

Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores¹

Cláudia Ribeiro Bellochio

Resumo: Este trabalho está relacionado com experiências profissionais em construção no exercício da docência em educação musical na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Música. O objetivo do texto é apresentar e refletir sobre um projeto compartilhado entre esses cursos e a escola. Tomo como questão de pesquisa a indagação: quais as decorrências de um trabalho de educação musical realizado de modo compartilhado entre escola, alunos de Licenciatura em Música e de Pedagogia? Como recorte, apresento trajetórias de um projeto em desenvolvimento, que realiza a integração mencionada na escola fundamental através do trabalho realizado entre acadêmicas, professoras já atuantes e eu. O texto está organizado em três momentos: a) a formação inicial de professores: os cursos de Licenciatura em Música e de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria; b) a concepção metodológica guia; c) um projeto em desenvolvimento na escola.

Abstract. This article is related with teaching experiences developed during teachers' initial education in the context of higher education courses of Pedagogy and Music Education. The objective is to present and to reflect on a shared project, which has been developed among the courses and the school. The main research question is: Which are the consequences that arise from a music education study held by the school and higher education students on both Music Education and Pedagogy courses? The paper presents some results of the project which has been developed at the elementary school through the work carried out with higher education students, in-service teachers and myself. The text is divided in three parts: a) teacher's initial education in higher education courses of Music Education and Pedagogy in the Federal University of Santa Maria (UFSM); b) the underlining ideas of the methodology; c) a developing project at the school.

1 A formação inicial de professores: os cursos de Licenciatura em Música e de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria

Muitas pesquisas têm sido realizadas no Brasil, e internacionalmente, sobre a formação de professores e suas práticas educativas nos mais diversos espaços de atuação profissional. Vários são os enfoques e as visões abordadas, constitu-

indo, até mesmo, segundo Marcelo (1998) e Ramalho (2002), uma dispersão semântica através da utilização de múltiplas formas de se referir ao tema. Marcelo (1998) comenta que:

¹ As idéias iniciais deste texto foram apresentadas em sessão de comunicação no X Encontro Nacional da ABEM em Uberlândia, MG, no ano de 2001.

A pesquisa sobre formação de professores tem crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos quinze anos. Pouco a pouco, tem-se constatado um incremento na preocupação de conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar (...) Se há um tema que surgiu com vigor nos últimos anos, obrigando a reformular os estudos sobre formação de professores, referimo-nos certamente às pesquisas que se têm desenvolvido em torno do amplo descritor 'aprender a ensinar' (Marcelo, 1998, p. 51).

Especificamente com relação à educação musical, no Brasil, as pesquisas acerca da formação de professores têm-se vinculado às questões que envolvem a educação básica, direcionando a investigação, nesse espaço, a partir de dois pólos:

1) a formação e ação de professores especialistas em ensino de Música (Marques, 1999; Beineke, 2000; Del Ben 2001);

2) a formação e ação de professores não especialistas em música, mas atuantes nos anos iniciais da escolarização² (Torres, 1998; Del Ben et al, 1999; Coelho de Souza, 1999; Souza, 1997; Bellochio; 1999 a-b; 2000 a-b, 2001; Figueiredo; 2001).

Outra linha que desponta é a formação pedagógica do professor de instrumento, geralmente egresso de um curso de bacharelado em Música (Louro, 2000).

No âmbito desses estudos, tento pensar e realizar práticas educativas em Educação Musical, na formação inicial de professores, as quais aproximem o aluno em formação de práticas educativas reais existentes no dia-a-dia da escola básica – ensino fundamental. Com isso, na UFSM, atuando como professora nos cursos de graduação em Licenciatura em Música e em Pedagogia, tenho buscado implementar alguns projetos para a concretização de trabalhos compartilhados entre esses cursos e destes com a escola fundamental, sobretudo na docência em anos iniciais de escolarização, período que envolve a atuação profissional tanto do pedagogo professor dos anos iniciais de escolarização como do licenciado em música.

