

Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas

*Basic Education and Music Education:
formation, contexts and formative experiences*

Claudia Bellochio

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
claubell@terra.com.br

A formação de professores, a escola e a educação básica: ações e movimentos

A formação de professores, pensada de modo direto com relação ao espaço no quadro das profissões, carrega, como um de seus pressupostos primeiros, a preparação de profissionais para a docência, projeto no qual estão imbricadas ações e movimentos de ensinar e de aprender em espaços educativos. A formação de professores está vinculada à educação de estudantes, na escola e em outros espaços educativos, ainda que, em seus desdobramentos, se vincule às orientações mais amplas da área da educação. Na compreensão mais geral da formação de professores, é necessário lembrar que:

Ensinar, que é algo que qualquer um faz, em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor. Existem outras preocupações conceituais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que essas pessoas aprendam algo (se eduquem). (FLODEN e BUCHMANN apud GARCIA, 1995, p. 24).

Assim, pensar a formação de professores para a escola de educação básica é um desafio carregado de complexidade, de incertezas, de dinâmicas diversas que envolvem o espaço da escola, dentre outras possibilidades de atuação profissional.

Questões como complexidade, incertezas e dinâmicas diversas são produtos e produtores do fato de não termos uma escola, mas escolas com na-

turezas e intencionalidades diferentes. A instituição escola pode ser regrada do ponto de vista de políticas públicas, mas não o é, de fato, em suas práticas de implementação da tarefa educacional cotidiana. Possivelmente, a marca comum seja a de que a escola lida com processos de ensinar e aprender mediados por conhecimentos de diferentes áreas. Contudo, a saturação de um modelo fabril que distribui conteúdos e ações ao longo de um dia, de uma semana, de um mês, e assim sucessivamente, tem gerado muitos desconfortos com relação a sua existência e modos de engrenagem.

Salientamos também o fato de que não temos certezas ou verdades que constituam a escola de educação básica como o espaço democrático de produção e difusão de saberes. Minimamente olhando esta questão, poderíamos pensar no quanto são diferentes as condições de entrada e permanência de crianças e jovens no espaço escolar. Podemos é dizer que a escola é um espaço instituído, com regras e formas de trabalho que lhe são próprias e é para este espaço de Educação básica, em grande parte dos cursos que habilitam à docência, que a formação de professores tem olhado e pensado.

Desta forma, desafiamo-nos, como professora formadora, a pensar neste espaço a partir de sua complexidade, sem perder de vista suas contradições, mas, ao mesmo tempo, sendo real no quadro social posto em nossa sociedade. Buscamos pensar, no presente espaço, no entrelaçamento da formação de professores com a qual estou envolvida no ensino superior.

Segundo o relatório da UNESCO (2005), a escola “tem a missão fundamental de alfabetização” e é um espaço por excelência da Educação básica e “todas as evidências indicam que enquanto lugar e instituição, a escola continuará a ser um pilar da educação básica durante muito tempo” (BINDÉ, 2007, p. 119). A escola, com seu projeto de educação básica, está aí e é para ela que também formamos professores. Como expressa CHARLOT (2010, p. 150), “se quisermos mudar a escola brasileira, teremos que trabalhar a realidade. Ela tem que ser tomada como ponto de partida”.

No Brasil, a escola é o espaço da educação básica. O Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) expõe que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

O texto é amplo e dele emanam muitas leituras, as quais não serão objeto de análise neste momento.

Como é de amplo conhecimento, a educação básica é um nível da educação nacional que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e o ensino médio (1º ao 3º ano). No contexto da educação brasileira, é relevante lembrar que:

A própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básis*, eóe e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. (CURY, 2002, p. 170)

Esta relação estrutural, entre o todo e as partes que constituem a proposição da educação básica, configura-se como um exemplo moderno da expansão da escola. Escola instituição, como comentado anteriormente, que, ao lado da família, sofreu imensas transformações na modernidade passando a representar um “modelo socialmente aprovado e definido” (CAMBI, 1999, p. 204) para ensinar aos seus alunos.

A escola se faz necessária para abrigar e mediatizar o projeto educacional, imprescindível para uma sociedade autenticamente moderna. A especificidade do trabalho pedagógico exige uma institucionalização de meios que vinculem educadores e educandos. A escola não pode ser substituída pelos meios de comunicação de massa, toda relação pedagógica depende de um relacionamento humano direto. Toda a situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relaciona pessoas diretamente entre si. (SEVERINO, 2009, p. 83).

