo. (Investigar sobre possibilidades e limites que decorrem de uma prática educativa escolar em ensino de Música realizada por professores atuantes em SIEF; investigar em ação como se produzem relações, no âmbito da investigação-ação, entre professores já atuantes e estagiárias; compreender algumas relações que envolvem posicionamentos acerca do professor de SIEF, frente ao ensino de Música na escola, se ele "pode", "deve" e/ou "quer" trabalhar com o ensino de Música no cotidiano de suas atividades).

Frente aos encaminhamentos que nortearam a investigação, este momento de registro final, muito mais do que resultados e técnicas relativas a como fazer o ensino de Música na escola, passando pela formação e ação do professor, implica novos desafios que terão que ser conduzidos e novas ações reflexivas emanadas em

momentos subseqüentes, o que, numa concepção crítica de pesquisa, é condição fundamental.

Saliento, também, que as reflexões e os resultados aqui apresentados não representam a finalização do estudo sobre a temática em questão. Muito mais do que isso, constituem apenas uma parte de um processo mais amplo, que requer ampliação em sua realização, tanto por outros pesquisadores como por mim mesma, principalmente por tratar-se de um assunto eminentemente relacionado com minha atuação profissional na formação de professores de SIEF.

7.1 - Olhando um curso

Ao longo deste estudo, defendi a profissionalização de professores das séries iniciais em cursos superiores de Pedagogia, sobretudo através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entendo que a formação do professor de SIEF, devido à sua complexidade, deve estar localizada no ensino superior.

Atuando com ensino de Música junto ao curso de Pedagogia, sempre senti a necessidade de que a formação universitária também estivesse condicionalmente atrelada ao cotidiano das escolas e seus atores, percorrendo uma perspectiva de formação não dissociada da prática profissional em educação. Nesse ímpeto, busquei organizar meu trabalho de professora formadora, de modo a contemplar a realização de práticas colaborativas entre ensino superior e ensino fundamental¹¹². No entanto, nem sempre essas intencionalidades aconteceram sem percalços. Pelo contrário, foi justamente pelas decorrências problemáticas dessas práticas, entre universidade e escola, que pude ir construindo e fortalecendo concepções sobre o que defendo que deva subsidiar a formação do professor que atua em SIEF e, de modo especial, a formação musical. Em primeiro lugar, essa formação deve ser centrada na docência e, em segundo, deve acoplar teoria e prática educativa e, ao mesmo tempo, envolver

professores já atuantes e professores em formação inicial. Não entendo os espaços da academia como sendo espaços de produção de saberes e os da escola como aplicação desses. Para mim, ambos são verso e reverso a serem entendidos em sua dinâmica histórica e sinalizam com reflexões necessárias que devam ser produzidas nestes locais de escolarização.

Quero destacar que, conforme relatos de algumas acadêmicas do curso de Pedagogia, apresentados na quinta parte deste trabalho, as aulas de Música no curso de Pedagogia proporcionam “uma nova visão musical”, com atividades integradas de audição, composição/improvisação e execução musical, permeadas por ênfases sobre a história da Música e o ensino de Música na escola. Certamente que, como as próprias acadêmicas dizem, o “tempo é curto” e, necessariamente, é preciso investir em outros momentos na formação musical desse profissional da educação. Desse modo, olhando o curso, posso considerar que a disciplina de Metodologia do Ensino de Música tem propiciado um espaço de desafio aos futuros professores, fato que, em meu entender, referenda a necessidade dessa formação musical na formação do professor de SIEF, principalmente em cursos de Pedagogia.

Assim, julgo o pensar crítico sobre os processos já existentes e a auto-reflexão sobre os processos vividos, como pilares de construção mais conscientes dos profissionais da educação no contexto do curso de Pedagogia. Por certo, não se trata de um processo simples, mas, aos poucos, pode ser construído. Provavelmente, esse possa ser um caminho que possibilite a superação de questões que têm aprisionado o ensino de Música na escola básica a modelos superados ou a esteriótipos que minimizam a existência desse campo do saber e sua significação nos processos que potencializam o desenvolvimento humano.

Pelos relatos expostos, esta tese não decorre de um projeto de simples realização. Também não implica apontar caminhos sobre como realizar a Educação Musical na formação e ação de professores de SIEF. Isso estaria em sentido contrário à concepção de trabalho adotada. Pelo contrário, evoca a ação e discussão sobre a complexa dinamização de trabalhos colaborativos entre universidade e escola, entre

¹¹² Projetos apontados na primeira parte desta tese.

formação profissional a ação educativa, permeados pelas reflexões, teorizações e realizações em ensino de Música na escola, respeitados os valores e os princípios éticos que devem perpassar o trabalho coletivo e a própria concepção de investigação-ação educacional. Ao tomar esses elementos, entendo que são pontos relevantes a ser pensados pelos cursos de Pedagogia que formam professores de SIEF.

7.2 - Construindo junto à prática

É uma linda tarde de verão. 3ª feira, 14h. Hoje recebi a professora Marília em meu apartamento. Realizamos uma longa conversa sobre o projeto de Música que estávamos implementando coletivamente, a questão do trabalho colaborativo na escola, suas concepções e expectativas acerca do mesmo¹¹³. Fiquei feliz com suas palavras e preocupada com o que me contou. Depois de sete anos, foi demitida de uma escola particular em que trabalhava e tinha alto conceito profissional. Relatou-me que, desde o ano passado, quando ingressou no projeto de Música, avisou a outra escola que não poderia trocar de turno, pois havia assumido compromisso em um projeto que seria realizado na escola municipal em 1999. No entanto, isto parece não ter preocupado a escola particular. No dia 23 de dezembro foi chamada pelo diretor, o qual expôs que, como havia tido poucas matrículas para 2ª série do turno da tarde, só teriam turmas no turno da manhã. "Relembrei que não poderia assumir neste turno, tinha compromisso com a escola municipal". (Marília) O diretor pouca importância deu ao fato, dizendo-lhe que falaria com a Secretária de Educação para conseguir que alterasse seu horário no município e, ressaltou que eles colocariam qualquer professora. "Imagina! Não aceitei, em hipótese alguma". (ibid.) Contou-me que o diretor havia lhe dado até o início do ano para que pensasse. Quando retornou à escola avisou-lhe que não trocava de turno, que havia dado sua palavra na construção do trabalho de Música na escola municipal, "se fosse aqui faria o mesmo". (ibid.) Foi então demitida. Quando a professora me relatou o fato, senti que estava muito segura de sua decisão, não lhe importando se deixaria de ganhar mais dinheiro. Pareceu-me que, para ela o compromisso assumido com o nosso grupo era maior e, como é uma professora reconhecida pela competência, não faltariam outras oportunidades. Percebo que a decisão da professora revela seu comprometimento com o trabalho que estamos propondo realizar. Por outro lado, representa sua busca pelo

¹¹³ Parte desta conversa está na faixa 1 do CD anexo.

crescimento profissional e impinge a mim (e ao grupo) uma grande responsabilidade. (Diário de Campo, Cláudia, 10 de fevereiro de 1999)

Para começar essa exposição, retomei uma descrição de Diário de Campo, que acredito ilustrar a postura político-pedagógica de uma professora e a vontade de prosseguir crescendo, atuando de modo colaborativo e crítico na prática educativa. Mesmo que esses dados não possam ser generalizados, não se podem generalizar mazelas. Existem professores de SIEF que estão abertos a mudanças e entendem a necessidade de trabalhos colaborativos, nem todos estão inertes diante de problemas que os minimizam profissionalmente.

Penso que a anotação expressa a decisão de uma professora e tem focos de grande relevância a ser refletidos no sentido da implementação de uma investigação-ação educacional. A professora assumiu compromisso com o grupo e negou-se a sair desse, pela imposição de uma instituição privada de ensino. Compreendo que a escola particular subestimou o compromisso da professora com o ensino público, ao propor que ela trocasse de turno para atender as necessidades da escola particular, praticamente negando a possibilidade de que a escola pública possa realizar trabalhos com reconhecimento. Pelas palavras de FREIRE (1998, p. 47), foi uma *assunção*. Ou seja, entendo justamente que "a aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*". (grifos do autor). Por outro lado, ainda que essa professora tenha apresentando posturas tradicionais no decorrer do ano, sempre esteve aberta a mudanças e transformações, participando ativamente de todas as atividades propostas. Como acabou "confessando" a mim e a Vitória, no dia 10 de novembro de 1999: "No ano que vem, tudo vai ser diferente. Estagiária só entra na minha turma se eu puder estar junto, o tempo todo. Vou ser uma "cola". Quero trabalhar Música o ano inteiro. Vai ter muito som e construção musical, muita partitura". Compreendo, pela colocação da professora, que construir junto à prática exige compromisso, principalmente quando envolve o trabalho colaborativo entre pares de diferentes instituições; como foi o caso específico do trabalho desta tese.

Os enfoques, aqui explicitados, também procuram evidenciar que a investigação-ação educacional ativa, reflexiva e crítica, constitui-se importante

contribuição ao processo de formação inicial de professores e representa a consecução de trabalhos entre academia e escola. Se um dos “nós” entre esses pares da educação, academia e escola, existe em função das intencionalidades distintas que ambos se põem, é preciso entender que “o objetivo da reflexão crítica se encontra em recuperar e examinar as circunstâncias históricas e de desenvolvimento que deram forma a nossas idéias, instituições e modos de ação, como fundamento para formular idéias mais racionais, instituições mais justas e formas de ação mais satisfatórias”. (KEMMIS, 1999, p. 13). Acredito, então, ser preciso retomar e, efetivamente, aproximar esses pólos educacionais, de formação e ação profissional do professor, no sentido de que as instituições formadoras empreendam esforços para que seus professores reflitam criticamente sobre o cotidiano do seu trabalho educativo 'real', preparando-os, sobretudo, para as incertezas e não apenas para o cumprimento de programas de ensino alheios a seu contexto profissional.

Trata-se da dinamização de formação e ação profissional do professor de SIEF em cursos de Pedagogia, por meio de um processo que não dicotomize pesquisa educativa de prática educacional, na escola básica de SIEF, concepção de trabalho e de investigação educacional que nos leva a entender que: “os objetos da investigação-ação (as coisas) que os investigadores ativos investigam e se propõe a melhorar são suas próprias práticas educativas e seus entendimentos destas práticas, assim como das situações em que se praticam”. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 191). Concretiza-se, assim, o pensamento de que se deve pensar e agir *para* a ação educativa e não apenas falar *sobre* ela.

No ensino de Música em SIEF, julgo que esses preceitos são válidos na medida em que nos conduzem a pensar no professor de SIEF como um profissional de ensino competente e capaz de refletir e investigar criticamente o conhecimento musical em sua ação educativa e na formação de seu aluno, ou seja, na prática educativa cotidiana. Lembremos sempre que o ensino de Música nas SIEF representa uma parte dos conhecimentos que potencializam o desenvolvimento mais amplo de um processo que integra várias dimensões dos saberes e que, sem dúvida, também está atrelado ao desenvolvimento sócio-cognitivo em outras áreas. No entanto, acima de tudo, creio que o grande mérito desse profissional da educação, professor de

SIEF, está em sua forma de compreender os processos de desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças de modo conjunto, 'enxergando' a inter-relação de produção dos conhecimentos nas várias áreas.

Penso que essa grandeza e complexidade da tarefa educativa do professor de SIEF, se pensada no bojo das relações possíveis de ser estabelecidas entre escola e sociedade, podem impulsionar uma educação libertadora e emancipatória, para o professor, para seus alunos e, em sentido maior, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, sociedade conhecedora e realizadora de arte, dentre elas a Música.

A educação libertadora é fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE; SHOR, 1997, p. 46).

Gostaria de salientar que a realização deste trabalho de investigação-ação educacional, desenvolvida junto à prática, se constituiu como fundamental ao projeto de emancipação que nos púnhamos como meta a ser realizada, principalmente, se considerarmos o processo histórico profissional vivido por mim junto ao curso de Pedagogia, em ensino, pesquisa e extensão. Referida emancipação está sendo construída no tensionamento sistemático, crítico e objetivo, entre práticas realizadas e processos dialógicos problematizadores. Este trabalho envolveu compreensões intrapessoais (no marco da subjetividade - auto-reflexão) e reflexões interpessoais (no marco das relações de grupo - colaboração), caracterizando a produção de conhecimentos críticos, produzindo tanto emancipação pessoal, verificada nas transformações das posturas pessoais explicitadas nas relações dialógicas e narrativas escritas (problematizações), como emancipação do grupo de trabalho, por esse ter avançado e, coletivamente, desvelado questões opressoras que incidiam (incidem) diretamente sobre o trabalho cotidiano de sala de aula, sobretudo em questões que envolvem o ensino de Música.