Essa prática educacional deriva da necessidade de se pensar a formação inicial como importante etapa de "ser professor". Na vida profissional do professor, sabemos que a formação inicial, embora não seja um determinante exclusivo de sua ati-

vidade prática, possui importância em suas propostas e ações educativas referentes ao exercício profissional. Entretanto, é importante destacar que "(...) a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o determinante" (Imbernón, 2001, p. 44).

Como reconheciam Cole e Knowles, é amplamente aceito que a formação formal de professores exerce influência importante mas secundária sobre o pensamento e a prática dos professores, sendo essa última muito influenciada pela vida, a escola e as experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação de professores (Marcelo, 1998, p. 56).

Essas interpretações têm contribuído para chamar a atenção ao fato de que as propostas de formação inicial não podem ser reduzidas a teorizações acadêmicas que passam longe da vida dos alunos, futuros profissionais.

Em outras palavras, a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como espaços de 'reflexão sobre o próprio trabalho'. Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos, programas de formação continuada (Giovani, 1998, p. 47).

Nóvoa (1992) também dá ênfase a esses aspectos. Para ele, "a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação com o saber e o conhecimento que se encontra no cerne da identidade profissional" (p. 25).

Dessa forma, atuar na formação profissional de professores tem implicado em desafios teóricos e práticos que, associados ao movimento complexo da educação existente no *locus* de trabalho primeiro do professor – a escola³, impulsionam trabalhos mais compartilhados.

Particularmente, ao longo de meu exercício profissional na formação superior pude perceber um distanciamento entre os cursos universitários, no caso as Licenciaturas em Música e em Pedagogia. De certa forma, é como se um funcionasse independentemente do outro, ainda que seja notório que a prática profissional posterior implicará a necessidade de aproximação de saberes e realizações, no espaço da sala de aula, entre os profissionais dos cursos referidos. Buscando romper com esse

2 Particularmente, tenho-me preocupado com a formação e as práticas educacionais em música desenvolvidas por professores nos cursos de Pedagogia, sobre os quais tenho intensificado pesquisas: Bellochio (1998, 1999, 2000, 2001).

3 Com isso não se quer defender a idéia de que não existam outras possibilidades e espaços de atuação do professor.

distanciamento (racionalismo), empreendo ações na formação inicial que aproximem a formação de pedagogos e licenciandos em Música ou, referidos de outra forma, professores unidocentes⁴ não especialistas em Música⁵ e professores especialistas.

Lembro que, na UFSM, o curso de Pedagogia mantém em sua estrutura curricular uma disciplina de Metodologia do Ensino da Música. Já no curso de Música – Licenciatura, criado em 1996, existem diversas disciplinas, tais como Educação Musical na Infância, Educação Musical na Adolescência, Pesquisa em Educação Musical, Filosofia da Educação Musical, Canto na Educação Musical, Didática, Didática Musical, Metodologia do Ensino da Música no 1º e 2º graus, Prática de Ensino⁶, dentre outras.

Nesses cursos, tenho buscado integrar alguns conhecimentos e ações sobre as especificidades de cada um. De modo mais estreito, nas disciplinas de Canto na Educação Musical, Didática Musical e Metodologia do Ensino da Música no 1º e 2º graus discutimos sobre a formação e as possibilidades/responsabilidades desses futuros profissionais professores frente aos desafios da educação musical e às práticas educacionais concretas, em realização na escola. Desse modo, as formações do profissional pedagogo⁷ e do professor especialista potencializam problematizações e resoluções frente aos desafios postos no cotidiano escolar. De posse do problema concreto, as buscas para a transformação são realizadas de modo compartilhado, nas quais é observada a contribuição de saberes do curso de Licenciatura em Música e do curso de Pedagogia. Dessa forma, as ações compartilhadas também produzem saberes.

No entanto, as relações estabelecidas não estão destituídas de conflitos e posturas diferentes. Essas impulsionam a construção profissional mais solidária. Certamente que a realização de um trabalho compartilhado, entre cursos e com a escola, requer um processo de organização do trabalho educacional que transcende a racionalismos. Assim, o planejamento das atividades tem sido sustentado pelos princípios da investigação-ação educacional, ponto que passo a discorrer como con-

cepções metodológicas.