Por tudo isso, as políticas educacionais voltam-se, frequentemente, a discutir e criar estratégias de formação que venham qualificar o trabalho de professores da e na educação básica. Uma das ações pontuais recentes que pode ser trazida para exemplificar é o PIBID¹ (Programa Institucional de Bolsa à Iniciação a Docência), uma iniciativa do governo federal, por meio da CA-

¹ BRASIL, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> . Acesso em 09 de maio de 2013.

PES, para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica que articula, em toda a extensão operacional, instituição formadora/ensino superior com as escolas de educação básica.

Depreende-se, então, que, da mesma forma que pensar a escola de educação básica e seus projetos de escolarização supõe pensar em complexidades que estão implicadas nela, pensar a formação de professores não pode orientar-se por um conceito único e imutável com relação ao que significaria uma identidade para a formação professores, sendo, desse modo, a formação de professores um conceito temporal e complexo. “Vemos que, portanto, o conceito de formação, tal como muitos outros na nossa área de conhecimento, é suscetível de múltiplas perspectivas” (GARCIA, 1995, p. 14). Isso significa “assumir uma posição de abertura, de movimento, de heterogeneidade, de pluralidade, de diversidade e, logo, de diálogo, de debate e de polêmica” (DUCOING, 2007, p. 322).

Na última década, no Brasil, estamos falando de formação de professores, na compreensão de que esta é uma profissão construída por saberes que lhe são próprios (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002). Ferry, comentado por GARCIA (1999), expressa que a formação de professores difere de outras profissões em três dimensões: (a) “trata-se de uma formação dupla, onde se tem que combinar formação acadêmica (científica, literária e artística) com a formação pedagógica; (b) é um tipo de formação profissional [...]; (c) é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional” (p. 22-23).

Por isso tudo é que nossas (minha) ações profissionais no ensino superior, no ensino, na pesquisa e na extensão têm buscado articular a formação e as práticas educativas de professores, situadas e diversas.

A formação de professores de música e a escola de Educação Básica: entre complexidades da formação e da ação profissional

Com a aprovação da Lei Federal 11. 769/08, destaca-se o conteúdo música como obrigatório no Ensino da Arte na Educação básica. Concreta-

mente a lei representa um avanço para a educação musical no Brasil, já que estabelece a presença da Música no currículo escolar de forma inequívoca. De certa forma, a falta de clareza do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB foi minimizada com a nova lei, porque agora se evidencia que a Música é uma das artes que deve fazer parte do currículo obrigatório das escolas (FIGUEIREDO, 2010, p. 18).

Este cenário provoca não só as secretarias de educação e as escolas, que precisam articular suas proposições, mas também os projetos de formação de professores nas instituições superiores. A Lei soma-se ao avanço da educação musical no Brasil que, desde os anos de 1990, vem, de forma organizada, expandindo conhecimentos através de movimentos de Associações Nacionais, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), de pesquisas de mestrado e doutorado em Programas de Pós-graduação em Música e em Educação e de expansão de cursos de licenciatura na área, na modalidade presencial e à distância. A Lei representa este avanço social congregado por músicos, pesquisadores/professores, destacando a importância da expressão musical no contexto escolar, como uma das formas artísticas, considerando todas as manifestações estéticas da música.

Para pensar a questão da educação musical na escola e na formação de professores para este espaço, retomamos a orientação de que ser professor é uma profissão que se constitui a partir de singularidades próprias e complexas, construídas sobre, para e na docência. Um ponto comum é o fato de que professores de música são envolvidos, quer em sua formação, quer em suas ações profissionais, com pressupostos musicais e pedagógico-musicais. Como exposto em Bellochio e Figueiredo (2009), formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, apreciar, compor, etc. Formação pedagógico-musical vincula-se às relações entre o conhecimento musical e suas possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. Embora apresentadas em separado, a formação musical e a pedagógico-musical fazem parte do processo que constitui parte das bases para a docência de professores de música.

É viável sempre a lembrança de que a formação de professores de música não acontece somente no ensino superior, no que tem se caracterizado como

formação acadêmico-profissional². Muitos alunos das licenciaturas em música chegam ao curso de formação com uma história de músico profissional que não pode ser minimizada, precisa ser trazida em potência para a construção profissional. Assim, a formação ocorre ao longo de toda a vida, e envolve dimensões vividas fora e dentro dos cursos formadores. Ocorre quando na escola o professor está em exercício profissional e cotidianamente é chamado a pensar e repensar suas aulas de música e sua inserção neste contexto.