No campo desta investigação, em muitos momentos, questionei-me, e questionamo-nos, se realmente estávamos construindo junto à prática educativa, se

mudanças estavam sendo processadas nas posturas e no quefazer educativo, em ensino de Música, das estagiárias, professoras e meu, e em que medida esses fazeres educacionais estavam sendo realizados em sala de aula. Provavelmente, essas preocupações decorriam do fato de não estarmos projetando uma investigação baseada na racionalidade técnica ou prática, mas em problematizações decorrentes do trabalho cotidiano, real e concreto do grupo junto às crianças, movido pela espiral auto-reflexiva, que contribuíssem para a desopacização de enfoques sobre a Educação Musical num espaço escolar localizado, condicionado por valores, concepções e normas instituídas como verdades. Essa desopacização buscou restaurar a importância do trabalho educativo para a formação de um homem mais total, não esquadrinhado por uma educação regida pelas leis do mercado de trabalho, que fragmenta a escola e imputa a ela a tarefa de ensinar rudimentos de leitura e escrita.

É bem verdade que nem tudo o que foi potencializado pôde efetivamente ser construído, o que entendo ter ocorrido por razões diversas. Dentre essas, a dificuldade que os seres humanos têm de expor e refletir sobre seu próprio trabalho - cotidiano escolar - em grupos de colaboração. Ainda que tenhamos mantido princípios éticos na relação do grupo, buscando respeitar colocações e espaços de vivências pessoais e profissionais de cada um, duas professoras desistiram do trabalho. Uma, ainda em 1998, quando “falar sobre sua história de vida musical” se constituiu, ora em “peso” e ora em ausência de “participação” e, outra professora, que quando efetivamente precisou sonorizar a Música, foi gradativamente se afastando de todos os processo de construção coletiva do grupo. Ainda ocorreu a desistência de uma estagiária que, por problemas pessoais, também acabou se afastando da escola. Cada pessoa que saía do grupo, para os que permaneciam, representava um grande ponto de interrogação: Até que ponto realmente as pessoas podem “se mostrar”, vivenciando colaborativamente processos de construção solidária com base em seu próprio quefazer educacional? Até que ponto, ao não se mostrar, pode-se falar de práticas investigativas e educacionais emancipatórias?

COSTA (1998, p. 251) entende que:

Persistimos na crença de que praticamos ‘pedagogias emancipatórias’, sem jamais perguntar aos nossos ‘outros’ se eles ou elas querem ser liberados ou de quem ou de que querem se libertar. O silêncio que muitas vezes se segue às nossas propostas de trabalho como docentes e/ou como pesquisadores/as junto a grupos populares, ou as recusas desses em acolher muitas de nossas sugestões podem ser manifestação de que estão percebendo nossa imposição sobre eles/elas.

Parafraseando GRABAUSKA (1999) “não creio que existe um não querer emancipar-se”. Mais do que isto, julgo que razões historicamente constituídas acabaram por moldar o que se espera dos projetos e das práticas realizados na escola, ou seja: cumprimento e aplicação de programas de ensino pensado e construído por outros, longe da prática concreta de um determinado espaço educacional. Quando a proposta se diferencia, exigindo a participação ativa e crítica, com base em decisões tomadas coletivamente, em contextos concretos, rejeita-se a substituição de modelo, ou seja, foge-se à participação exclamando-se: “Para que mudar? Tudo parece estar tão bem. Eu só queria umas “receitinhas” novas!”

Como analisa KEMMIS (1998, p. 141):

Em certo sentido nos temos convertido em dependentes dos sistemas burocráticos na educação. Nosso pensamento educativo está enquadrado em modos burocráticos de pensamento e nos inclinamos a pensar e a atuar instrumental e tecnicamente dentro da trama burocrática, sem combatê-la de um modo crítico nem atuar positivamente para transformá-la (...) Os conflitos sobre os valores educativos estão contidos pela burocracia e reduzidos a problemas técnicos (assim, por exemplo, as questões morais e políticas sobre a injustiça podem ficar reduzidas a questões técnicas sobre limites de participação ou sobre medidas de resultados). E nós nos vemos limitados em nossa capacidade e nosso entusiasmo para o debate crítico sobre os valores educativos. (KEMMIS, 1988, p. 141).

Diante desse quadro, penso que a formação do profissional da educação, que atuará com docência em SIEF, deva, desde os primeiros semestres do curso, ser realizada de tal forma que a investigação educacional seja incorporada ao ensino. Dito de outra maneira: que a teoria *sobre* como agir em educação possa ser guiada pela prática educativa real e vice-versa, uma iluminando a outra e produzindo saberes

mais conscientes e condizentes com as realidades sócio-educacionais. É preciso romper-se o processo de burocratização que se disfarça em caminhos de realização educacional pretensamente neutros. Com isso, não estou negando a necessidade da cientificidade em educação. Talvez esteja pervertendo a ordem positivista, técnica e meramente interpretativa dos “pensares” e “fazeres” em educação, ampliando a formação por viéses emancipatórios.

Afinal, como potencializar mudanças, se efetivamente não estivermos engajados, coletivamente, em aspirações e formas de realização educacional diferenciados de modelos técnicos e interpretativos? Nessa linha, basta uma LDB e os PCN-Arte incluírem o ensino de Música como componente curricular obrigatório para que o problema da Educação Musical seja resolvido na escola?

É claro que não, é necessário redimensionar conceitualmente e investir na formação musical do professor que atua em SIEF e na ação reflexiva **no e para** o ensino de Música na escola. Tal transformação implica não só passar pelo trabalho dos professores, mas também pelas equipes diretivas que coordenam os espaços escolares. As transformações são produzidas coletivamente e não de modo isolado ou por imposições.

Um ponto que gostaria de focar, com relação específica à tese e ao tópico “construindo junto à prática”, foi a importância que assumiram as "Histórias de Vida Musical" no processo de constituição do grupo colaborativo, principalmente porque a própria vida tornou-se temática reflexiva inicial. A reconstrução dos significados da Música na vida humana e do ensino de Música na escola, através das narrativas internalizadas e expressas pelos membros do grupo, possibilitou a tomada de consciência e, de certo modo, conferiu *empowerment* ao sujeito e ao grupo por expressar sua própria vida como modo de impulsionar o estudo em questão. Penso tratar-se de um *empowerment* da classe social. Ele envolve a questão: como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção de poder político?" (FREIRE; SHOR, 1997, p. 138), no caso, poder político de expressar-se como sujeito musical, ou ainda, como reflete FREIRE (1980, p. 27) ‘é precisamente isto a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”. Singularmente, qual a

representação de minha vida musical e as ações que empreendo na prática educativa escolar? Entendo que cada pessoa do grupo, ao expor sua vida, sentiu que, como sujeito, não é apenas um receptor mas um produtor da história, já construída e em construção. Talvez, tal experiência também possa contribuir para o entendimento de que “A história não é. A história está sendo” (FREIRE, 1998) e todos somos construtores dela por estar existindo e nos (re)construindo cotidianamente.

Neste momento, retomo as estratégias apontadas para a realização deste trabalho e tento pontuar resultados que considero relevantes em relação a elas.

Relações produzidas no âmbito da investigação-ação educacional entre professoras já atuantes e estagiárias

Ao longo deste trabalho, expus algumas concepções acerca do ensino de Música e, de modo especial, acerca do ensino de Música em SIEF. O olhar, a construção e a audição que tentei lançar, envolveram tanto as práticas das estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM, como as reflexões em colaboração com professoras já atuantes, suas regentes de estágio. Essa prática investigativa transcendeu a especificidade do tema e inseriu-se mais amplamente nas questões que entornam os trabalhos colaborativos e as práticas educacionais da escola.

Diante da concepção metodológica apontada e construindo colaborativamente junto à prática educativa cotidiana, estive (estivemos) muito mais atenta(s) aos processos de produção de saberes que emanavam das realizações em sala de aula e/ou de nossas reuniões de grupo, do que propriamente a produtos musicais ou de Educação em geral, tomados aqui como resultados acabados.

Se inicialmente a postura das estagiárias visava à realização de um trabalho diferenciado daquele que haviam observado nas práticas educativas das 1^{as} séries, em 1998, aos poucos, em colaboração com as professoras já atuantes, tiveram que retomar e confrontar as expectativas iniciais com a ação educativa em contexto

concreto -- a escola e todas as suas interfaces. As professoras já atuantes, que desconfiavam dos modos de realização da prática educativa diferenciada, passaram a entender, mediadas pela realização de processos dialógicos, em torno da prática observada que, alternativas transformadoras podem ser implementadas, mesmo em contextos que tendem a minimizar a participação ativa e crítica de profissionais da educação que trabalham cotidianamente em sala de aula.

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social [escolar] não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto. (FREIRE, 1998, p. 92).

Entendo que os saberes, construídos e em construção, tanto no sentido da prática educativa colaborativa entre estagiárias e professoras já atuantes, quanto em ensino de Música na escola, refletiram perspectivas e realizações emancipatórias, no sentido de que houve relações de ensino mais ativas e críticas em contexto concreto de realização da prática pedagógica. Entretanto, como tentei deixar claro no capítulo V, tivemos desafios iniciais, das estagiárias com a prática de ensino em colaboração com as professoras já atuantes. Tais desafios decorreram, principalmente, do fato de que as práticas realizadas entre academia e escola têm sido constituídas por relações marcadamente individuais e prescritivas. Não se trabalha em colaboração porque se evita, dessa forma, o confronto de idéias e de fazeres educacionais diferenciados. É como se não estivesse autorizada a penetração de idéias críticas sobre o trabalho do outro. Assim, pouco se transforma na escola, quando a academia- findo o período de estágio- se retira desse espaço. Contrariando essas idéias e, acreditando que "não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas" (FREIRE, 1998), é que busquei inserir-me e inserir o grupo na prática e discussão coletiva, apesar dos concretos tropeços e aparentes desacertos. Pois,

A reflexão não é de nenhuma maneira apolítica. Cada caso está a serviço dos interesses humanos e sociais de distinta forma. Em muitas situações responderemos com formas de reflexão técnica de resolução de problemas (...) Em outras situações, responderemos

com a reflexão prática, preocupando-nos pelo que é correto sem preocuparmo-nos pela análise das condições sociais e históricas frente as quais se formam nossos valores. E, todavia, em outras situações respondemos de maneira crítica, preocupando-nos com a formação social e histórica de nossas idéias, pelas instituições e modos de ação para nos emanciparmos da irracionalidade passada, da injustiça e da insatisfação. O que distingue estas três formas de reflexão não é se são políticas, senão até que ponto problematizamos seu contexto político e seu caráter. (KEMMIS, 1999, p. 13).

Assim, ao problematizarmos coletivamente as práticas educativas que se desenvolviam cotidianamente na sala de aula e suas relações com o espaço escolar e com trabalhos já realizados, criamos um espaço de conflito que, além de ser pedagógico, pela falta de vivência da investigação acoplada ao ensino, às vezes tendeu a tornar-se pessoal. Recuperávamo-nos pelos princípios da ética e da discussão em torno da importância de práticas solidárias e coletivas na busca de transformar as situações estagnadas e individualistas. Sabíamos que todos estavam vivendo e aprendendo algo novo, constituindo-se sujeitos de ensino e de aprendizagem em contexto concreto, por meio de ação investigativa sobre as práticas em realização.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1998, p. 26).

Assim, as relações produzidas no âmbito da investigação-ação não aconteceram de um dia para outro, mas na vivência diária, problematizadas pelas questões que emanam de relações pedagógicas e pessoais. Atualmente, continuamos a construí-las em outras esferas de realização. Essas vivências se punham como fundamentais para a conscientização dos limites e possibilidades de ação do grupo, encaminhamentos que tendiam à emancipação. Como destaca GRABAUSKA (1999):

(...) a opção pela emancipação das condições sociais e educacionais que contribuem para manter este estado de coisas não é feita de forma não ativa-reflexiva. Localiza-se, antes, na

problematização destas condições. Portanto, está ligada a valores como solidariedade, colaboração, justiça, compromisso ético, os quais potencializam o projeto humano de ser mais, ser mais porque este ser humano pode conhecer, ter condições dignas de existência, porque pode realizar-se no trabalho e no lazer. (ibid, p. 201).

Julgo, pensando na formação inicial de professores no curso de Pedagogia, que tais práticas colaborativas devem estar inseridas durante todo o tempo de realização do curso: nas relações entre professores formadores e alunos, nas relações entre colegas, nas relações entre aluno em formação inicial e professor atuante, dentre outras que inter cruzarem o espaço acadêmico de formação do profissional da educação.