2 A concepção metodológica guia

No projeto realizado de modo compartilhado entre a Universidade (cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Música) e a escola, temos nos guiado pela concepção da investigação-ação educacional. Carr; Kemmis (1988) salientam que existem dois focos essenciais para a investigação-ação: “melhorar” e “envolver”. No campo da formação acadêmica e no campo educacional, é uma concepção que possibilita aos professores, em formação inicial e já atuantes, melhorarem suas formas de ação educacional. Também possibilita que as práticas educativas em realização sejam melhor compreendidas e que ocorra a expansão crítica das situações que as envolvem e as concretizam. O envolvimento dos sujeitos entre si, na busca pela superação de um dado problema, está vinculado, incondicionalmente, à melhoria das práticas que constituem o trabalho escolar.

Esse mesmo processo, que envolve melhoras e transformações, incide sobre minhas próprias ações formadoras no ensino superior. Ao discutir, planejar, observar e replanejar em conjunto com os alunos e professores atuantes na escola, as ações educacionais formadoras também se transformam, trazendo, para o campo da formação, a realidade concreta em produção num determinado espaço educacional. Nesse sentido, a investigação-ação educacional propicia que todos os envolvidos diretamente na sua produção possam transformar-se. Kemmis; Mctaggart (1988, p. 10), entendem que “a investigação-ação proporciona um meio para trabalhar que vincula teoria e prática a um todo único: idéias em ação”.

A relação dos termos “investigação” e “ação” sugere, “como característica geral do enfoque: submissão 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.*).

Em relação específica ao trabalho de pesquisa acoplada à transformação das práticas edu-

4 Refiro-me a unidocente como sendo um professor que desenvolve suas atividades nos anos iniciais de escolarização.

5 No Brasil, alguns trabalhos produzidos sobre a formação musical de professores não especialistas em música estão expressos em: Bellochio (1999; 2000; 2001); Torres; Souza (1999); Coelho de Souza; Mello (1999); Maffioletti (1998, 2000); Mateiro et al (1998); Joly (1998); Torres (1998); Coelho de Souza (1994), Figueiredo (2001).

6 As quatro últimas disciplinas estão lotadas no Departamento de Metodologia de Ensino, onde trabalho. Atualmente, o currículo dos cursos está em processo de reformulação.

7 Estamos tomando por pedagogo o sujeito em formação ou formado no curso superior de Pedagogia cuja identidade é formar professores para a docência nos anos iniciais de escolarização.

cacionais que tenho construído, o conceito acima tem-me auxiliado a projetar, realizar, analisar, identificar mecanismos de trabalho, refletir e reconstruir compreensões acerca da prática educativa em Educação Musical. Ressalvo, contudo, que não se trata de tomar a investigação-ação educacional como uma realização meramente extensionista e assistencialista. Para além, requer objetivos claros e rigor na trajetória de implementação.

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

(...) não é o que habitualmente os professores fazem (...) é mais sistemática e colaboradora;

não é simples resolução de problemas (...) implica a colocação de problemas;

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;

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 comunidades 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 é desenvolvida a partir de uma epistemologia da prática. Mudamos 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.

Dessa forma, é preciso que o processo de investigar em ação seja compreendido pelo compromisso político de envolver sujeitos em formação inicial e os que já atuam para transformar e melhorar a educação, no caso, a educação musical. Isso implica no trabalho consciente e participativo de todos os envolvidos na investigação, ainda que respeite os limites de ação de cada componente. O avanço não é linear, às vezes o processo retrocede para logo ser impulsionado novamente.

No projeto em desenvolvimento, a seguir exposto, temos nos organizado formalmente pela espiral auto-reflexiva (Carr; Kemmis, 1988), ou seja, pelos momentos de planejamento, ação, observação e replanejamento das práticas em educação musical levadas a cabo⁸.