Um ponto a considerar na formação de professores é o fato de vivermos um processo intenso de transformações, de diferentes ordens, no nosso dia a dia. A aceleração das modificações tira o chão, as certezas e impulsiona a resolver problemas diários que requerem novas formas de agir no mundo, de agir pedagogicamente em aulas de música. Del Ben (2004)³, há quase dez anos, já questionava: “Como poderemos ensinar música e formar professores de música ou professores unidocentes, que também ensinam música, num mundo tão diverso e de mudanças tão rápidas? Como lidar com a diversidade dos muitos espaços que compõem o cenário da música e da educação musical?” Nós acrescentaríamos: como lidar com a multiplicidade de formas de produção e recepção musical? Como organizar projetos pedagógicos que possam ser amplos para a instituição de ensino superior que realiza e certifica a formação profissional de professores e também para projetos pedagógicos da educação básica? Como trabalhar o conteúdo música no contexto do ensino de arte na escola de educação básica para além do posto disciplinar sob o qual a grande maioria das escolas está organizada? SOBREIRA (2012) levanta uma importante discussão com relação à disciplinarização da música na educação básica, a partir da Lei 11.769/08 e sustenta o argumento de que

Articulando a História do Currículo e das Disciplinas Escolares com elementos das Políticas de Currículo, assumo que, embora na Lei nº 11.769/2008 seja utilizado o termo ‘conteúdo’ para definir a inclusão da Música nas escolas, esse ensino encontra-se em um complexo processo de disciplinarização, o qual envolve uma série de fatores e embates a respeito do modelo de ensino que deve ser validado, ao tipo de profissional que deverá exercê-lo, às funções que a Música

² Toma-se a locução acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) para referir ao processo de formação do professor que ocorre no interior das instituições de ensino superior. Com isso, não se considera que o processo de formação profissional resume-se a essa etapa, mas a delinea como o momento que certifica para a profissão docente.

³ Questionamento proferido em palestra no Encontro Regional da ABEM Sul.

deve ocupar e às lutas pela melhoria do status desse componente curricular nas escolas. (SOBREIRA, 2012, p. 6)

Posto isto, formação de professores para a escola de educação básica significa pensar nesta instituição a partir de suas práticas, instituição com vida e não apenas como projeção de um espaço neutro de realização do trabalho docente. Quem são as pessoas da escola? Quem são os alunos? Quais as suas condições de existência? O que os mobiliza a estarem na escola? Trata-se somente de um cumprimento das políticas educacionais do Brasil? Como a escola organiza suas proposições disciplinares? Quais são as conquistas e os entraves do sistema de organização curricular da escola para o campo das Artes, da Educação Musical?

Na educação musical, cabe-nos também saber: como a escola relaciona-se com as músicas? Que músicas têm a escola? Como elas manifestam-se no cotidiano da existência escolar? Estas mesmas questões estão presentes quando o desafio é pensar um projeto pedagógico para a escola, já que este também implica em reflexões compartilhadas e problematizadas pelos sujeitos que a constituem, sendo “concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação” (VEIGA, 2006, p. 15). Nesta linha, temos pensado que a situação da educação musical nas escolas, sobretudo nas escolas públicas, poderá ser modificada não somente em função de leis que venham a inseri-la como obrigatória, mas, principalmente, pela forma que a área será desenvolvida e compartilhada, no cotidiano escolar, conjuntamente às demais disciplinas curriculares. Temos pensado amplamente nas articulações necessárias entre o espaço de formação profissional dos professores e os espaços de suas atuações.

A articulação necessária entre a formação de professores e a escola como um espaço de escolarização formal - a escola com seus sons, cheiros, cores e sabores - é fundamental, pois é aí que acontecem “as interações cotidianas entre os professores, estudantes e conhecimentos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 23). A constituição de um projeto pedagógico para a escola, ao mesmo tempo, passa por este quadro vivo de existência profissional, no qual as relações vividas dão contornos, fluídos e abertos, e mobilizam “ânimos e energias”, parafraseando o grande educador gaúcho Mário Osório Marques.

A formação do professor de música enreda-se entre saber e viver músicas, saber e viver diversificadas formas de ensinar e de aprender. Saber ensinar

música, saber como se aprende música e saber avaliar os processos de desenvolvimento musical dos estudantes. O professor de música, para além de sua especificidade de área de conhecimento, necessita compreender a relação da música no contexto do Ensino das Artes, no contexto dos demais campos disciplinares da escola. Precisa construir diálogos possíveis da música com outras áreas do conhecimento, refletir sobre o espaço da música na escola e na vida dos estudantes. Ao mesmo tempo, e não menos importante, como tão bem lembrou Paulo Freire, a tarefa do professor é ensinar e este ato exige “rigor e amorosidade”, exige “querer bem a quem se ensina”, “valorizar-se [e valorizar ao outro] como sujeito e pessoa”.