Se o argumento maior é de que sejam superadas dicotomias entre teoria e prática educativa, entre formação e ação profissional, penso que, em primeiro lugar, deve ser superada a dicotomia entre aqueles que pensam sobre a educação e pensam/formam professores no nível superior e, aqueles que pensam/realizam a prática docente na educação básica. Assim, construir junto à prática educativa, envolvendo trabalhos colaborativos entre acadêmicos e estagiários do curso de Pedagogia e professores já atuantes é fundamental, tanto para a academia quanto para a escola de educação básica.

7.3 - Ouvindo a Música das professoras de SIEF

Reflexões acerca do professor de SIEF frente ao ensino de Música na escola: “pode”, “deve” e/ou “quer” trabalhar com o ensino de Música no cotidiano de suas atividades

Retomo, neste momento, a triangulação¹¹⁴ que, me remete à compreender se o professor não-especialista em música, mas atuante em SIEF, “pode”, “deve” e/ou “quer” mediar o ensino de Música na escola. Tomo o “pode” em relação à formação profissional do professor de SIEF; o “deve” em relação às políticas educacionais e o “quer” em relação às concepções do professor quanto ao seu papel mediador no

¹¹⁴ Apresentada no projeto de tese que originou esta investigação, defendido publicamente em setembro de 1998 junto ao PPGEDU/UFRGS.

ensino em SIEF. No corpo da tese, fui tratando a tais pólos, embora não os tenha explicitado como partes de uma triangulação.

Quando penso a questão do ensino de Música na escola, a partir da ação do pedagogo que envolve o “pode”, estou direcionando a reflexão pelo eixo da formação dos profissionais de ensino de SIEF. Assim, questiono:

Os futuros profissionais, de modo geral, não especialistas em ensino de Música, mas habilitados à docência em séries iniciais, têm tido a possibilidade de, em seu processo de formação profissional, aprofundar aprendizados acerca da Música e do ensino de Música na escola?

O que detecto é que grande parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, que formam os professores de SIEF, não incluem em seus currículos, de modo regular, disciplinas relacionadas ao ensino da Música na escola.

Todavia, entendo que a formação do professor no curso de Pedagogia necessita contemplar formalmente, em seu currículo, a formação musical do professor e estudos sobre o ensino de Música na escola. Embora o currículo sobre o qual se constrói a formação profissional não seja o único responsável pela formação e qualificação do professor, representa uma importante fatia desse processo de profissionalização. Com trabalhos estruturados, ativos e reflexivos, junto ao curso de Pedagogia, os profissionais da educação podem ampliar seus conhecimentos musicais e posicionar-se, de modo ativo e crítico, em relação ao ensino de Música na escola, entendendo-o em contexto sócio-educacional mais amplo de escolarização. Sustento, então, que os cursos de Pedagogia implementem em seu currículo, disciplinas, ativas e críticas, teóricas e práticas, vinculadas ao ensino de Música, objetivando potencializar a realização qualificada da Educação Musical na escola. Certamente, como em qualquer profissão, os professores precisam estar em permanente processo de formação profissional.

O segundo elemento do triângulo evoca a questão: o professor de séries iniciais “deve” trabalhar com o ensino de Música na escola? O “deve” relaciona-se à questão das políticas educacionais que tendem a direcionar os projetos político-

pedagógicos nas escolas e a prática educacional conseqüente. Politicamente, o espaço do ensino das artes, em suas múltiplas áreas, está garantido. No entanto, as decisões e práticas educacionais que se seguirão é que construirão a história do ensino da arte na escola, o que requer ações educativas comprometidas nos diversos níveis do ensino.

Além das questões das políticas educacionais e complementando-as, entendo que, devido à representação mediadora do professor no processo de desenvolvimento de escolarização inicial de crianças, o professor de séries iniciais “deve” trabalhar com o ensino de Música na escola. Penso, então, que o professor que atua em séries iniciais do ensino fundamental “deve” trabalhar com música no cotidiano de suas atividades, com possibilidades e limites, sob pena de perder-se o espaço garantido na forma da Lei e a sua representação mediadora no processo de desenvolvimento de seus alunos. Por outro lado, não se trata de negar a importância do professor especialista em Educação Musical. Não significa que o professor de SIEF dará conta do projeto de Educação Musical na escola, não sendo necessário um profissional habilitado para tal. Mas acredito em sua competência para atuar conjuntamente, agindo criticamente e, ao menos, dar continuidade ao trabalho do especialista que, na maioria das vezes, possui apenas 45 min de trabalhos semanais com uma turma de crianças.

Mas e o professor não especialista em Música “quer” trabalhar com este ensino no cotidiano de suas atividades de docência? Assim, tem-se o terceiro ponto do triângulo. Tenho ouvido algumas colocações a esse respeito. Alguns professores dizem que querem, mas não sabem o que trabalhar, e outros referem que não querem, alegando não possuir dons musicais, ou que, por ser a Música uma área específica, deveria ser trabalhada somente por professores especialistas.

A primeira colocação evoca a idéia do conhecimento musical e do conhecimento do professor que atua nas séries iniciais. Recuperando algumas idéias postas na contextualização desta tese, é importante destacar que “o conteúdo da Pedagogia não é o domínio de diversas áreas do conhecimento: A Pedagogia tem conteúdo específico que é o conhecimento educacional: *a elaboração, organização, execução, avaliação e reflexão do trabalho pedagógico*; considerando suas

dimensões epistemológica, metodológica e ontológica”. (GRABAUSKA; BASTOS, 1999, p.3). Acredito, então, que o professor de SIEF deva estar muito ligado à forma de organizar sua ação educativa, potencializando entender como seus alunos organizam e produzem estratégias de conhecimento. Exemplificando, julgo que, na Matemática, é mais importante que o aluno entenda o mecanismo da palavra “vezes” nas operações de multiplicação, do que saiba “*de cor*” a tabuada, sem compreendê-la.

A segunda colocação, de que os professores não possuem dons musicais, impedindo-os de trabalhar com música e mencionando que tal tarefa é exclusiva para professores especialistas está circunscrita ao mito do “dom”. Além dessas conhecidas relações mitificadas entre os sujeitos e a música, de um modo geral, quero destacar um outro ponto. Às vezes, exigimos tantos conhecimentos e fragmentos de conhecimentos do professor das SIEF, que acabamos perdendo a dimensão do que é o conhecimento educacional nesse nível de escolarização. Parece-me que os conteúdos assumem uma dimensão maior do que o processo de construção do conhecimento que se encontra subjacente ao aprendizado de conteúdos. Por meio desse mito do dom, o professor acaba se defendendo e diz: não tenho dom para Música. Não tenho dom para o Teatro, dentre outros.

Durante a realização da tese, o que ficou evidente para mim é que os professores já atuantes que, realmente, se propõem construir uma prática educativa reflexiva e crítica, conseguem potencializar mediações importantes no ensino de Música em sala de aula. Um ponto que pesa muito em suas práticas é a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, sem que a Música sirva apenas como fechamento, mas que possa conduzir um trabalho musical propriamente dito.

Sendo assim, o conteúdo musical, no curso de Pedagogia, precisa ser entendido na totalidade dos conhecimentos educacionais e não como uma área isolada. Não estou descartando a necessidade do desenvolvimento da linguagem musical ou defendendo o *laissez-faire*, ou como poderia deixar transparecer, negando a necessidade do professor especialista em ensino de Música.

Para além, estou pensando na formação mais qualificada do pedagogo, no sentido de que ele possa compreender a ação educativa em ensino de Música na

escola no conjunto dos conhecimentos com os quais trabalha. Do mesmo modo, que ele saiba compreender esse processo de ensino para além da reprodução de estereótipos musicais, que têm permeado a existência da área em muitas práticas educativas de professores de SIEF.

Acredito que, se for propiciada uma formação musical na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia, eles poderão trabalhar com Música na sala de aula. Se tomadas as orientações das políticas educacionais, eles deverão realizar práticas educativas em Música, em alguma medida. Se entendidas suas concepções frente ao ensino, julgo que todo ser humano, que é formado de modo crítico e competente para o exercício profissional, não deixaria de agir de modo mais comprometido com o ensino, trabalhando também com área de conteúdo artístico.

Talvez esteja voltando ao ponto cíclico básico da relação professor de SIEF e aula de Música na escola. O professor não trabalha com Música na sala de aula, pois ele entende não ter competência para tal. Muitas vezes, entende que isto é atribuição exclusiva de professores especialistas. Entretanto, se ele tivesse acesso a uma formação mais ampla em Música, certamente entenderia e potencializaria em sua prática educacional algumas formas de realizar a atividade educativa nesse campo do conhecimento.

Possibilidades e limites que decorrem de uma prática educativa em ensino de Música de estagiárias do curso de Pedagogia (em colaboração com professoras atuantes)

Ao longo desta tese, com base em minha prática docente e no processo investigativo realizado, pude ir entendendo, em colaboração com o grupo de trabalho, como as alunas do curso de Pedagogia, durante seu estágio acadêmico, pensam e desenvolvem suas práticas educacionais. (ver capítulo VI). Inicialmente, quero destacar que este período tem representado uma fase, quase que primeira, de inserção dos alunos do curso na escola. Existem muitas dúvidas sobre como realizar o trabalho pedagógico, sobretudo numa proposta de ação que envolva posturas críticas. De certa forma, as inseguranças fazem com que expressões do tipo “na prática tudo é diferente” comecem a ser expressas no trabalho cotidiano de

realização das ações educacionais. No entanto, a preocupação está em realizar uma prática educativa que congregue vários campos do saber, sem dicotomizá-los, ao mesmo tempo em que a participação ativa dos alunos possa constituir-se em momentos gradativos de produção emancipatória. É justamente aí que entra a questão do ensino de Música, campo do conhecimento tratado da mesma forma que os demais, sem minimizações e maximizações.

Parece-me que o caminho percorrido, de conscientização, ora concretamente ora como aspiração do professor atuante em SIEF, é fundamental quando a questão a ser tratada é a aula de Música e suas relações com o desenvolvimento da Educação Musical escolar e do desenvolvimento sócio- cognitivo e humano dos alunos como um todo. Julgo ser necessário pensar a Música, tão vivenciada em espaços sociais não formais, e ao mesmo tempo, tão desprezada por muitas escolas, como campo do saber de construção teórico-prática no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que se trabalham conteúdos musicais propriamente ditos, a Música não está apartada dos processos que potencializam o desenvolvimento dos alunos. Desse modo, a Música na escola não serve somente ao apoio de outros conteúdos considerados mais nobres.

Destaco, então, a importância da Educação Musical como um processo de natureza eminentemente social e não como um conjunto de *a priori(s)* a serem desenvolvidos na sala de aula. Ao se trabalhar com essa dimensão da aula de Música na escola, não se pode perder a dimensão mais ampla de sua existência que, em meu entender, é justamente a de humanização crítica dos sujeitos escolares, processo que também ocorre, se desenvolve e se modifica, considerando uma totalidade de saberes, sob as construções sociais e escolares, nas relações homem-mundo, sujeitos-sujeitos, sujeitos- objetos, etc.

Nesse horizonte, não se pode perder a dimensão do acesso cultural à Arte. Esse é fundamental, democratizando as relações entre os sujeitos e a produção artística existente, entre os sujeitos e a própria história dos homens, relações construídas e em construção permanente. Para tanto, coloca-se como necessário o acesso aos instrumentos de linguagem que possibilitem entender a Arte,, produzida e em produção, em contextos diversificados. Deste modo, como coloca a pesquisadora:

Defendemos a arte na educação básica, portanto, por acreditar ser ela, por excelência, o espaço escolar para uma ação efetiva no sentido de ampliar o universo artístico cultural do aluno. É ela o espaço por excelência para a realização de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (PENNA, 1995, p. 22).

Nesse sentido, especificamente no trabalho realizado, o processo de discussão e implementação de práticas educativas em Música realizado pelas estagiárias, em colaboração com as professoras já atuantes, potencializou a construção referida anteriormente. Por outro lado, sempre girou em torno do não-estabelecimento de um espaço privado para a aula de Música na escola, mas de reflexão e ação sobre como este campo do conhecimento, respeitando suas especificidades epistemológicas, poderia fazer parte de um projeto maior de escolarização formal, em conjunto com os demais campos do conhecimento. Conjuntamente, entendo esse período da escolarização como possibilidade da elaboração de conhecimentos que democratizem os acessos aos bens sociais existentes. Ao mesmo tempo, possibilitem entendê-los como produtos que podem ser transformados por novas ações.

É nesse horizonte de conhecimento dos processos educativos, que entendo a importância do professor pedagogo ensinando Música, com limites, mas com possibilidades concretas de mediação de uma formação humana maior, de “Ser Mais”. Expresso de outro modo, entendendo a Educação Musical na escola, realizada por professores atuantes em SIEF, como desalienante e engajada na construção cidadã e humana de sujeitos históricos (alunos e professores), localizados politicamente, culturalmente e espacialmente.