Com o processo de investigação-ação, os acadêmicos e eu, conjuntamente com os professores já atuantes na escola, temos reconstruído pensamentos e ações de Educação Musical principalmente pelo fato de estarmos estabelecendo contatos diretos com o espaço escolar, conhecendo *in loco* as concepções já existentes na escola e nas práticas educativas daqueles profissionais que já atuam. Isso faz com que, enquanto grupo, trabalhe-mos com possibilidades reais em educação musical a partir de uma situação concretamente determinada no espaço escolar.

3 Um projeto em desenvolvimento

“O canto e o (des)encanto: construindo alternativas na educação musical escolar”:

O nome do projeto busca refletir sobre o ensino de Música na escola através do sentido das palavras “canto e (des)encanto”. Surgiu da necessidade de pensarmos a educação musical como produtora de saberes que nem sempre encantam; de pensarmos sobre os cantos escolares – seus encantos e desencantos – e sua reflexão teórica e prática na área de educação musical.

Trata-se de um projeto de investigação-ação educacional desenvolvido desde o ano de 2000 em uma escola municipal de Santa Maria – Escola Padre Nóbrega. Como objetivos centrais de ação,

8 Ver Bellochio (2000; 2001).

propomos: a) envolver acadêmicos dos cursos de Pedagogia⁹ e de Licenciatura em Música de diferentes níveis de formação e professores já atuantes na construção do trabalho musical escolar (valorizando saberes da prática pedagógica); b) antecipar a relação de futuros professores com o contexto escolar; c) planejar e propor ações concretas de educação musical, que passem pela utilização e reflexão crítica de repertório de canções infantis, integrando atividades de execução, composição e apreciação musical; d) desenvolver um projeto de investigação sobre as ações realizadas, o qual vise: planejar, agir, observar, refletir e replanejar com base nos resultados do trabalho.

Dando continuidade ao trabalho iniciado no ano de 2000, em 2001 o projeto foi viabilizado por meio de encontros semanais, em sala de aula, com duas turmas de 1ª e duas turmas de 2ª série. Nessas, atuaram, conjuntamente, uma dupla de acadêmicas (de Licenciatura em Música e de Pedagogia) e a professora titular da turma. As acadêmicas eram de diferentes níveis de formação, algumas estavam no segundo semestre do curso, outras já em fase final do mesmo. Para as alunas do curso de Licenciatura em Música o desafio constituiu-se pelo enfrentamento de situações de sala de aula, já para as acadêmicas do curso de Pedagogia foi a organização do conhecimento musical a ser trabalhado nas turmas.

Uma vez por semana, na universidade, realizamos reuniões de estudos, planejamentos, reflexões e replanejamentos das atividades de educação musical em realização na escola. O horizonte maior de trabalho, nos anos de 2000 e 2001, bem como na implementação, em 2002, tem-se pautado na realização de atividades musicais no cotidiano escolar, principalmente relacionadas às possibilidades de utilização da voz e do corpo. Assim, é sempre na busca pela organização desse trabalho, considerando as questões socioculturais da escola, que são tematizadas as reuniões do grupo.

A perspectiva de realização do trabalho de investigação e de ação de práticas educacionais em educação musical abrange saberes e sujeitos da universidade e da escola. Dessa forma, a ação organizadora do trabalho não é simples, pois se caracteriza pela busca de realização de um trabalho colaborativo, em que as diferenças dos sujeitos constituintes do grupo devem ser discutidas e contempladas na reorganização dos processos da

investigação-ação educacional. Kemmis; McTaggart (1998) destacam que, para o funcionamento do grupo colaborativo, é necessário centrar-se num “interesse compartilhado”. Como já exposto em momento anterior, o processo de realização do trabalho colaborativo, abarcando pessoas de diferentes níveis de formação e ação profissional, é carregado de contradições e divergências. 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 as desigualdades 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).

Dessa forma, não se pode pensar que um processo de trabalho colaborativo não implique divergências e conflitos. Com outras palavras, questiona-se: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?” (Freire, 1998, p. 75). Para o mesmo autor “o conflito é o parceiro da consciência” (Freire e Shor; 1997, p. 208).