Assim, faz parte da alçada do professor de música ter clarezas, não estanques e absolutas, acerca do significado, das funções e das potências da educação musical nos processos educativos escolares da educação básica e de processos sociais mais amplos, percebendo a área do ponto de vista musical, pedagógico e social, olhando-a a partir de suas especificidades e no entrelaçamento com outros conhecimentos constitutivos dos saberes escolares e extraescolares. Trata-se de reconhecer as potências dos conhecimentos da música e da educação que orientam um professor de música na escola de Educação Básica.

Um mote neste horizonte configura-se em questionar-se frequentemente: afinal, por que aprender música é importante? Por que formar para ser professor de música é relevante? Quais as ligações entre os espaços de formação e de atuação profissional de professores? Quais os preceitos teóricos e práticos que sustentam a música na educação proposta pela escola de Educação Básica? A presença da música na escola não pode ser descrita apenas pela versão romanceada de que é importante porque desenvolve sensibilidade, escuta, motricidade, etc. Outras áreas também desenvolvem as mesmas habilidades. Temos é que delinear o que distancia a música dos demais conteúdos das artes e as artes dos demais componentes curriculares da escola de educação básica⁴.

⁴ Na busca destas orientações, o GT Música na Escola tem se espalhado pelo Brasil em ações que congregam universidades, escolas, professores e músicos. No RS, em 2010, aconteceu uma Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Estado. Em 2011, o GT Música, sediado em Porto Alegre, elaborou uma cartilha com perguntas e respostas, material que tem sido orientador de debates e esclarecimentos acerca do momento vivido pela educação musical no contexto do ensino das artes e da Educação Básica.

Compartilhamos o ideal de que um projeto de formação de professores deve estar assentado no trabalho em equipe de profissionais de áreas do conhecimento que embasam um curso. O referido projeto vincula-se institucionalmente à proposta de qualificar os conhecimentos que alicerçam a docência e potencializam a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem em música.

Um ponto de relevância a pensar nos projetos das instituições formadoras, e também das escolas, diz respeito às relações que estes espaços estabelecem entre si, para além das escolas tornarem-se receptoras de práticas educativas e estágios das instituições formadoras. Que tipos de compromissos profissionais na educação podem ser apontados entre instituições formadoras e escolas? Como as pesquisas podem reorganizar a educação sem se tornarem aplicacionistas?

Finalmente, frente ao quadro exposto, compactuamos com Sobreira ao entender que uma reflexão que ainda terá muito a ser construída com relação à educação musical na escola, ou a música como conteúdo obrigatório da disciplina de Arte, diz respeito ao espaço que a música ocupa nos processos de ensinar e aprender da escola.

Apesar dessa demanda pela inserção do ensino de Música no currículo de maneira disciplinar, uma opinião contrária é apresentada por Santos (2005, p. 53), para quem os professores estão cientes que as abordagens extracurriculares são mais bem sucedidas do que as aulas oferecidas dentro da estrutura curricular, devido ao fato daquelas serem movidas pelo desejo de participação por parte dos estudantes e as últimas por tópicos obrigatórios de um programa. Ou seja, há um contrasenso: ao mesmo tempo em que os educadores reconhecem que o ensino de Música pode funcionar de forma mais eficiente fora da “grade curricular”, tudo indica que este modelo pode não ser o mais adequado para a melhoria do status da Música nos currículos escolares. Lembro que, em termos de carreira, isso também pode significar menores possibilidades de emprego. (SOBREIRA, 2012, p. 60).

Passamos, então, a apresentar projetos que vimos realizando no contexto da formação de professores e que não são curriculares, mas se somam como movimento e ação conjunta ao que temos pensado.

Projetos em desenvolvimento na UFSM: Programa LEM e Programa SOM⁵

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), temos realizado algumas ações conjuntas à formação curricular de licenciandos com o objetivo de inovar e produzir outros espaços de construção pedagógico-musical à formação profissional do professor que trabalhará na educação básica. A ideia é desafiar o mínimo e construir compartilhadamente formações conjuntas que ampliem as formas de ensinar e aprender música. Os projetos acontecem no contexto do Laboratório de Educação Musical LEM/CE⁶, espaço no qual se produzem ações compartilhadas entre a Pedagogia e a Música – Licenciatura, e também outros cursos, através de ações curriculares e extracurriculares.