Tentarei pontuar o que entendo como possibilidades e limites na ação educativa de professores de SIEF. Como possibilidades entendo, acima de tudo, o entrelaçamento entre diferentes áreas de conhecimentos que compõem o saber escolar e que são focos sobre os quais o professor elabora, realiza e avalia a prática educativa. O professor, preocupado com o desenvolvimento sócio-cognitivo de seus alunos, busca entender as estratégias e formas de realização dos seus aprendizados. Isso se concretiza na leitura de como esses estão produzindo seus conhecimentos e

avançando no desenvolvimento escolar. Se o professor trabalhar com a mediação do conhecimento musical, ele também poderá fazer leituras que inter-relacionem a construção do conhecimento musical no desenvolvimento das crianças. Outra possibilidade, conforme os exemplos constantes no capítulo VI, é que os professores conseguem potencializar mediações dialógicas, utilizando-se de conhecimentos musicais, tais como parâmetros do som, produção de ambientações sonoras, composições e escrita com grafias analógicas, etc. Não trabalhem só na perspectiva de reprodução de canções já existentes; podem realizar algumas composições junto a seus alunos. Juntamente, a apreciação musical se fez presente, utilizando-se de elementos musicais e extramusicais, de cunho mais social. Conseguem, assim, entender o ensino de Música para além da reprodução de canções e de estereótipos musicais que não exijam o pensar sobre Música. Outras possibilidades poderiam ser apontadas, mas quero enfatizar algo que julgo relevante. O professor de SIEF, entendendo e agindo com o ensino de Música na escola, poderá e deverá trabalhar colaborativamente com os professores especialistas da área. Para mim, uma das grandes perdas do processo de atuação em ensino de Música nas SIEF, realizada exclusivamente por professores especialistas, é que, atualmente, grande parte dos professores unidocentes, sequer sabem entender, avaliar e dar prosseguimento aos outros 855 minutos semanais nos quais permanecem frente aos alunos. Questiono-me então: Bastam 45 minutos de aula de Música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a Educação Musical na escola? Assim, uma possibilidade que vejo é a da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante em SIEF e os profissionais especialistas no ensino de Música. Longe de pensar que o professor de SIEF poderá substituir o professor especialista, acredito na construção de um trabalho mais colaborativo, que possa articular melhor a atuação desses profissionais da educação.

Entendo que alguns limites podem ser compreendidos pela questão do conhecimento específico em Música. Parece ser evidente que um professor especialista terá mais conhecimentos musicais que um professor não-especialista. Mas o primeiro terá mais conhecimentos sobre desenvolvimento humano e de conhecimento pedagógico que o segundo? O que está em questão nas SIEF é a

transmissão de conteúdos ou a mediação de saberes, consciente e crítica do professor, potencializando a criação de mecanismos e processamento de conhecimentos por parte dos seus alunos? Entendo que a segunda hipótese é a que melhor expressa minha concepção com relação ao processo de escolarização em SIEF. Todavia, entendo que é uma questão tão complexa que, se levada a cabo, rompe a estrutura conteudista e curricularista que tem sido balizadora da organização do ensino em SIEF, tanto por parte das Secretarias de Educação quanto dos planejamentos dos professores no interior da escola.

Talvez, o mais urgente seja redefinir, com mais clareza, conceitos de Educação Musical para a escola brasileira no atual período sócio-histórico. O que queremos com o ensino de Música na escola, sobretudo na escolarização em SIEF, considerando a mediação do professor não-especialista? Ao longo da tese, tentei deixar claras algumas contribuições nesse sentido, tratando tanto sobre a questão do professor habilitado em cursos de Pedagogia, como de questões relacionadas ao ensino de Música na escola. Como coloca SOUZA (1998, p. 65):

O importante não é discutir “música nas escolas: para quê?” Ou “para que fins a educação musical nas escolas ainda seria necessária”, mas sim, para onde a educação musical deve conduzir. A intenção seria tomar a questão do seu objetivo educacional em seu sentido mais fundamental, ou seja, entendida como educação que não quer a modelagem de pessoas (...) mas a produção de uma consciência verdadeira.

Mais uma vez enfatizo que não estou fazendo a apologia da formação e ação de um “super-professor” pedagogo. Mais do que isto, estou pensando e, trazendo exemplos de como professores não-especialistas podem realizar atividades musicais no cotidiano de suas atividades escolares e como essas transcendem concepções de que o trabalho realizado por estes profissionais da educação é de somente cantar com as crianças.

7.4 - Contribuições para a área de ensino de Música nos cursos de Pedagogia

Vou pontuar aspectos que abrangem algumas contribuições para os cursos de Pedagogia que formam professores para as SIEF.

Em primeiro lugar, localizo uma contribuição na experiência que vem sendo construída junto ao curso na Universidade Federal de Santa Maria, local onde exerço atividades de docência e desenvolvo atividades de pesquisa e extensão. Essa experiência tem propiciado bons resultados na formação de professores. Quando temos, como projeto, a ampliação e realização crítica do ensino de Música na escola em SIEF, é importante que as experiências realizadas por outros professores, junto aos cursos de Pedagogia, também sejam “olhadas e ouvidas”.

Em segundo lugar, enfatizo a necessidade de acompanhamento, pelos professores formadores da área de ensino de Música, do trabalho do pedagogo em formação inicial durante a realização do estágio acadêmico e/ou de outros trabalhos realizados diretamente com alunos e professores já atuantes na escola. É urgente que a formação do profissional da educação possa ser dinamizada a partir de olhares mais críticos com relação à escola, o que implica a participação mais efetiva dos professores formadores, atuantes em cursos de Pedagogia, junto ao espaço concreto de escolarização da educação básica. Esse trabalho de acompanhamento deverá constituir-se forma de trabalho colaborativo, não somente entre pares da academia, mas, também, em ampla colaboração com professores já atuantes, apesar de conflitos e problemas decorrentes das diferentes intencionalidades desses pares da educação. Assim, penso que os espaços concretos da formação e da ação educativa devam constituir-se como espaços mais colaborativos e dialógicos, tornando-se espaços que aspirem a uma formação mais conhecedora, consciente e crítica dos seres humanos.

É bem verdade que, na formação em moldes do ensino superior, parece ser mais simples a concretização desse princípio colaborativo. A estrutura acadêmica, sobretudo a universitária, tem-se constituído pela perspectiva da não-indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nas escolas de educação básica,

essa relação tem sido suplantada por preocupações decorrentes de outras situações que não são as mesmas do ensino superior, o que muitas vezes distancia o professor de SIEF de processos de investigação. Entretanto, apesar dos desafios e das posturas diferenciadas, acredito que devemos investir em trabalhos de formação continuada na escola, junto aos professores que nela atuam, até porque é muito provável que, em futuro próximo, tais professores sejam os egressos dos cursos superiores, e assim, já terão tido a vivência de uma formação que integra investigação e ensino.

Não defendo a perspectiva de que a formação do professor, já atuante seja realizada somente no local de serviço. É preciso que esse profissional da educação, como qualquer outro profissional, esteja em permanente formação, tanto no local de serviço como fora dele, na realização de cursos de pós-graduação.

Em terceiro lugar, complementando os itens anteriores, destaco que o processo de investigação-ação educacional poderá ser tomado como concepção metodológica que orienta as relações investigativas, tanto na universidade, em âmbito disciplinar e/ou interdisciplinar (ver GRABAUSKA, 1999), como também nas relações universidade com a escola básica. Entretanto é necessário que: a) na academia sejam tomados os elementos dessa concepção como meta de realização dos trabalhos disciplinares e atividades que subsidiem a própria construção do curso; b) que a escola, professores e equipe diretiva, sejam esclarecidos sobre tal concepção de trabalho e atuem colaborativamente as realizações dos professores nela envolvidos. Penso que atuar em colaboração implica, além do nível do próprio grupo de trabalho, a colaboração com e entre os pares da academia e da escola. Assim, a vivência da investigação-ação deve ser realizada no curso de Pedagogia e na relação deste com a escola básica, no caso em SIEF. Em sentido mais amplo, entendo que:

A investigação-ação educacional como eixo e prática curricular nos cursos de formação dos profissionais da educação pode constituir-se no fundamento que permita a re-ligação ensino e investigação na prática docente. E, justamente, por ser uma concepção preocupada em melhorar/transformar a prática, produzindo conhecimentos na, para e pela prática, a investigação-ação educacional emancipatória é a concepção indicada para balizar um currículo de licenciatura. (GRABAUSKA, 1999, p. 214-215).

7.5 - Desafios

Certamente um trabalho de investigação-ação educacional não se encerra no relato escrito de um estudo. Por isso, assumo o compromisso de continuidade de práticas educacionais colaborativas entre escola e universidade. No âmbito específico da formação inicial de professores, no curso de Pedagogia/UFSM, retomarei os trabalhos de sala de aula buscando um vínculo mais amplo com as situações do cotidiano concreto da escola básica, bem como com o curso de formação em Música, que forma o professor especialista em Educação Musical. Entendo que a aproximação entre esses cursos é de fundamental importância, quando a questão implica transformação das situações escolares, para as quais estão formando os quadros profissionais. Acredito que a inserção dos alunos na escola é de grande importância para a compreensão das teorias educacionais em estudo na academia. Também é necessário que sejam estabelecidos vínculos com outros trabalhos de investigação-ação educacional desenvolvidos no âmbito da universidade. Nesse sentido, ressalto que tenho acompanhado alguns trabalhos do grupo de investigação-ação existente junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM, participando de seminários ou de atividades de discussão dos trabalhos.

Outro desafio, o de manter o grupo, já está em andamento. Assim, em relação às estagiárias (agora professoras formadas) e às professoras já atuantes, destaco que, desde agosto de 1999, temos continuado, Marília, Vitória, Belô, Sílvia e eu, quinzenalmente, nossas reuniões de estudo. O trabalho em sala de aula tem sido desenvolvido pelas professoras Vitória e Marília, que assumiram as turmas após a saída das estagiárias. Elas planejam atividades musicais em forma de projetos de ensino por tema gerador e as desenvolvem junto aos alunos, considerando as múltiplas áreas do saber. Acompanho esses trabalhos, observando e discutindo pontos positivos, negativos e possibilidades de mudança.

O grupo se mantém atuante também na divulgação dos trabalhos já realizados e quanto às perspectivas a serem construídas em eventos científicos. Dentre esses: o XI Salão de Iniciação Científica da UFRGS; a III JAI/ UFSM; o II "Escola Mostre sua Cara", promovido pela Secretaria de Município da Educação; o III CONED, dentre outros. Além desses eventos, divulgamos o trabalho na própria escola, em reuniões de professores, e na Secretaria de Município de Educação. Nesses espaços, temos discutido e refletido sobre a importância de trabalhos colaborativos, sobretudo quando a temática trata de questões do ensino de Música na sala de aula, a partir da prática de professores não especialistas em Educação Musical.

Outra vivência do processo colaborativo em ensino de Música está sendo realizada pela ampliação de participantes do grupo inicial. Estamos começando o trabalho junto a mais duas professoras da rede municipal. Tal trabalho tem sido acompanhado pela SMED, que tem nos apoiado, enfatizando, junto às coordenações pedagógicas e direções das escolas, para que oportunizem às professoras envolvidas a participação nos trabalhos. Esse "novo" grupo colaborativo está buscando dar continuidade aos trabalhos de ensino de Música na escola, guiado pelas concepções da investigação-ação educacional. O primeiro grupo (estagiárias, professoras e eu), tem discutido e realizado excelentes colocações sobre seus trabalhos junto às professoras que estão começando. Essas estão expondo as vivências por elas já realizadas em sala de aula e refletindo criticamente formas de novos encaminhamentos. No ano 2000, estaremos consolidando novas etapas da investigação-ação educacional.