Um dos pontos significativos da implementação desse projeto é que, até então, a escola sede não possuía nenhum envolvimento sistemático com educação musical. As concepções das professoras, que atuavam na escola, com a docência, nos anos iniciais de escolarização, beiravam idéias de que música é para entretenimento dos alunos e que “seria muito bom ter alguém de fora, que saiba cantar melhor, para trabalhar ‘cantinhos novos’ com os alunos” (professora Clara).

Essas idéias sobre as funções da educação musical no espaço escolar, já inicialmente, constituíram-se um grande desafio para reflexão do grupo. Faço esclarecer que o grupo reunia-se em dois espaços: a) na universidade (acadêmicas e coordenadora); b) na escola (professoras, acadêmicas e coordenadora).

Não tencionamos trabalhar à margem das professoras, mas trabalhar junto com elas, respeitando-as como profissionais da educação possuidoras de conhecimentos inerentes ao exercício profissional, dentre eles os conhecimentos práticos do “ser professor”.

9 Pedagogia: Caroline Spanavello, Patrícia Lucion Roso, Ana Paula Santos, Ana Michele Maciel; Licenciatura em Música: Gadiela Ribeiro, Helena Marques Pimenta, Nídia Lorise Engel.

(...) dar voz às professoras e ouvir seus argumentos, suas concepções, suas dúvidas, incertezas, conflitos permitiram [permitem] uma aproximação ente os conhecimentos produzidos nas escolas e na universidade, evitando que as relações entre as práticas e as teorias fossem [sejam] vistas de forma dicotomizada e polarizada. Construir conhecimentos educacionais a partir das práticas, ativamente construídas e refletidas pelas professoras, também é uma forma de incentivá-las a valorizarem seus próprios conhecimentos, assumindo todo o seu potencial como profissionais ativas e reflexivas (Beineke, 2001, p. 94).

Por outro lado, também não poderíamos alinhar a concepção reducionista sobre educação musical escolar referida pela maior parte das professoras. Entendemos então, frente aos nossos princípios metodológicos, que deveríamos trabalhar para a educação musical e não apenas falar sobre ela. Isso implicou a organização de um trabalho de investigação-ação, em educação musical, mais próximo das professoras já atuantes e das possibilidades de efetivarem-se ações conjuntas no espaço da sala de aula. As professoras da escola passaram, efetivamente, a realizar a educação musical, conjuntamente com as acadêmicas, no espaço da sala de aula.

Reconheço que, em 2001, ainda tivemos mais dois fatores positivos, associados à implantação do projeto, significando um ganho para a educação musical escolar: a) a realização de reuniões pedagógicas, na escola, discutindo a educação musical; b) a inserção de estagiários do curso de Licenciatura em Música nas turmas de 3ª a 6ª séries do ensino fundamental.

Com relação às reuniões pedagógicas, durante todo o ano de 2001, realizamos uma vez por mês uma reunião geral com os professores da escola, em horário agendado pela coordenação pedagógica. Nessas reuniões, discutimos várias questões relacionadas com o trabalho de educação musical em realização. Dentre essas, destaco: os objetivos do projeto no contexto da sala de aula e da escola; a educação musical e os desafios do professor unidocente; o cotidiano dos trabalhos em implementação via projeto no espaço escolar. Esses momentos constituíram-se importantes na produção reflexiva de saberes, superando visões equivocadas sobre a área, nos limites do tempo e de compreensão do próprio grupo da escola em questão. Entendo a relevância das reuniões, pois percebo o quanto o grupo de professores e acadêmicos problematizam suas práticas e buscam soluções conjuntas para os problemas postos no dia-a-dia da escola.

Com relação às atividades de estágio, em 2001 conseguimos inserir, além das atividades do projeto “Canto e (des)encanto”, atividades de estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Música. Assim, a escola desenvolveu, de modo participativo, atividades musicais nas 1ª e 2ª séries (projeto), bem como nas 3ª, 4ª, 5ª e 6ª (estágio).