O Programa LEM: Tocar e Cantar, desde o ano de 2002, é um Programa de extensão em conjunto com a pesquisa e o ensino. O objetivo central é promover um estreitamento entre atividades de formação profissional que impliquem o desenvolvimento de ações musicais e pedagógico-musicais no processo de formação acadêmico-profissional de professores que, em sua ação futura, utilizarão a música em suas práticas de docência. Para tanto, estabelece relações formativas compartilhadas entre alunos da Licenciatura em Música e da Pedagogia, da Educação Especial e outras licenciaturas.

A implementação do Programa LEM: Tocar e Cantar ocorre através de subprojetos que se constituem a partir de/em oficinas de música e debates, oferecidas em horários alternativos aos das aulas da graduação, para acadêmicos, professores e interessados, da UFSM e de fora da instituição.

As oficinas têm sido ofertadas em modalidades que se modificam ao longo dos anos, conforme interesses e disponibilidade da equipe que se organizar aos trabalhos, a cada ano. Em 2013, estão sendo ofertadas as oficinas de (a) canto coral; (b) flauta doce; (c) violão; (d) artes circenses e teatro; (e) apoio pedagógico-musical aos estagiários de Pedagogia; (f) debates em educação musical; (g) grupo instrumental. Desde o ano de 2011, com a motivação do

⁵ Uma apresentação mais clara dos Programas desenvolvidos pode ser acessada na revista *Cadernos de Educação da UFPEL* (BELLOCHIO; GARBOSA, 2011)

⁶ O LEM é um dos laboratórios de ensino do LAMEN – Laboratórios de Metodologia de Ensino existentes no Centro de Educação/UFSM coordenado pelas professoras Cláudia Ribeiro Bellochio e Luciane Wilke Freitas Garbosa.

Programa Conexão de Saberes (ação extensionista MEC/SECADI), o trabalho do Programa tem se espreado para outros espaços, além do Laboratório de Educação Musical, tecendo vínculos entre os saberes destes espaços e os da academia. Cada subprojeto é coordenado por professor vinculado a uma área específica da música e da pedagogia e tem como assistentes de trabalho estudantes da licenciatura, do bacharelado em música (oficineiros) e estudantes de pós-graduação em Educação com pesquisas em música, que ministram aulas semanais de uma a duas horas para pessoas que possuem pouco ou nenhum conhecimento musical (oficinandos).

Com este movimento, interno e externo ao LEM, o Programa abrange as mesmas modalidades de aprendizado instrumental e vocal em espaços de escolas de educação básica, projetos sociais e asilo de idosos. A grande contribuição da ampliação de espaços é para osicineiros de Licenciatura em Música (e, em 2013, de Teatro) com relação aos desafios de planejamento, desenvolvimento e avaliação de trabalhos com música em diferentes contextos e a diversificada intencionalidade que decorre destas ações. Um exemplo pode ser o de que pensar trabalhos musicais para asilo de idosos é de ordem diferente que pensar em oficina de música para um projeto social de crianças, por exemplo.

Além do trabalho formativo potencializado aos oficinandos nos encontros, sublinhamos a expressão musical em apresentações públicas das oficinas, individualmente, e das oficinas em seu conjunto, como ocorre nas Mostras Musicais dos trabalhos realizados nos diferentes espaços que se constituem em apresentações musicais.

A relevância dos projetos extensionistas⁷ para a formação de professores de música que atuarão na educação básica, e também em outros espaços, no momento de implementação da Lei 11.769/2008 é expressiva. Entendemos que a atuação nas oficinas é uma possibilidade de ampliação da formação curricular mínima e comum dos cursos superior. Em 2008, foi realizada uma pesquisa que deu a conhecer, com mais profundidade, as relações dos oficineros com as oficinas de música e com seus processos de desenvolvimento profissional. Segundo o pesquisador:

⁷ Como recorte, trazemos, neste artigo, algumas ações de extensão, contudo o LEM, através do FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical, desenvolve inúmeras pesquisas no campo da educação musical.