Hoje foi o primeiro encontro com as direções de outras duas escolas, suas coordenadoras pedagógicas, coordenação de ensino fundamental da SMED e nosso grupo de trabalho. Expus o projeto e sua concepção de realização. Marília, Vitória, Sílvia e Belô fizeram relatos de trabalhos musicais que haviam realizado até o momento. Parece-me que os presentes ficaram muito interessados. No entanto, das duas escolas¹¹⁵ presentes na reunião, senti que uma coordenadora pedagógica não demonstrou interesse maior em participar do trabalho, sobretudo pelo motivo de que as professoras precisariam de tempo dentro de sua

¹¹⁵As duas escolas convidadas para a reunião haviam nos solicitado participar do trabalho no início de 1999, o que não foi possível.

própria jornada de trabalho para realização das atividades e, também, porque esperavam que o projeto fosse para cantar com as crianças, funcionando como atividade de "integração e recreação" (palavras da coordenadora). Fico pensando: até quando a escola persistirá nesta concepção de Música como favorecedora de 'bons' estados de espírito? Até quando a escola continuará a impedir que seus professores cresçam, negando-lhes tempo para a formação em serviço? Por outro lado, fico extremamente feliz quando vejo um grupo organizado e com nível de discussão bastante avançada, como é o nosso grupo. Fico muito feliz ouvindo professoras não especialistas em Música falar e refletir sobre os trabalhos musicais que realizam junto a seus alunos. (Diário de Campo, Cláudia, 22 de setembro de 1999)

Neste momento, as ações estão sendo intensificadas: na formação inicial de professores no curso de Pedagogia, na ação das professoras regentes que assumiram as turmas de estágio, na concretização desta tese de doutorado e na inserção de novos componentes ao grupo de estudo. Espero que, com este trabalho, possa estar dando um passo educacional, convicta da capacidade do professor de SIEF, que pode desenvolver trabalhos em ensino de Música na escola. Entendo ser necessário que o professor de SIEF assuma e seja entendido na perspectiva de mediador competente no processo de escolarização inicial de crianças, sendo um investigador ativo-crítico no cotidiano escolar.

Finalizo este escrito revelando que meu corpo agora se cansa, mas minha alma impulsiona minha vida pessoal e profissional. Como uma última reflexão, deixo as palavras de Paulo Freire que refletem minha paixão e a razão por este estudo.

Não posso ser professora¹¹⁶ se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professora a favor de quem quer que seja e a favor do que não importa o quê. Não posso ser professora a favor simplesmente do Homem e da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professora a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita e de esquerda. Sou professora a favor da luta constante contra

¹¹⁶ No texto original a palavra professor e suas combinações ortográficas estão no masculino. No entanto, com o devido respeito acadêmico ao grande educador, passo a palavra para o feminino, aproximando de minha significação de mulher.

qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos das classes sociais. Sou professora contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a da miséria na fartura. Sou professora a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professora contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professora a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheia de mim mesma, arrogante e desdenhosa dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 1998, p. 115-116).

Esta etapa finda aqui, na certeza de que, olhando e construindo junto às práticas cotidianas de professores que atuam em séries iniciais do ensino fundamental, conseguimos “ouvir” a Música, trabalhando-a de modo crítico e consciente na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALTRICHTER, Herbert et al. PraktikerInnen als forschendeInnen: forschung und entwicklung durch aktionsforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; PRENGEL, Annedore. **Handbuch qualitative forschungsmethoden in der erziehungswissenschaft**. Weinheim: Juventa, 1997. p. 640-660.
- ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANGULO RASCO, J. Félix. Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. **Investigación en la escuela**, Sevilla, n. 11, p. 39-49, 1990.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 35-46.
- APPLE, Michel. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae. Memória: a luta pela arte na LDB Darcy Ribeiro. **Ensino de Arte**. Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo, Campinas, n. 0, p. 4-5, 1. semestre 1997.

BASTOS, Fábio da Purificação de. **Investigação-ação emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais**. São Paulo: USP, 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 1995.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar**. Santa Maria: UFSM, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1994.

_____. **O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música**. [s.l.] : [s.e.], 1999. Texto digitado. Trabalho apresentado no 8. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1999a, Curitiba.

_____. Educação musical e investigação-ação: um desafio em construção no trabalho educativo. In: ESCOLA DE VERÃO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EDUCACIONAL, 5., 1999, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: 1999.

_____. **A Educação musical nas SIEF: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Projeto de tese apresentado ao PPGEDU/FACED.

_____. Educação musical escolar no ensino fundamental. In: MARTINAZZO, Celso José (Org.). **Educação e conhecimento: da exclusão social à cidadania**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999b. p. 63-71.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro et al. **Estágio nas séries iniciais e pré-escola: a realidade da prática musical no cotidiano do educador em formação**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, 1996. Relatório de Projeto de Pesquisa. PIBIC/CNPQ.

_____. A Educação musical na escola normal e habilitação magistério : recorte de uma reconstrução histórica da década de 60 a década de 90. **Caderno pedagógico**, Frederico Westphalen, v. 7, p. 51-66, 1998.

BELLOCHIO et. al. A Educação musical na formação de professores: uma história contada por professoras formadoras. **Educação**. Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v. 23, n. 2, p. 19- 30, 1998.

_____. **Programa cantar**: uma experiência conjunta em Educação Musical. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, 1997. Relatório de programa de ensino e extensão. PROLICEN/UFSM.

BEYER, Esther. A construção do conhecimento musical do educador. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4., 1995, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Associação Brasileira de Educação Musical, 1995. p. 11-18.

_____. Educação musical no Brasil: tradição ou inovação? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Bahia. **Anais...** Bahia: Associação Brasileira de Educação Musical, 1994. p. 97-115.

_____. A educação musical sob a perspectiva da uma construção teórica: uma análise histórica. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 5- 25, 1993.

_____. Fazer ou entender música. In: BEYER, Esther (Org.). **Idéias em Educação Musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-32.

_____. A pesquisa em educação musical na universidade: algumas questões. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10., 1997, Goiânia, **Anais...** Goiânia: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 1997. p. 49-53.

_____. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9., 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 1996. p. 80-85.

BORBA, Osmarilda de. **O potencial da investigação-ação educacional para criar no cotidiano escolar**. Santa Maria: UFSM/PPGE, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, 1998.

BRASIL. Lei n. 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: v. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. seção 1.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretrizes curriculares para os cursos de música. Comissão de Especialistas/ Música. [on line]. Available from Internet: <http://www.mec.gov.br>, [1999/09/09].

_____. Diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia. Comissão de Ensino Fundamental. [on line]. Available from Internet: <http://www.mec.gov.br>, [1999/ 22/09].

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. v. 6.

BRAZÃO, Maria Manuela. Concepções curriculares dos professores e decisões sobre o currículo. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 43-62, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p. 75-86, abr./jun. 1992.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996b.

_____. Pedagogia e formação de professores: dilemas e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996a, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 1996a.

CARR, Wilfred. **Becoming Critical: education, knowledge and accion research**. Philadelphia: Falmer Press, 1986.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 1995.
- COELHO, Ildeu. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. In: **FORMAÇÃO do Educador: a busca da identidade nos cursos de pedagogia**. Brasília: INEP, 1987. p. 9-15.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Educação de adultos: a educação musical à distância como possibilidade para a aproximação com a escola regular. **Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 39-44, out. 1998.
- _____. **Estudos adicionais**: música na formação de professores de 1ª a 4ª séries. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Educação Musical, 1994. p. 245.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia; MELLO, Cilene Leite de. **Arte Educação I**: a experiência da música no curso de licenciatura plena em pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso. [s.l.] : [s.e.], 1999. Texto digitado. Trabalho apresentado no 8. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1999, Curitiba.
- COMÊNIO, J. Amos. **Didática magna**. 3. ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- CONTADOR, Antônio Concorda; FERREIRA, Emanuel Lemos. **Ritmo e poesia**: os caminhos do rap. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. A caminho da pesquisa-ação crítica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 47-52, jul./dez. 1991.
- _____. **Gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 1995.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. A pesquisa - ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, Heron da (Org.). **A Escola cidadã no contexto de**

globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

COUCEIRO, Maria do Loreto. Auto transformação e transformação das práticas profissionais dos professores. **Revista de Educação**, Lisboa: v. 7, n.2, p. 53-62, 1998.

DEL BEN, Luciana et.al. **As epistemologias da música de professoras de 1ª a 3ª séries de uma escola pública de ensino fundamental em Porto Alegre.** [s.l.] : [s.ed.], 1999. Texto digitado. Trabalho apresentado no 8. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1999, Curitiba.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José. **Metodologia do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 1990.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

DEWEY, Jonh. **Democracia e educação.** São Paulo: Nacional, 1936.

ELLIOT, Jonh. What is action-research in schools? **Journal of Curriculum Studies**, Basingstore, v. 10, n. 4, p. 355-357, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLORES, Terezinha M. V. Ensaio sobre as relações interdisciplinares: assumindo as impredictibilidades e imprevisibilidades. In: **INTERDISCIPLINARIDADE na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau.** Porto Alegre: Editora da Universidade, 1995. p. 25-34.

FONTEERRADA, Marisa. A Educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação Nacional de Educação Musical, 1993. p. 69-83.

- _____. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 11., Brasília. **Anais...** Brasília: Federação de Artes Educadores do Brasil, 1998. p. 15-27.
- FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAS, Luiz Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p. 3-23, abr./jun. 1992.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FUKS, Rosa. **O Discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- _____. Feminino, música, educação: uma análise deste triado no arquivo do SEMA. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4., 1995, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Associação Brasileira de Educação Musical, 1995. p. 29-39.
- _____. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical, 1994. p. 161-184.
- FUKS, Rosa. Uma identidade coletiva: o SEMA. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 1997. p. 189-193.

_____. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, Associação Brasileira de Educação Musical, v.2, n. 2, p. 27-34, jun. 1993.

_____. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, p. 134-156, maio 1993.

FUSARI, Maria Felisminda; FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

GALVÃO, Cecília. Estágio pedagógico – cooperação na formação. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 71-87, 1996.

GAMBÔA, Sílvio (Org.). **Pesquisa educacional quantidade-qualidade**. São Paulo: Editora, 1995. Série Questões de Nossa Época.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo da didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 73-91, jan./jun 1995.

_____. **A didática no ensino superior**. São Paulo: Papirus, 1994.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomás Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contextados: o currículo e os novos políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-81.

_____. **A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GOMES, Celson. **Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida.** Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, 1998.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992. p. 141-170.
- GOODSON, Ivor F. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992. p. 63-77.
- GRABAUSKA, Claiton José. **Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades de ciências naturais no curso de Pedagogia.** Santa Maria: UFSM, 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal De Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, 1999.
- GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação de. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. **Heuresis: Revista Eletrônica de Investigação Curricular e Educativa**, v. 1, n. 2, . 2-12, 1998. Disponível pela Internet: <http://www2.uca.es/HEURESIS>.
- _____. Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de ciências naturais no curso de pedagogia. **Educação.** Revista do Centro de Educação, Santa Maria, n. 3, 1999. (no prelo)
- HABERMAS, Jürgen. **Ciência y técnica como “ideologia”.** 2. Ed. Madrid: Tecnos, 1989.

- HAGUETTE, André. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6. Ed. Petropólis: Vozes, 1999.
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 79-110.
- HORKHEIMER, M. **Teoria crítica**. Buenos Aires: Amorrortu Ed., 1968.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra. 1992.
- ISAIA, Sílvia. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus**: produção do conhecimento e qualidade de ensino. Porto Alegre: UFRGS, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1992.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. **Fundamentos da Educação Musical**. Salvador: ABEM, n. 4, p. 158-162, out. 1998.
- KATER, Carlos et. al. Música na escola: implantação da música nas escolas públicas do estado de Minas Gerais (1997-1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. **Anais...** Recife, Associação Nacional de Educação Musical, 1998, p. 114-122.
- KEMMIS, Stephen. **El curriculum**: mas allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1988.
- _____. La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. **Investigación em la Escuela**, Sevilla, n. 19, p. 15-38, 1993.
- _____. La investigación-acción y la política de la reflexión. In: GÓMEZ, Perez et al. **Desarrollo profesional del docente**: política, investigación y práctica. Madrid, Akal, 1999. (prelo)

- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.
- KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político-mapeando o pós moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. [s.l.] : [s.e.], 1998. Texto digitado.
- LEWIN, Kurt. Investigação e problemas de minoria. In: **PROBLEMAS de dinâmica de grupo**. São Paulo: 1978. p. 215-231.
- LINO, Dulcimarta Lemos. Pensar com sons. In: BEYER, Esther (Org.). **Idéias em Educação Musical**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1999. p. 57-72.
- LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado em música. **Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 106-109, out. 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e anti-prendas**. Porto Alegre: UFRGS, Editora da Universidade, 1987.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Construindo intersecções. In: **SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6.; ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1997, Londrina. Anais...** Londrina: Departamento de Arte da UEL/ 1997. p. 27-40.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. A especificidade do jogo e sua importância no processo do conhecimento. In: **INTERDISCIPLINARIDADE na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1995. p. 107-118.
- _____. Formação de professores para a educação infantil. In: **ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998,**

Recife/Pernambuco. **Anais...** Pernambuco, Associação Nacional de Educação Musical, 1998, p. 77-87.