Um ponto a destacar é que, para alguns dos estagiários, o estágio constitui-se na primeira atividade de docência realizada na formação profissional; para outros, o estágio foi a continuidade de trabalhos, na escola, já iniciados via projeto. Nitidamente, o que percebi foi que os primeiros tiveram dificuldades práticas relativas ao exercício da docência. Dificuldades de organizar o conhecimento educacional na área de música, de adequação de conteúdos musicais aos objetivos propostos no projeto de estágio, de organizar o tempo da aula em função do trabalho a ser realizado, dentre outros. Esses alunos também apresentaram maiores dificuldades em comunicar-se com a escola enquanto uma instituição burocraticamente organizada.

Preliminarmente, podemos compreender esses fatores pela possibilidade que o grupo já participante do projeto teve de organizar suas práticas educativas em colaboração nos momentos anteriores, ano de 2000. Dessa forma, as tensões existiam, mas eram criticamente refletidas e propostas soluções para a sua superação. Para o grupo sem experiência de sala de aula, o conflito gerou ansiedades pessoais que, muitas vezes, levavam ao “desacreditar-se” da competência de estar formando-se professor.

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 (Sanchez; Silva, 1998, p. 81).

Entendemos, assim, que o contato com a atividade de docência é fundamental para o aluno em formação inicial. A antecipação, com a situação escolar como um todo, para além do espaço da sala de aula, possibilita que a tarefa educacional seja entendida em sua complexidade. O aluno em formação inicial, na universidade, deve estar em contato estreito com a realidade escolar, buscando uma aproximação entre as teorias e as práticas educacionais, superando visões de “formação como receituário” ou de “práticas educativas como ativismos”.

4 Algumas considerações

Acreditamos que o trabalho de investigação-ação educacional, compartilhado entre escola, Licenciatura em Música e Pedagogia, via projeto, tem ganhos positivos como: a inserção direta de acadêmicos na escola; a elaboração e realização de trabalhos musicais com crianças e adolescentes; a interação entre alunos de diferentes cursos em trabalhos de investigação-ação educacional colaborativa e crítica; a transformação das concepções de educação musical presentes na escola, entre outros.

Concluindo, percebo que é evidente que se necessita de uma ampla compreensão, reflexão e transformação nas concepções e ações desenvolvidas “sobre” e “para” o ensino de Música na escola. Permanecer arraigado a conteúdos fechados, aos espaços internos de cursos que podem sofrer aproximações, como o curso de Pedagogia e de Licenciatura em Música, a áreas isoladas e a currículos alheios à situação escolar, pode levar ao estreitamento do que pode ser construído em educação musical, que partiria da ação competente, reflexiva e crítica de professores.

Neste momento, retomo a questão inicial: quais as decorrências de um trabalho de educação musical realizado de maneira compartilhada entre escola e alunos de Licenciatura em Música e de Pedagogia? Considero que o trabalho colaborativo e de aprendizagem está sendo construído pelo percurso dialógico, o qual permite a escuta e discussão das diversas e diferentes vozes que compõem o grupo. O fato de o trabalho estar centrado no “interesse compartilhado” (Kemmis; McTaggart, 1988) e em questões de educação musical na escola facilita trocas, muito embora as posturas pessoais sejam marcadas por diferentes percursos construídos com relação à temática. Contudo, a troca entre saberes da escola, da Pedagogia e da Licenciatura em Música tem contribuído para uma nova relação sobre as visões decorrentes desses espaços de formação. Como expressou uma acadêmica do curso de Música,

sobre a trajetória de 2001:

Procurei cuidar para não impor-me como alguém ‘mais entendido’ na área da música, e pude sentir da mesma forma a colega da Pedagogia. Procuramos dialogar compartilhando e respeitando as capacidades de uma e de outra (...) O projeto conjunto – Pedagogia e Música – realizado na Escola Padre Nóbrega vem dando qualidade a outros trabalhos de Educação Musical que tenho feito. Portanto, posso perceber, já, um resultado mais abrangente de transformação, além da referida escola (...) E podemos concluir: a educação musical não pode caminhar isolada da Pedagogia e esta da Educação Musical (Helena, 04/10/2001).