Através desse trabalho é possível compreender a importância dos lugares da formação de professores existentes no ensino superior. O 'Programa LEM: Tocar e Cantar' se estabelece como um lugar que potencializa a formação e o desenvolvimento profissional, justamente por constituir-se como 'o espaço ocupado', dotado de significados e sentidos, os quais se articulam com as vivências e ações dos educadores. (SCHWAN, 2009, p. 122). 12

Um destaque às ações do Laboratório de Educação Musical são ações paulatinas, voltadas à formação musical e pedagógico-musical de professores em formação no curso de Pedagogia. Na Pedagogia da UFSM, há quase 30 anos, tem-se, como componente curricular obrigatório, disciplinas de Educação Musical. Este fato tornou-se um dispositivo para pensar em outros trabalhos, para além da matriz curricular, que pudessem ampliar e qualificar as ações musicais dos futuros professores na escola, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, na educação infantil e ensino fundamental. Destacamos ainda que temas como formação e práticas musicais e pedagógico-musicais de professores da Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) têm sido uma temática frequente em pesquisas desenvolvidas pelo FAPEM, dentre as quais: Bellochio (2001, 2011), Pacheco (2005), Spanavello (2005), Santos (2006), Correa (2008), Furquim (2009), Bellochio; Garbosa (2010), Oesterreich (2010); Werle (2010); Ahmad (2011); Araújo (2012); Dallabrida (2013). As pesquisas têm discutido limites e potências de formação musical e pedagógico-musical em cursos de Pedagogia, na perspectiva histórica e contemporânea, e suas implicações no desenvolvimento do conhecimento musical e pedagógico-musical de futuros professores dos primeiros anos de escolarização. Também dão conta de estudar relações dos professores egressos da Pedagogia UFSM e o trabalho que realizam na escola e de compreender interfaces de gestões pedagógicas das escolas em relação à música no espaço de sala de aula.

Outro Programa do Laboratório é o Programa SOM, coordenado pela Prof^a Dr^a Luciane Wilke Freitas Garbosa e por mim. O Programa também tem um impacto positivo na formação de professores e no contexto de práticas escolares da educação básica.

O Programa SOM: Formação, Assessoria e Orientação em Música, desde 2005, vem promovendo ações, sobretudo, no processo de formação continuada/formação em serviço de professores, dirigindo-se, principalmente, aos

profissionais da educação básica. Além disso, o SOM propõe ações de formação inicial, voltadas aos acadêmicos dos cursos atendidos pelo Laboratório, acrescentando, em termos formativos, ao que é proposto nas disciplinas e nas oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar.

Do mesmo modo que o Programa LEM, as ações do SOM são realizadas compartilhadamente entre professores⁸ dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Licenciatura e Bacharelado em Música, mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação, graduandos, e a comunidade de Santa Maria, aproximando unidades de ensino distintas da Universidade, acadêmicos de diferentes níveis e instituições escolares e não escolares.

O Programa SOM está organizado em quatro linhas de ação: (a) formação musical e pedagógico-musical de professores em serviço; (b) formação musical e pedagógico-musical inicial; (c) concertos didáticos; e (d) orientação de grupos e de profissionais vinculados a bandas.

O SOM congrega ações e reflexões realizadas no espaço de atuação profissional, em virtude de estar interligado às atividades e práticas profissionais. A escola se caracteriza como instância principal das ações de formação continuada de professores que vimos empreendendo. No entanto, não desconsideramos outros processos formativos pelos quais os professores passam fora de seus espaços de trabalho e que acabam por repercutir na escola básica. Ressalta-se, no entanto que, muitas vezes, essa modalidade de formação que ocorre fora da escola refere-se aos processos nomeados 'reciclagem' que, conforme Candau (2001, p.52), significa 'refazer o ciclo', voltar e atualizar a formação recebida, caracterizando uma concepção 'clássica' da formação continuada de professores. (BELLOCHIO e GARBOSA, 2011, p. 260)

Outra linha de ação que aproxima o Laboratório de Educação Musical das escolas de educação básica ocorre através dos estágios supervisionados da licenciatura em música que também têm sido realizados em escolas de educação básica. Na função de professoras⁹ de Estágio Supervisionado, pro-

⁸ Atuam, como colaboradores, o Prof. Dr. Guilherme Sampaio Garbosa e Profa. Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro, vinculados ao Departamento de Música do Centro de Artes e Letras - CAL/UFMS.

⁹ Atuam em disciplinas de Estágio Supervisionado as professoras Luciane Wilke Freitas Garbosa e Cláudia Ribeiro Bellochio.

curamos uma escola e acordamos com ela um projeto de realização ampla de recepção dos estagiários. Nas escolas, os alunos permanecem durante um ano letivo e realizam atividades referentes a dois semestres de matrícula universitária. Paralelamente a realização do estágio, os professores regentes das turmas acompanham os estágios problematizando e discutindo práticas desenvolvidas pelos estagiários. Entendemos que a entrada em número maior de alunos estagiários de música na escola possibilita uma ação mais compartilhada e comprometida com o espaço escolar que vivencia um movimento maior de educação musical.