_____. Uma visão interdisciplinar para a educação musical. **Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, p. 44-51, nov.1994.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MANACORDA, Mário A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Míriam Celeste. **Aprendiz da arte:** trilhas do sensível olhar-pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

MARTINS, Raimundo. Epistemologia e o ensino de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 8., 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Federação de Arte Educadores do Brasil/ CEART / UDESC, 1995. p. 129-142.

_____. Tradição e Inovação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical, 1994. p. 117-138.

MARTINS, Raimundo. A pesquisa em educação musical no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 1996. p. 49-53.

MATEIRO, Tereza da A. Novo et. al. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis - SC. **Fundamentos da Educação Musical**, Salvador: ABEM, n. 4, p. 68-72, out., 1998.

MION, Rejane Aurora. **Processo reflexivo e pesquisa-ação:** apontamentos sobre uma prática educacional dialógica em Física. Santa Maria: PPGE/UFSM, 1996.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

MORALLES, Oscar Daniel. **Educação, música e investigação-ação: produzindo o sorriso na escola**. Santa Maria: UFSM/PPGE, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1999.

NASCIMENTO, Carlos R. **Esclarecimento e Fortalecimento do Professor: vivência num programa de investigação-ação educacional emancipatória num Curso Normal da rede pública estadual da Santa Catarina**. Santa Maria: UFSM/PPGE, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

NASCIMENTO, Carlos R.; GRABAUSKA, Claiton José. Ciência, Consciência e Emancipação: aproximações na formação de professores. In: **ATAS, IV Escola de Verão de Investigação-Ação Educacional**. Santa Maria: PPGE, 26/02 a 01/03/1998. p. 39-47.

NOGUEIRA, Ilza. Seminário de avaliação da área de música: um esforço pela efetividade e otimização do fomento à música. In: **ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9.**, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 1996. p. 39-44.

NOGUEIRA, Monique A. A capacitação em arte de professores: possibilidades e controvérsias. In: **CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 8.**, 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Federação de Arte Educadores do Brasil / CEART / UDESC, 1995. p. 303.

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. E a música, onde está? In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 8., 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Federação de Arte Educadores do Brasil / CEART / UDESC, 1995. p. 71-81.

_____. **Ações complementares à escola**. [s.l.] : [s.e.], 1997. Texto digitado. Palestra proferida no 12. ENCONTRO NACIONAL DE ARTE EDUCAÇÃO-FUNDARTE, 1997, Montenegro/RS.

OLIVEIRA, Jamary. Os cursos de artes frente às diretrizes previstas pela nova LDB (art. 53, inciso 2). In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTE E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. **Anais...** Salvador: Comissão de especialistas de ensino de artes e design, 1997. p. 9-12.

PACHECO, José Augusto de Brito. **Formação de professores: teoria e prática**. Braga: 1995.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Emoção/ expressão *versus* linguagem/ conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura (Coord.) **Os parâmetros curriculares nacionais a as concepções de arte**. Cadernos de textos do CCHLA, n. 15, João Pessoa/Paraíba, 1998. p. 52-74.

PENNA, Maura. Discutindo o ensino de música nas escolas: os PCN para os 3º e 4º ciclos e sua viabilidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife/Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: Associação Nacional de Educação Musical, 1998, p. 61-76.

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

_____. **Em questão a concepção de música: os parâmetros curriculares nacionais e a formação de professores.** [s.l.] : [s.e.], 1999. Texto digitado. Trabalho apresentado no 8. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1999, Curitiba/Paraná.

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

_____. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo, Loyola, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido, GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º grau:** propondo a formação de professores. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Proposta da sociedade brasileira. II CONED – Belo Horizonte, nov. 1997. Rio Grande: Ponto Gráfico, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

PRESTES, Nadja Hermann. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: ZUIN, Antônio Álvaro S. et. al. (Org.). **A educação danificada:** contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997. p. 217-243.

REZENDE, Ana Lúcia Magela de. Televisão: Babá eletrônica? In: PACHECO, Elza (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 71-82.

ROCHA, Inês de Almeida. Liddy Chiafarelli Mignone: metodologia de iniciação musical na pré-escola e a formação do professor de música. **Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 220-224, out. 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Padrão referencial curricular**. Porto Alegre: SEC, 1998. Documento Introdutório.

_____. **Padrão referencial curricular**. Porto Alegre: SEC, 1998. Documento do Ensino de Arte.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão; SILVA, Maria da Conceição Brito da. Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 7, n. 2. 1998.

SANTOS, Lucíola de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 60-68, jul./dez. 1995.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. **Fundamentos da educação musical**, Porto Alegre, v.2, n. II, p. 7-112, jun. 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SEVERINO, Antônio Joaquim (Coord.) **Documento norteador para elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores.** (minuta/versão final-grupo tarefa). Texto digitado. [s.n.t.]

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista.** Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., Londrina. **Anais...** Londrina: Departamento de arte da UEL, 1994. p. 43-60.

_____. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTE E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. **Anais...** Salvador: Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design, 1997. p. 13-19.

_____. Educação musical como prática social e cidadania. In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 11., Brasília. **Anais...** Brasília: Federação de Artes Educadores do Brasil, 1998a. p. 129-136.

_____. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura através da literatura dos anos trinta. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 12-21, maio 1992.

_____. A Música na educação básica. **Teorias e Fazeres:** caminhos da educação popular, vol. 1. Gravataí. 1998c. p. 64-65.

SOUZA, Jusamara. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental e médio, políticas e ações para o ensino de música nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. **Anais...** Recife, Associação Nacional de Educação Musical, 1998- b, p. 17 -26.

_____. Política na prática da educação musical nos anos trinta. **Em pauta.** Revista do Curso de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 17-32, dez. 1991.

- _____. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9., 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 1996. p. 80-85.
- _____. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES et. al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998d.
- SOUZA et al. **O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepções e exemplos práticos.** Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Artes, 1997. Relatório de projeto de pesquisa CNPQ.
- TERNES, Ione. **Investigação-ação, conhecimento e ensino fundamental.** Santa Maria: UFSM, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria - Programa de Pós-graduação em Educação, 1998.
- TOURINHO, Irene. Educação musical: parte integrante do currículo no ensino básico. In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB, 11., Brasília. **Anais...** Brasília: Federação de Artes Educadores do Brasil, 1998. p. 167-175.
- _____. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. **Fundamentos da Educação Musical,** Porto Alegre, Associação Brasileira de Educação Musical, p. 91-133, maio 1993.
- TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia Univates (RS). **Expressão,** Revista do Centro de Artes e Letras. Santa Maria:, n. 2, p. 135-138, 1998.
- TORRES, Maria Cecília; SOUZA, Jusamara. **Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência.** [s.l.] : [s.e.], 1999. Texto digitado. Trabalho apresentado no 8. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1999, Curitiba.
- VILLA-LOBOS, Heitor. Educação musical. In: **Boletim Latino Americano de Musicologia.** Rio de Janeiro, v.6, p. 495-588, 1946.

VERDE, Cláudia Dalla. Ficção e encantamento televisivo. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, imaginário e educação**. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 93-100.

ZEICHNER, Keneth. **A formação Reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1994.

ZAKRZEVSKI, Sônia Beatriz B. **Um olhar sobre o ensino de ciências e sobre a formação de professores para as séries iniciais no RS**. Santa Maria: UFSM/CE, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

ANEXOS

Anexo 1**QUESTIONÁRIO**

Dados de Identificação:

Nome - _____

Idade - _____ Sexo () F () M Escola: _____

Qual é sua formação de nível médio?

() 2º grau profissionalizante em _____

() 2º grau habilitação magistério () outro- _____

Na escola em que você cursou o 2º grau existiam disciplinas vinculadas à Música?

() sim () não () em parte

Em caso afirmativo ou de em parte: Quais as experiências musicais você realizou na escola?

Qual é sua formação de nível superior?

() curso de licenciatura
em _____

() outro- _____

Na instituição em que você cursou o 3º grau existiam disciplinas vinculadas à Música?

() sim () não () em parte

Em caso afirmativo ou de em parte: Quais as experiências musicais você realizou na instituição?

Durante a realização de seu curso superior você participou de projetos?

projetos de ensino projetos de pesquisa projetos de extensão

Em caso afirmativo: Em que área foi(ram) realizada(s) a(s) experiências de participação em projeto(s)?

De que outras atividades universitárias você participou?

Você realizou algum curso de pós- graduação?

especialização mestrado doutorado

Área: _____

Na instituição em que você cursou o pós-graduação existiam disciplinas vinculadas à Música?

sim não

Em caso afirmativo: Quais as experiências musicais você realizou no pós-graduação?

Você já participou de algum encontro: seminário, atualização, treinamento, reciclagem, simpósio, oficina, em que tivesse contemplada a Educação Musical?

sim não em parte

Quem promoveu? Onde foi realizado? Quando foi realizado?

O trabalho desenvolvido auxiliou você na elaboração de propostas de trabalho para a sala de aula?

sim não em parte

Em caso afirmativo ou de em parte: Em que medida?

Como você acredita que deveriam ser elaborados estes eventos e que assuntos sobre Educação Musical deveriam ser enfocados? Por quê?

Você teve alguma formação musical fora do espaço escolar?

sim não em parte

Em caso afirmativo: Quais as experiências musicais que você lembra e considera terem sido importantes à sua vida pessoal e profissional?

Em sua família ou grupo de amigos alguém é músico? Que tipo de música realizam? Como você se relaciona (ou participa) com este fazer musical?

Você teve alguma formação musical formal? (estudou algum instrumento musical, cantou em coros, aprendeu música na escola, etc)

sim não em parte

Em caso afirmativo: Quais as experiências musicais formais você acredita terem sido importantes à sua vida pessoal e profissional?

Quanto tempo você tem de atuação no magistério? Em classe: _____

Em outras atividades da escola: Quais? _____

Em que escolas você já trabalhou, e quanto tempo permaneceu nelas?

Em que séries você já deu aula? Quanto tempo em cada série?

Em que escola você atua atualmente e quais as séries com que você trabalha?

Você desenvolve alguma proposta ou atividade de Educação Musical com seus alunos?

sim não em parte

Em caso afirmativo ou de em parte: Que tipo de atividades musicais são desenvolvidas e quando?

A Secretaria de Educação ou a Delegacia de Ensino oferece um programa curricular para as séries iniciais, e dentro deste o que está colocado em termos de Educação Musical?

Anexo 2

MENSAGEM DA ESCOLA

SÊ O MELHOR QUE PUDERES!

Ilka Neves e Olga Siqueira

Procura ser tu, sempre, cada instante
 Porque não só é belo o que nos parece brilhante,
 Porque é necessário que conheçamos “nosso eu”,
 Porque é sendo tu mesmo que o mundo será mais teu,
 Procura aperfeiçoar tuas virtudes, teus dons
 E fazer de todos eles auxiliares muito bons
 Não deixes que a ambição ou a inveja destruam
 As meigas esperanças que outras mentes construam ...
 Sê o que és, em perfeita e pura simplicidade
 E assim terá nas mãos a própria felicidade
 Se não puderes ser rio, imenso, caudaloso
 Contenta-te em ser riacho, poético, harmonioso,
 Pois sempre haverá alguém que de ti vai precisar
 E ali estarás tranqüilo, pronto para auxiliar.
 Se não puderes ser sol pela tua inteligência
 Sê outro astro menor, mas de constante eficiência.
 Se não puderes ser grande como uma grande montanha
 Que se eleva sob o céu numa súplica estranha,
 Contenta-te em ser um monte, pequeno, verdejante,
 À sombra do qual descansa o humilde viandante...
 Portanto, sê o que Deus te fez
 E jamais imite os outros pelo que vês.
 Pois tanto tem valor e igual utilidade
 A modesta senda campestre e a rua da cidade:
 O artista que modela a argila morta e fria
 E o modelo que empresta sua beleza e harmonia.
 No entanto é necessário que ao seres tu, cada momento,
 Procures ser perfeito em atos e pensamento.
 Pois só sendo tu mesmo e o melhor que puderes
 Encontrarás paz e alegria naquilo que fizeres
 Darás ao teu semelhante o melhor de tua personalidade
 E tua alma construirá para uma ETERNIDADE.
FELIZ RETORNO
DIREÇÃO DA ESCOLA

Mensagem da escola - Dia 26/02/99

Anexo 3

LISTAGEM DE CONTEÚDOS

Conteúdos a serem desenvolvidos na segunda série¹¹⁷

1º BIMESTRE:

Português

- Sondagem diagnóstico

(regras e normas a serem estabelecidas entre a turma para um bom trabalho durante o ano letivo, traçado da letra, organização, capricho – partir de uma história ou música)

- Alfabeto

- vogais
- consoantes
- letras maiúsculas e minúsculas

- Ordem alfabética

- Cópia, leitura e interpretação de textos (elaboração de respostas completas)
- Produções escritas (ampliação e elaboração de frases)
- Divisão silábica
- Ortografia

Matemática

- Ordem alfabética

- Sistema de numeração decimal (unidade, dezena)
- Leitura e escrita dos numerais até 99

¹¹⁷ Esta listagem foi apresentada pela professora Marília como sugestão. Alguns conteúdos foram

- Adição (simples)
- Resolução de histórias matemáticas
- Conjuntos
- Idéia de multiplicação organizando a tabuada de multiplicação por 2 (sentença matemática e cálculo)
- Nome dos termos da adição, subtração e multiplicação.