Paralelamente, enfatizo a formação profissional inicial de professores sendo realizada conjuntamente com práticas educativas reais, considerando a inter-relação entre os saberes acadêmicos (da formação inicial) e os saberes cotidianos (das vivências diárias dos professores). Desse modo, acredito que se trata da dinamização de espaços de formação profissional que não dicotomizem pesquisa educativa de prática educacional, universidade e escola, Pedagogia e Licenciatura em Música. Ilustrando, destaco a fala de uma aluna da Pedagogia:

Este trabalho está proporcionando uma ‘antecipação’ do que possivelmente serão nossas futuras práticas profissionais, pois estamos tendo a oportunidade de vivenciar as atividades cotidianas de um ambiente escolar. Além disso, estamos nos conscientizando de que nossas práticas não são, nem podem ser, eventos isolados; que devemos buscar formas e alternativas de trabalharmos as exigências legais e as demandas dos alunos, e para tanto, devemos manter um trabalho de troca e compartilhamento de idéias e conhecimentos, na interação com outros profissionais (Caroline, 08/10/2001).

Assim, devemos pensar e agir *para* a ação educativa e não apenas *falar sobre* ela. Certamente, um trabalho de investigação-ação educacional, em educação musical, construído por ações compartilhadas entre universidade e escola, não se encerra em um texto, tampouco se trata de um projeto de simples realização. É preciso dar continuidade às práticas educacionais colaborativas entre escola e universidade, entre Pedagogia e Licenciatura em Música.

Referências bibliográficas

- BEINEKE, Viviane. O conhecimento do professor de música: uma questão teórica ou prática? In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria, Rio Grande do Sul. *Anais...* Santa Maria: ABEMI, 2001, p. 64-77.
- _____. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação do educador. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria, Rio Grande do Sul. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2001, p. 13-25.
- _____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000a.
- _____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: ABEM, 2000b. 1 disquete.
- _____. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria, v.2, n.2, p. 73-77, 1999.
- _____. Educação musical escolar no ensino fundamental. In: MARTINAZZO, C.J. (Org.). *Educação e conhecimento: da exclusão social à cidadania*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999, p. 63-71.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Estudos adicionais: música na formação de professores de 1ª a 4ª séries. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 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 VIII Encontro Nacional da Associação de Educação Musical, 1999, Curitiba).
- DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- DEL BEN, Luciana et al. As epistemologias da música de professores de 1ª a 3ª séries de uma escola pública de ensino fundamental em Porto Alegre - RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1998, Curitiba, Paraná. *Anais*. Curitiba, ABEM, p. 76-77.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luís F. de. Professores generalistas e a educação musical In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria – Rio Grande do Sul. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2001, p. 26-37.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *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.
- GALVÃO, Cecília. Estágio pedagógico – cooperação na formação. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 71-87, 1996.
- GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: *O professor e o ensino: novos olhares*. CADERNOS CEDES, n.44. Campinas, Unicamp, p. 46-58, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, n. 4, p. 158-162, out. 1998.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.
- LOURO, Ana Lúcia Marques; SOUZA, Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1998, Curitiba, Paraná. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999, p. 63-64.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Formação de professores para a educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife, Pernambuco. *Anais...* Recife: ABEM, 1998, p. 77-87.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalizando estudantes de Pedagogia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL. 3., 2000, Porto Alegre. *Anais...*(disponível em CD-ROM), 2000.
- MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em música, em Salvador, Bahia*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.
- 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, n. 4, p. 68-72, out. 1998.
- RAMALHO, Betânia Leite. *Por um novo estilo de formação para a docência na educação básica: o desafio da profissionalização*. Palestra proferida no PPGE em Santa Maria – Rio Grande do Sul, 2002.
- 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.
- SOUZA, Jusamara. A música na educação básica. *Teorias e fazeres: caminhos da educação popular*, Gravataí, v. 1, p. 64-65, 1998.
- SOUZA, Jusamara et al. *O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepções e exemplos práticos*. 1997. Relatório (Projeto de pesquisa CNPq) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- 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. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, n. 2, p. 78-82, 1999.