Recentemente, as ações do Laboratório de Educação Musical entenderam-se ao PIBID, projeto coordenado na área de Música pela Prof^a Dr^a Luciane Wilke Freitas Garbosa. Atualmente, o PIBID é desenvolvido em uma escola estadual e conta com a participação de cinco bolsistas e uma professora da escola. O objetivo deste trabalho na UFSM, em consonância com o projeto institucional, que objetiva criar um campo de atuação de educadores em formação envolvendo a prática educacional nas escolas das redes públicas e o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras e interdisciplinares, é ampliar a formação de licenciandos em música para além da docência em sala de aula, de modo a criar um campo diversificado de atuação na educação básica, envolvendo um conjunto de ações implementadas junto à comunidade estudantil, bem como a comunidade escolar em geral. Além disso, busca o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras para a área de Educação Musical, pautadas no trabalho colaborativo, reflexivo e dialógico, envolvendo acadêmicos, supervisor, coordenador de área e participantes de outros PIBIDs da UFSM.

Sempre desafios: a formação e as práticas não se concluem

Frente aos desafios complexos presentes na formação do professor de música, sobretudo para a escola de educação básica, e das ações que vimos implementando, percebemos que o processo formativo para a docência necessita ser visto de um ponto de vista concreto, mas não marmorizado, sem possibilidades de encharcamentos e fluxos. A formação para a docência é multifacetada e multidimensional, com funções relacionadas às formas de apren-

der e de ensinar, estando aí presentes todos os processos que organizam estes grandes eixos da profissão - professor. Dessa forma, como referenciam Tardif e Lessard (2005), não podemos cair no “perigo da abstração” ou como diria José Mario Azanha, “no abstracionismo pedagógico”, pensando em processos formativos que estão longe dos problemas e acertos da profissão que os constituem, longe também dos problemas e acertos das instituições de ensino superior e das escolas de educação básica e de outros tantos espaços nos quais ocorrem processos de educação não formal.

Esta compreensão nas discussões e construções dos projetos pedagógicos, que, por natureza, são projetivos, como remete o próprio nome, necessitam ser inovadores em suas orientações e abertos às instabilidades, às incertezas. Posto isto, é impossível pensar na possibilidade de projetos construídos por uns para que outros desenvolvam-nos. É preciso problematizar e compartilhar as ideias, propondo as visibilidades projetivas de grupo, para envolver e melhorar as condições educacionais, possibilitando que os sujeitos vivam de forma mais intensa e expressiva os seus aprendizados.

Portanto, expor sobre a formação de professores de música é referirmo-nos a um processo complexo porque a profissão docente do educador musical também é complexa, carregada de incertezas e definições temporárias, se é que podemos pensar em definições. Devido a isto, o fato de estarmos há um ‘bom tempo’ falando sobre formação de professores talvez não se caracterize como tempo suficiente para as transformações nas ciências que envolvem os homens: professores formadores, em formação inicial, em formação permanente e alunos, e seus processos de ensinar e de aprender em sociedade. Se pensarmos que, hoje, o espaço social é globalizado e que este conceito implica transformações na esfera de nossa vida política, cultural, econômica, não podemos pensar que as respostas às questões que envolvem os seres humanos sejam imediatas ou duradouras. Estas relações são compartilhadas quando trazemos o pensamento para o espaço da escola e seu projeto de educação básica.

Assim, talvez o tempo que estejamos falando sobre formação de professores de música para a escola, pensando da música no ensino da arte na educação básica, não se constitua como um ‘bom tempo’ expressivo a ponto de estar provocando mudanças significativas nos contextos reais das instituições formadoras, nas práticas dos professores nas escolas, no processo acadêmico

de formação inicial de professores, nos processos de formação continuada e formação em serviço.

Enfim, como alguns autores têm nos apontado, é necessário ultrapassar a concepção de formação de professores no âmbito de ser unicamente uma formação acadêmica. É preciso que se instale a concepção de formação profissional. Formação acadêmico-profissional que pense no professor no mundo do trabalho e da vida, para além do espaço de formação, da escola e da sala de aula.