Estudos Sociais

- A família (eu sou assim, como são e como se formam as famílias, graus de parentesco, como vive a minha família, a colaboração de cada membro da família)
- A casa (os diferentes tipos de moradia, a rua onde eu moro, meu endereço)
- A escola (a sala de aula – o grupo de alunos, planta baixa, localização da sala em relação aos diferentes ambientes escolares, cuidados e preservação dos ambientes escolares, atitudes de bom relacionamento na comunidade escolar, localização na escola)
- Datas comemorativas

Ciências

- Higiene e Saúde (higiene bucal, higiene alimentar, higiene física e mental, higiene do ambiente escolar)
- Doenças Infantis (vacinas)
- A água (onde é encontrada, tipos de água – potável e poluída –, utilidades, formas de tratamento da água- filtração, fervura e cloração)

2º BIMESTRE:

Português

- Cópia, leitura e interpretação de texto (elaboração de respostas completas)
- Substantivos próprios e comuns
- Parágrafo

- Ortografia
- Adjetivos
- Aumentativo e diminutivo
- Produções escritas (ordenar fatos e seqüência, organizando uma história, organizar frases e histórias a partir de figuras em seqüência)
- Sinais de pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação)
- Acentuação Gráfica (acento agudo, acento circunflexo, til)

Matemática

- Leitura e escrita dos numerais até 399
- Sistema de numeração decimal (unidade, dezena, centena)
- O antecessor e o sucessor de um número
- Ordem crescente e decrescente
- Dúzia
- Adição e Subtração com centena
- Dobro
- Multiplicação com dois algarismos no multiplicador (14 x 2)
- Multiplicação por 3
- Triplo
- Multiplicação simples com centena no multiplicador
- Multiplicação com reserva da unidade para dezena (26 x 2, 126 x 2)
- Subtração com recurso (da dezena para unidades)
- Histórias Matemáticas
- Numerais Ordinais até 25

Estudos Sociais

- O trabalho (importância de cada profissão, tipos de profissões)
- O trânsito (o que é, os sinais de trânsito, importância, atitudes de atenção para com a segurança no trânsito)

- Os meios de transporte (diferentes tipos, classificação- terrestres, aquáticos e aéreos-, importância)

Ciências

- Os seres que nos cercam (seres vivos, seres que não tem vida)
- Os animais (animais vertebrados e invertebrados, animais domésticos e selvagens, animais úteis e nocivos ao homem, característica das principais espécies animais (mamíferos, aves, répteis, anfíbios e peixes)
- Habitat

3º BIMESTRE:

Português

- Cópia, leitura e interpretação de textos
- Elaboração de respostas completas
- Uso do dicionário
- Palavras sinônimas
- Sinais de pontuação (vírgula, dois pontos, travessão)
- Singular e Plural
- Tipos de frases (afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa)
- Ortografia
- Produções escritas (redigir uma história a partir de um tema ou início proposto, redigir uma história a partir de um final proposto)

Matemática

- Leitura e escrita dos numerais até 799
- Histórias Matemáticas
- Numerais romanos até 30

- Divisão (somente com unidade, com dezenas e unidades exatas)
- Nome dos termos da divisão
- Metade
- Subtração com recurso (da centena para dezena)
- Histórias matemáticas
- Multiplicação por 4
- Multiplicação com reserva (da dezena para a centena)

Estudos Sociais

- O bairro (como se forma, tipos de bairro - residenciais, comerciais e industriais -, o bairro onde eu moro)

Ciências

- As plantas (partes da planta e respectivas funções –raiz, caule, folha, flor e fruto)
- Disseminação das sementes
- Como nascem novas plantas –sementes, mudas, galhos
- Plantas usadas na alimentação e na medicina alternativa
- Preservação do meio ambiente
- O ar (onde é encontrado, importância e utilidades)
- As estações do ano

4º BIMESTRE:

Português

- Cópia, leitura e interpretação de textos (elaboração de respostas completas, masculino e feminino)
- Produções escritas (escrever uma história a partir de um texto lido, produzir textos com seqüência lógica de fatos, emprego correto de parágrafos e dos sinais

de pontuação, fazendo uso de vocabulário adequado, criar diálogos, redigir bilhete e carta, histórias em quadrinhos

- Fichas de leitura a partir de livros de Literatura Infantil
- Ortografia

Matemática

- Leitura e escrita de numerais até 999
- Divisão
- Divisão com resto (de unidade e de dezena)
- Resolução de desafios matemáticos
- Multiplicação por 5
- Medidas de tempo (horas, minutos, dia, semana, mês, ano)
- Sistema monetário brasileiro

Estudos Sociais

- Meios de comunicação (diferentes tipos e importância)

Ciências

- O corpo humano (partes e funções das partes)
- Os cinco sentidos

Em todos os semestres:

Ensino Religioso

- Campanha da fraternidade
- Valores individuais e sociais: responsabilidade, organização, amizade, etc.
- Festas religiosas e populares: páscoa, romaria, festas juninas, semana da Pátria, etc.

- Dia das crianças, das mães, dos pais, do estudante, do professor, aniversário da escola,
- Mês da Bíblia
- Valorização dos trabalhos

Educação Física

- Recreação (jogos lúdicos)
- Equilíbrio
- Ritmo
- Lateralidade
- Socialização
- Orientação espaço-temporal: em cima, em baixo, longe- perto, dentro- fora, etc
- Reprodução idêntica do movimento (percepção)
- Jogos esportivos (a critério do interesse do aluno)

Educação Artística

- Desenvolver a percepção e a criatividade (apreciação e composição)
- Realizar atividades com desenho livre
- Identificar cores primárias e secundárias
- Comparação, observação e diferenciação de objetos, desenhos e palavras
- Identificar forma, cor, tamanho, espessura e textura de objetos
- Canções infantis, folclóricas e populares
- Dramatização de histórias
- Usar a criatividade na confecção de pequenas lembranças;
- Identificar sons naturais e artificiais
- Estimular a desenvoltura nas apresentações

Anexo 4

TEXTOS ESTUDADOS PELO GRUPO

BRASIL. Lei n. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União. Brasília: v. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino

Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.

V.6.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de Música: concepção

didática e exemplos práticos. **Fundamentos da Educação Musical.** Porto

Alegre, v.3, jun. 1996. P. 61-75.

SOUZA et. al. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: **Ler e**

escrever: compromisso de todas as áreas. 2.ed. Porto Alegre: Editora da

Universidade, 1999. p. 205-216.

TORRES, Maria Cecília. Música no ensino fundamental. In: **Teoria e Fazeres –**

caminhos da educação popular. Porto Alegre, 1998. P. 66-67.

TOURINHO, Irene. Por que usar música de massa na educação escolar? ou sedução,

aberração, apelação e formação. **Art 023.** Revista da Escola de Música da

Bahia. Bahia: UFBA, 1995, p. 7-20.

_____. Cultura e educação musical na escola regular. In: ENCONTRO

NACIONAL DA ABEM, 4. Goiânia. **Anais...** Goiânia: Associação Brasileira

de Educação Musical, 1995, p. 55-66.

ARROYO, Margarete. Educação musical: um processo de aculturação ou enculturação? **Em pauta**. Revista do curso de pós-graduação em Música. Porto Alegre/UFRGS, v.1, n.2, p. 29-42, jun. 1990.

ANGULO RASCO, J. Félix. Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. **Investigación en la escuela**. Sevilla, n. 11, p. 39-49, 1990.

HENTSCHKE, Liane. A Educação Musical: um desafio para a educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, revista da faculdade de Educação da UFMG, v. 13, 1991. P. 55-61.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **O professor de séries iniciais e a educação musical**. Santa Maria: 1999. digitado.

Anexo 5

LISTAGEM DE DATAS E ATIVIDADES MUSICAIS DESENVOLVIDAS PELAS ESTAGIÁRIAS E PROFESSORAS

Roteiro das aulas desenvolvidas¹¹⁸:

Embora o roteiro siga uma ordem cronológica que remonta o tempo na realização do estágio, as experiências musicais iam sendo retomadas, ao longo de um determinado período, buscando a realização de aprendizagens musicais mais significativas.

Como exposto anteriormente, todos os planejamentos musicais foram realizados buscando integração com os temas geradores tomados como norteadores do processo de ensino.

Sílvia:

03 de março: Chamada Cantada

12 de março: Música “Qual o seu nome” - Livro ALP (além de cantar a canção com seu texto original as crianças colocaram seus próprios nomes na canção)

17 de março: Boneco de Ferro (apresentação da partitura com grafia tradicional)

18 de março: Livro "Sons do corpo" - Liliana Iaccocca

26 de março: Hino do Grêmio e do Inter

29 de março: Prá cantar o coelho – Thelma Shan

01 de abril: Prá cantar o coelho – Thelma Shan

06 de abril: Livro "Sons da casa" - Liliana Iaccocca

09 de abril: Composição com Sons da casa e texto "O quarteto musical"

12 de abril: Exercícios musicais sobre o texto "O quarteto musical"

16 de abril: Construção de instrumento musical - Pandeiro

19 de abril: Canção “Índio Lindo” – Thelma Shan com percussão corporal

20 de abril: Hino da Escola

29 de abril: audição, escrita e execução dos sons da escola – “paisagem sonora”

- 30 de abril: composição e apreciação de sons da escola
- 04 de maio: Canção "Segredo prá mamãe" - Thelma Shan
- 05 de maio: Clareana – trabalho de fotografia cênica
- 07 de maio: apresentação musical para as mães
- 11 de maio: início da construção do livro sobre “Os sons da escola”
- 17 de maio: realização de trabalho na construção do livro
- 19 de maio: chamada cantada
- 21 de maio: construção do livro
- 25 de maio: construção do livro e escrita musical de sons
- 28 de maio: construção do livro, escrita musical dos sons e apreciação dos mesmos
- 01 de junho: gravação e audição dos sons dos livros
- 08 de junho: grafia de sons
- 11 de junho: avaliação do projeto de Música – oral e escrita
- 18 de junho: Rap “Ora Bola”¹¹⁹ – Paulo Tatit/Edith Derdyk
- 22 de junho: Construção de raps individuais criados apartir do Ora Bolas
- 23 de junho: execução e apreciação dos raps acima
- 23 de junho: Canções juninas – “Viva, Viva São João”, “Capelinha de Melão”.
- 24 de junho: Canções juninas
- 02 de julho: Rap de autoria de um aluno: “O meu bairro”
- 07 de julho: execução coletiva, gravação e apreciação do rap acima
- 09 de julho: Construção coletiva de um rap sobre a Zona Rural e Urbana
- 20 de julho: Execução coletiva, gravação e apreciação do rap acima
- 16 de julho: trabalho com instrumentos musicais confeccionados com material alternativo – leitura de uma composição da estagiária Sílvia;
- 23 de julho: trabalho com instrumentos musicais, leitura e execução de uma composição coletiva das estagiárias e minha

Belô

- 03 de março: chamada cantada

¹¹⁸ Os roteiros foram elaborados pelas estagiárias.