Finalmente, entendemos que a formação do professor de música é uma tarefa desafiadora, na medida em que a exigência, devido à complexidade da profissão do professor e da multiplicidade dos saberes pedagógicos e musicais exigidos nos tempos em que vivemos, constitui-se por meio de possibilidades diversificadas, as quais necessitam conduzir-se para o exercício profissional, crítico e comprometido com o desenvolvimento dos alunos e da área no contexto da educação brasileira. De modo análogo, a atuação profissional de professores de música na escola de educação básica também é desafiadora e requer conhecimentos amplos sobre as múltiplas possibilidades de ensinar música neste espaço.

Por certo, a complexidade do trabalho docente requer conhecimentos amplos, na área que se ensina, na possibilidade de entrelaçamento da área com os outros campos de saberes e na possibilidade de reconstrução do próprio objeto de conhecimento. O desafio da formação de professores de educação musical e de suas práticas educativas na escola de educação básica é a compreensão de que o trabalho docente requer do professor cultura diversa e atenta às múltiplas formas de existência de seu objeto de conhecimento e das relações deste com o desenvolvimento dos seres humanos.

Resumo: O texto tem um caráter ensaístico acerca de reflexões em torno da formação e de práticas formadoras de professores de música para a educação básica. Para tanto, percorro colocações em torno da formação de professores, da escola de educação básica, e de experiências formadoras que dialogam com a educação musical nos processos de escolarização. O artigo apresenta reflexões sobre a educação básica, entrelaçadas com perspectivas da formação de professores. Em diálogo com a formação de professores, trago a educação musical na educação básica, tendo, como pano de fundo, a Lei 11.796/08. Para finalizar o texto, apresento um pouco do movimento que vimos construindo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em ações dos Programas

LEM: Tocar e Cantar e SOM desenvolvidos pelo Laboratório de Educação Musical e também trago experiências em torno do estágio supervisionado em música e também a experiência recente do PIBID.

Palavras-chave: educação musical; formação de professores; educação básica; práticas educativas

Abstract: The text has an essay nature concerning some reflections about formation and formative practices of Basic Education Music teachers. To do so, I cover some ideas about teachers' formation, school and Basic Education, and formative experiences which dialogue with Music education in the processes of schooling. This paper presents reflections about Basic Education, interwoven with perspectives of teachers' formation. Dialoguing with the teachers' formation, I approach Music Education in Basic Education, having as background Law 11.796/08. To close the text, I present part of the movement we have been organizing at Federal University of Santa Maria (UFSM), through actions related to the Programs LEM: Playing and Singing and SOM, developed at the Music Education Laboratory, and I also bring some experiences around the teaching training in Music as well as the recent experience concerning PIBID.

Keywords: Music Education; teachers' formation; basic education; educational practices

Referências

AHMAD, L. A. S. Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação das escolas municipais em Santa Maria/RS. 2011. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2011.

ARAÚJO, G. Formação continuada em música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

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

BELLOCHIO, C. R. Educação Musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. Música na educação básica, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 36-47, 2009.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. Cadernos de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2010. v. 37, p. 247-272.

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

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARLOT, B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. spe, abr. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 maio 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000400012>.

CORREIA, Aruna Noal; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do "Programa LEM: Tocar e Cantar". Revista da ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, n.20, pp. 53-62, 2008.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, Sept. 2002. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000010&lng=en&nrm=iso access on 10 May 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>.

DALLABRIDA, I. C. Educação musical e unidocência: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Música – Licenciatura Plena)-Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

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

DUCOING, P. A formação de professores e de profissionais da educação: sobre as noções de formação. In: ESTRELA, Albano (Org.). Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005). Lisboa: Educa, 2007, p. 312-336.

FIGUEIREDO, S. Os processos de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endiipe/publicacoes.php> Acesso em 10 de maio de 2013.

FURQUIM, A. S. S. A formação musical de professores em cursos de pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2009.

GARCÍA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

OESTERREICH, F. A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008). 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2010.

PACHECO, E. G. Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2005.

SANTOS, L. M. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares. A formação musical de professores em cursos de pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2006.

SEVERINO, J.S. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil hoje. In: Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo. 2009, p. 289-320.

SCHWAN, I. C. "Programa LEM: Tocar e Cantar": um lugar de formação e atuação acadêmico profissional. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2009.

SOBREIRA, S. G. Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei 11.769/2008. 2012. 210f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012.

SPANAVELLO, C. S. A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM. 2005. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2005.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro, Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. (2 Ed.) Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. (Org). Escola: espaço do projeto político pedagógico (10 ed.). São Paulo, Campinas: Papyrus 2006.

WERLE, K. A música no estágio supervisionado da pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2010.

Recebido em 21/04/2013

Aprovado em 18/06/2013