- 12 de março: chamada cantada com melodia do atirei o Pau no Gato
- 15 de março: trabalho com história em quadrinhos: criação de balões com representação gráfica dos sons
- 09 de março: composição musical com a execução dos sons da abelha, do relógio e do trem
- 10 de março: “Qual o seu nome” - Livro ALP (além de cantar a canção com seu texto original as crianças colocaram os nomes das suas mães na canção)
- 11 de março: Chamada cantada: sons fortes e sons fracos
- 12 de março: Retomada a composição do dia 05/03 – “Uma abelha esperando o trem”
- 15 de março: Canção “Boneco de Ferro” (trabalho com as partes do corpo)
- 16 e 17 de março: Explorando os sons do corpo (composição musical)
- 18 de março: Livro “Tum, tum, tum: um barulho do corpo” – leitura e execução dos sons
- 19 de março: O sentido da audição: audição da música “Boneca de Lata” – Eliana
- 22 de março: Chamada cantada com melodia de “Atirei o pau no gato” – Jogo “O chefe manda” (mímica de sons)
- 26 de março: *Pouporri* de músicas das cores: “Este mundo colorido”, “Verde”, “Amarelo”, “Azul”, “Amarelo” – Composição Musical – “O Laranja”
- 30 de março: Chamada cantada – sons graves e agudos/ pesquisa em casa sobre Músicas que falam da Páscoa – trazer a letra da música escrita no caderno
- 01 de abril: Apresentação das músicas trazidas pelos alunos – Canção “Prá cantar o coelho” – Thelma Shan
- 05 de abril: Chamada cantada: som forte, som grave, som fraco e som agudo
- de abril: Realização de entrevistas para ser feitas em casa com os pais, tios ou avós sobre as músicas, brinquedos e brincadeiras infantis
- 09 de abril: Livro “TRIMMM: um barulho da casa”,
- 10 de abril: Trabalho sobre a música “A Casa” – Vinícius de Moraes
- 12 de abril: Montagem do quadro com o resultado das entrevistas, investigação sobre as músicas, brinquedos e brincadeiras atuais (dos alunos); tarefa: pesquisar

¹¹⁹ Do CD Canções de Brincar – coleção palavra cantada

os sons da casa

14 de abril: Os sons da casa (representação gráfica dos sons e montagem da partitura)

15 de abril: Passeio pela escola (anotar os sons da escola)

19 de abril: Composição musical com os sons da escola

22 de abril: Início da confecção do livro “Os sons da Escola”; início da montagem da apresentação musical para o dia das mães

11 de maio: Texto da Pipoca: representação dos sons (som do óleo na panela, som da mexida na panela e som da pipoca pipocando)

13 de maio: Audição da fita de bang-bang (trazida por um aluno), análise da forma musical e instrumentos;

21 de maio: composição musical “A pipoca”; continuação do livro “A pipoca”

25 de maio: construção do livro e escrita musical de sons

28 de maio: construção do livro, escrita musical dos sons e apreciação dos mesmos

11 de junho: avaliação do projeto de Música – oral e escrita

18 de junho: Rap “Ora Bola”¹²⁰ – Paulo Tatit/Edith Derdyk

22 de junho: construção de raps individuais

23 de junho: execução e apreciação dos raps acima

02 de julho: Rap de autoria de um aluno: “Rap da Turma”

07 de julho: execução coletiva, gravação e apreciação do rap acima

20 de julho: trabalho com instrumentos musicais

16 de julho: trabalho com instrumentos musicais confeccionados com material alternativo – leitura de uma composição da estagiária Sílvia;

23 de julho: trabalho com instrumentos musicais, leitura e execução de uma composição coletiva das estagiárias e minha

Fernanda:

1º de março: Caixa de música

4 de março: Chamada cantada - responder presente cantando

¹²⁰ Do CD Canções de Brincar – coleção palavra cantada

- 08 de março: Exercícios de exploração vocal - novas melodias para dizer presente
- 09 de março: Assistiram ao filme "O piano mágico"
- 11 de março: Canção "Meu anjo Sim"
- 15 de março: Audição de sons diversos do cotidiano (casa) e canção "Meu anjo sim"
- 16 de março: Canção "Diga lá qual é seu nome..."
- 18 de março: "sonoplastia" para o texto "Passos"
- 23 de março: Audição de uma fita da Eliana - canção "A orquestra do mosquito"
- 24 de março: Sons do corpo
- 30 de março: Canção "Prá Cantar o coelho" - Thelma Shan
- 06 de abril: Chamada Cantada - Cada criança cantava o seu nome
 História: Tum, Tum, Tum: um barulho do corpo
- 08 de abril: chamada cantada - se o som foi agudo responde grave ou vice-versa
 Canção folclórica: "O Meu galinho"
- 09 de abril: criar um letra diferente para a canção "O Meu galinho"
- 14 de abril: Canções das cores: Colorindo, Amarelo, Verde - Thelma Shan
- 19 de abril: Canção "Índio Lindo" – Thelma Shan
- 20 de abril: Hino da Escola Irmão Quintino¹²¹

Vitória:

- 05 de maio: Música Dia das Mães "Saber Amar"
- 10 de maio: Passeio pela escola para observar os sons produzidos, construção da partitura "Os sons da escola"
- 18 de maio: Ensaio da partitura criada pelos alunos
- 19 de maio: idem
- 31 de maio: Texto coletivo sobre o Livro Os sons da Escola (p. 1- 2)
 Gravação da partitura para apreciação junto aos alunos

¹²¹ Após esta data Fernanda começou a apresentar problemas no estágio em geral e não mais realizou atividades musicais. Gostaria de destacar que esta estagiária teve problemas também na organização das aulas de Música, tendo faltado orientações e discussões sobre o assunto. Em decorrência, percebe-se muitas

14 de junho: Continuação do livro Os sons da escola (p. 3- 4)

Reestruturação da partitura

15 de junho: Canção Ciclo da água

22 de junho: Rap “Ora Bolas” – audição, apreciação e execução

Criação do Rap da vila

23 de junho: Músicas de São João: São João, O Balão,

24 de junho: idem

05 de julho: Leitura Cantada do texto “Mil Perguntas”

06 de julho: Continuação do livro dos sons (p. 5-6-7)

20 de julho: Organizar o livro dos sons

Criar um cenário musical para o Rap da Vila – Ambientação sonora

22 de julho: Execução do rap da vila com ambientação musical

Anexo 6

TEXTO “A HORA DA PIPOCA”

Anexo 7**OUTROS RAPS**

(sem nome)

Oi, oi, oi,
Olha aquele boi;
O boi pula bem prá cima
Em cima do guri
Esse guri é meu amigo
Onde ele vive?
Vive lá naquela casa
Onde ele vive?
A casa fica aqui nesta rua
Dentro da cidade
Muito perto da floresta
Onde ele vive?
Vive no Brasil
Que está na imensidão
Do mundo.

O rap da menina

Oi, oi, oi

Olha aquela bola
A bola é de vôlei
Ela pica bem na mão da menina
Quem é essa menina?
Essa menina é minha prima.
Onde ela mora?
Ela mora lá na cidade
E como eu chego lá?
Pegue o ônibus e vá
E como eu pego o ônibus?
Espere na parada até ele chegar
E como ir na casa dela?
Vire a esquerda e depois a direita
Depois siga reto
E daí você chega lá.

Anexo 8

LIVRO OS SONS DA ESCOLA (encarte)

Anexo 9

CD

PÓS-ESCRITO

*Retomo meu diário de campo neste dia em que a angústia toma conta de mim. Praticamente findei a escrita final dos capítulos de minha tese. Ao longo do texto, defendi (e defendo) a formação musical de professores de SIEF nos cursos superiores de Pedagogia, considerando o espaço da universidade como o locus qualificado para tal, principalmente pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Um pouco mais descansada, mas não despreocupada, estava buscando informações no site do MEC, quando me deparei com o **Parecer CES 970/99**, aprovado em 09 de novembro de 1999, que trata sobre “Curso Normal Superior e da Habilitação Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. Na parte inicial desse documento, chamou-me a atenção o descaso para com a luta histórica das associações pela formação de professores e com a identidade do curso de Pedagogia buscada por essas. O documento nega a identidade do curso, na docência, ao expressar que: “(...) não se deveria também conceber que a formação para o magistério nas SIEF e da EI fosse oferecida como mero adendo aos cursos regulares de pedagogia, cuja finalidade é outra”. Continua: “De fato, historicamente, os cursos de Pedagogia foram concebidos como instrumento de formação de pesquisadores e especialistas de educação. Paralelamente, cabia-lhes a formação de docentes das matérias pedagógicas que integravam o currículo dos cursos normais de nível médio. Os Departamentos ou Faculdades de Educação ofereciam também, e ainda oferecem, independentemente do curso de Pedagogia, a formação pedagógica para os alunos matriculados nos bacharelados que desejam também a Licenciatura. É essa situação que a Lei pretende alterar.” Adiante afirma que: “Deve-se considerar que, não tendo sido ainda regulamentado o curso Normal Superior, há séria lacuna resultante da inexistência de cursos para a formação dos docentes das SIEF e EI. Os cursos de Pedagogia procuraram suprimir esta deficiência e passaram a oferecer uma habilitação para a formação de professores desses níveis de ensino.” De fato, este Parecer nega toda a luta histórica do curso de Pedagogia cuja identidade se vincula à docência. Nega a qualificada formação de professores que tem sido realizada nestes cursos. Trata os cursos de Pedagogia que formam professores de SIEF, existentes há quase duas décadas, como “tapa furo” da inexistência de um curso Normal Superior (este sim, não existe). Ainda, sobre o curso de Pedagogia, está posto que: “Tratou-se, obviamente, de uma solução provisória, destinada a sanar uma lacuna”. Com base em argumentos que se contrapõem à luta histórica dos educadores junto ao curso de Pedagogia o Parecer encaminha: “Por esta razão, julgamos que não devem mais ser autorizadas as habilitações para magistério nas SIEF e EI nos cursos de pedagogia, mas tão somente Cursos Normais Superiores”. Uma declaração de voto que segue ao Parecer. Jacques Velloso, se contrapõe a esta dinâmica na formação do professor de SIEF. Com base na legislação, indaga: “tal formação é privilégio exclusivo dos ISEs, ou dos cursos*

normais superiores? Os docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental precisam ser formados única e exclusivamente em ISEs ou em cursos normais superiores?” Muitas são as indagações que passo a me fazer e a discutir com colegas que têm pesquisado sobre o assunto. O que será feito de nossas construções históricas que sinalizam com o curso de Pedagogia na formação de professores de SIEF e EI? Como os proclamados Cursos Normais Superiores formarão esses professores? Estou e estamos todos muito assustados com os rumos arbitrários na formação de professores que têm sido assumidos por este governo. (Diário de Campo, Cláudia, 12 de novembro de 1999)

Novamente, tentando entender o que aconteceria com os desdobramentos do Parecer acima, recebi um mail de colegas da UFRGS que tomo a liberdade de inserir neste texto:

*> Colegas:
>> > Perplexidade geral: tomamos conhecimento agora à noite que FHC acaba de
>> > assinar um decreto que atribui ao Curso Normal Superior a formação de
>> > professores, contrapondo-se a todo um movimento histórico que defende
>> > esta formação nos cursos de Pedagogia. Com isso fica inviabilizada a
>> > pressão junto ao Conselho Nacional de Educação a respeito do Parecer
>> > 970/99. Contra esta forma autoritária de gestão começou agora à noite
>> > uma reação dos educadores em todo o país. Fiquem atentos pois teremos
>> > muita luta pela frente.*

Retomo novamente meu diário de campo. Certamente que esta é dinâmica das ciências sociais, o movimento, a dialeticidade, a historicidade. Mas, é muita coisa!!! Que final de século!!! Ainda não consegui a cópia do Decreto presidencial, mas logo pela manhã, espero consegui-lo.

Enfim!!! Estou perplexa frente à arbitrariedade do governo que simplesmente, “na calada da noite” de 06 de dezembro de 1999, assina o Decreto nº 3276 que, “dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar no educação básica e dá outras providências”. Esse Decreto, extingue a formação de professores dos cursos de Pedagogia, mencionando no Art. 3º, par. 2º: “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á ‘exclusivamente’ em cursos normais superiores”. (grifos meus). É claro que esperávamos mudanças, no entanto, buscávamos um processo de discussão mais ampla, o que mínimamente podemos esperar de um Estado que se pronuncia democrático. Afinal, estamos discutindo a formação desse profissional, pedagogo, há muito tempo. Além de grupos organizados, temos muitos livros, dissertações e teses que têm como temática central a formação desses profissionais da educação. Não esqueçamos que estava agendada uma reunião para discutir sobre o Parecer 970/99, no dia 09/12/99, no Ministério da Educação, fruto de chamado resultado do III CONED/POA-RS, realizado no final de semana que antecedeu a esse ato arbitrário. Com muita tristeza, reconheço mais um “canetaço” deste governo que não reconhece a luta dos educadores e desacredita de

suas competências profissionais e políticas. Estou muito preocupada com esses encaminhamentos. Penso no meu trabalho junto a um curso de Pedagogia. Penso nas discussões nacionais e locais sobre como possibilitar uma formação profissional acoplada à investigação científica, não perdendo a extensão como meta a ser desenvolvida conjuntamente.

Não posso reescrever minha tese, até mesmo porque é nesta tese que acredito. Não vou inserir mais dados nos capítulos que já estão concluídos, seria retomar o tema de um novo degrau, que penso ser um degrau falso ou estar solto numa escada muito bem construída. Ficarei acompanhando os desdobramentos desse Parecer e Decreto e, certamente, estarei na luta pela defesa da formação mais qualificada do professor de SIEF. (Diário de Campo, Cláudia, 07 de dezembro de 1999).

Alguns recortes de jornais e mails recebidos corroboram a situação de luta que tem sido travada sobre o mencionado acima: