UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLANGE DOURADO DA SILVA SOUZA

A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS NARRATIVAS DE LICENCIANDAS DE PEDAGOGIA: VIVENCIAS E AUSÊNCIAS

SOLANGE DOURADO DA SILVA SOUZA

A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS NARRATIVAS DE LICENCIANDAS DE PEDAGOGIA: VIVENCIAS E AUSÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Albuquerque da Rocha

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Leda de Albuquerque Maffioletti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S731m

Souza, Solange Dourado da Silva.

A Educação Musical nas narrativas de licenciandas de Pedagogia: vivências e ausências / Solange Dourado da Silva Souza. – Rondonópolis, MT : UFMT, 2013.

111 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Simone Albuquerque da Rocha. Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Leda de Albuquerque Maffioletti

1. Formação do professor. 2.Educação musical. 3. Memórias de formação. 4. Música e desenvolvimento humano. I. Rocha, Simone Albuquerque da., orient. II. Maffioletti, Leda de Albuquerque, coorient. III. Título.

CDU 371.13:78

Ficha catalográfica elaborada por Sheila Cristina Ferreira Gabriel



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS

Rod. Rondonópolis - Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep: 78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT, Tel: (66) 3410-4035 - Email: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : " A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS NARRATIVAS DE LICENCIANDAS DE PEDAGOGIA: VIVENCIAS E AUSÊNCIAS "

AUTORA: Solange Dourado da Silva Souza

Dissertação defendida e aprovada em 27/02/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Coorientadora Doutor(a) Leda de Albuquerque Maffioletti Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Examinador Interno Doutor(a) Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Claudia Ribeiro Bellochio

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

RONDONÓPOLIS,05/03/2013.

Dedico

Ao João, meu esposo, pela força, pelo incentivo e suporte financeiro para a conquista de mais esta vitória. Obrigada!!!

Às minhas filhas, Ellen Clícia e Gleicy Kellen, pela compreensão de minha ausência durante o árduo trabalho da escrita e por me auxiliarem quando solicitadas. Vocês são meu maior presente!

À Giusia, Camila e Lucca, meus netinhos queridos, que me inspiram sempre.

Aos meus país, pelo incentivo à música desde a minha tenra idade.

Meu pai, pelo esforço, dedicação e amparo aos filhos.

Minha mãe já não está entre nós, mas deixou um talento musical dígno de ser imitado e um legado de honestidade, dignidade e perseverança na busca dos sonhos. Minha eterna saudade!

Hos meus írmãos, por me incentivarem a prosseguir.

AGRADEÇO

A Deus, doador da vida e de todo o entendimento.

À professora Dr.ª Símone Albuquerque da Rocha, mestra e amíga. por acreditar nesta pesquísa e deposítar confíança em mím, incentívando-me a estudar este tema um tanto novo à realidade acadêmica do nosso *Campus*. Sua sabedoría e instruções colaboraram para o enríquecimento desta pesquísa. Aprendi muito!

À Dr.ª Leda de Albuquerque Maffiolettí, pela competência de suas orientações e pelas reflexões conjuntas quanto ao rumo da pesquisa, subsidiando-me com seu apoio constante nesta produção.

À Dr.ª Cláudia Ribeiro Bellochio, pesquisadora de referência na área de Educação Musical. Tê-la na banca e contar com suas contribuições foi de extrema importância para a melhoria deste estudo e para meu crescimento pessoal e profissional.

À Dr.ª Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, minha professora na graduação, Especialização, Pós-Graduação e componente da banca interna. Obrigada pelas valiosas contribuições!

Não podería deixar de mencionar todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UFMT/CUR que ministraram cada disciplina no decorrer do curso. De forma especial, agradeço aos professores da disciplina Aportes I e II, cujos aportes foram muito valiosos para o direcionamento da pesquisa e para o expandir dos meus conhecimentos.

À Anabel, secretária do Programa, pela eficiência e prontidão em nos atender sempre que solicitada.

Às querídas amígas de todas as horas: Vilma Rampazo e Rosana Martíns, pela ajuda mútua, pelo ombro amígo, pelos sorrisos e pelas lágrimas compartilhadas. Adorei ter conhecido vocês!

A todos os colegas de turma e companheiros desta jornada, ainda que distantes, estão presentes no meu coração. Obrigada pela troca de saberes!

De forma especial, estendo meus agradecimentos às licenciandas, as quais colaboraram com suas narrativas e entrevistas que subsidiaram a análise das questões desta pesquisa. Obrigada Zazá, Day, Rosa e María pelas contribuições!

Aos coordenadores e à professora do Departamento de Educação da UFMT/CUR que prontamente aceitaram participar das entrevistas com seus valiosos depoimentos.

À mínha prima Luciene Maria, cujo carinho e alto astral me motivaram nesta caminhada. Obrigada pela força!

À colega Tânia Stoffel, meu reconhecimento pela colaboração na formatação do texto.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa. Muito Obrigada!!!

RESUMO

No decorrer da História, a Educação Musical tem sido conduzida conforme os interesses sociais, filosóficos e políticos de cada época, sendo influenciada pelos vários movimentos, inclusive, os educacionais e estéticos, passando por momentos de "encantamentos e desencantamentos". No entanto, é preciso reconhecer que a situação se modificou consideravelmente ao longo do tempo e, na atualidade, a partir da Lei nº 11.769/2008, a música tornou-se um conteúdo obrigatório e deve estar presente no currículo da Educação Básica. A proposta desta pesquisa se originou de um projeto aprovado no Observatório da Educação, numa parceria interinstitucional entre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) sobre a constituição da profissionalidade docente com licenciandos de Pedagogia e de Matemática. Esta pesquisa foi desenvolvida com quarenta e seis licenciandas de Pedagogia da UFMT/Campus Universitário de Rondonópolis (CUR). Destas, foram selecionadas quatro para a coleta dos dados com base nos seguintes critérios: disponibilidade em participar da pesquisa; escrita pontual de todos os memoriais; afinidade com vivências musicais, além da não experiência da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo a música compreendida como um componente essencial ao desenvolvimento humano, a grande questão foi buscar, nas escritas e nas vozes das licenciandas, como esta se manifestou em suas vidas, de que forma percebem sua formação para a docência em Educação Musical sem a oferta da música e como analisam as ações propostas em sua formação, bem como os reflexos nas práticas com as crianças. Os instrumentos adotados na pesquisa foram a entrevista narrativa e os memoriais de formação, sendo, estes últimos, desenvolvidos semestralmente. Os objetivos da pesquisa consistiram em analisar, nos memoriais de formação, como as futuras professoras reconstroem suas memórias e vivências musicais na sua trajetória de vida; coletar as percepções das licenciandas sobre como estão sendo formados os docentes para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; situar, nas narrativas, se percebem ser a música um elemento importante e indispensável ferramenta para ensinar e aprender nas atividades da docência. O suporte metodológico à pesquisa qualitativa ancorou-se no método (auto)biográfico por meio da entrevista narrativa e de memoriais de formação das licenciandas. Para melhor compreender a proposta do curso de formação Licenciatura em Pedagogia da UFMT/CUR, decidiu-se por ouvir dois coordenadores do referido Curso, sendo um deles participante da elaboração da proposta do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o outro, atualmente, acompanha a proposta em seu caminho final. Os resultados evidenciaram que a história musical dos sujeitos pesquisados, em suas relações interpessoais, aconteceu em épocas, lugares e formas distintas. A música sempre esteve presente na vida das licenciandas que a valorizam como componente curricular e a consideram imprescindível para sua formação. Isso porque, para elas, os efeitos da música sensibilizam, encantam, produzem movimentos, ampliam sensações, além de preparar para o estágio, mesmo sem ser ofertada no currículo da Educação Infantil e anos iniciais. Para as licenciandas, esta é uma lacuna a ser preenchida urgentemente.

Palavras-chave: Formação do Professor. Educação Musical. Memoriais de Formação. Música e desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Throughout history, Musical Education has been conducted according to social, philosophical and political interests of that era, usually influenced by several movements, including the educational and aesthetic ones, facing moments of enchantment and disenchantment. However, it is necessary to recognize that the situation has changed considerably through time and, as a matter of fact, from the Brazilian Law 11,769/2008 on, music has become a madatory subject and has to be part of the Elementary Education syllabus. The aim of this paper is based on a project approved in the Education Observatory, as an interinstitutional partnership between the Federal University of Mato Grosso (UFMT) and the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP) regarding the constitution of the teaching professionship considering the about-to-graduate students of Pedagogy and Mathematics. This research was carried out focusing forty-six about-to-graduate female students of Pedagogy at UFMT/Rondonópolis University Campus (CUR). Four of them were selected for data collection based on the following criteria: availability in participating in the research; everyday writing of all memorials requested; affinity with musical practice, besides no experience in teaching children and in the early years of Elementary School. Once music is considered as an essential component in human development, the biggest concern was to find, in the writings and voices of the about-to-graduate, how it became part of their lives, how they perceive their graduation for teaching Musical Education without music being offered and how they analyze the proposed actions in their graduation, as well as the reflexes in putting it into practice with children. The adopted tools during the research were narrative interview and graduation memorials, the latter coming out on a six-month basis. The aim of the research was to analyze, in the graduation memorials, how the teachers-to-be recreate their memories and musical practice through their lives; collect the about-to-graduate's perceptions about how the teachers who are going to work with children and in the early years of Elementary School get to the end of their course; check in their narratives if they perceive that music is an important element and indispensable tool when it comes to teaching and learning in the teaching-learning activities. The methodological approach to the qualitative research was based on the (auto)biographical method by means of narrative interview and graduation memorials provided by the about-to-graduate. For better understand the proposition of the Pedagogy graduation course at UFMT/CUR, two coordinators of that very course were heard, one of them being in charge of the elaboration of the proposition of the Course Pedagogical Project (PPC, in Portuguese) while the other gives support to the proposition on its final hours. The results pointed out that the musical history of the subjects under research, in their interpersonal relationship, happened at distinct times, places and forms. Music has always been present in the about-to-graduate's lives, who consider it valuable as a syllabus component as well as essential in their educational background. It is such because, for them, the effects of music bring sensitivity, enchantment, movement production, sensation improvement, not to mention it prepares them for their in-class performances, even if it is not offered in kindergarten and in the early years of the Elementary School curricula. For the about-to-graduate, it is a gap that has to be fixed as soon as possible.

Keywords: Teacher Training. Musical Education. Graduation Memorials. Music and Human Development.

LISTA DE SIGLAS

ABEM Associação Brasileira em Educação Musical

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE Associação Nacional de Administradores Educacionais

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD Compact Disc

CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFE Conselho Federal de Educação

CNE Conselho Nacional de Educação

COEDI Coordenação de Educação Infantil

CONSEPE Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CUR Campus Universitário de Rondonópolis

FORUNDIR Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades

Públicas Brasileiras

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP Long-Play

MEC Ministério da Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEdu Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RBE Revista Brasileira de Educação

RCNEI Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SEB Secretaria de Educação Básica

SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEF Secretaria de Ensino Fundamental

SIEF Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHOS TRAÇADOS PARA A PESQUISA	18
2.1 Escrita dos memoriais	20
3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL: QUAIS CAMINHOS?	
3.1 O Curso de Pedagogia – algumas reflexões	25
3.2 A formação do professor de Educação Musical	30
3.3 O Curso de Pedagogia em Educação Infantil e Anos Iniciais da UFMT/CUR o proposta curricular	
3.4 A Música uma ausência sentida	42
4 A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	50
4.1 A Educação Musical na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Orienta Curriculares	-
4.2 Como trabalhar a Educação Musical?	56
5 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: ENCANTO DESENCANTOS	
6 A MÚSICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM PROCESSO DE CONSTITUI DA IDENTIDADE DOCENTE	-
6.1 O processo de tornar-se professor de Educação Musical	67
7 OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: AS VOZES NAS "ESCRITAS DE SI" LICENCIANDAS	
7.1 Identificando os sujeitos por meio de suas narrativas (auto)biográficas	76
8 AS ANÁLISES A PARTIR DAS VOZES DAS LICENCINADAS	78
8.1 A música nas fases da minha vida	79
8.2 A música nas práticas docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do E Fundamental	
8.2.1 Experiências do Estágio na Educação Infantil	84

8.2.2 Música na Educação Infantil: análise dos excertos	35
8.2.3 A voz das licenciandas nas experiências do Estágio nos Anos Iniciais do Ensir	ю
Fundamental	39
8.2.4 A música no Ensino Fundamental: análise dos excertos9	€0
8.3 A formação musical das futuras professoras: a música na matriz curricular em análise -	a
ausência que marcou9	€1
8.3.1 A Matriz Curricular do Curso de formação nas escritas das futuras professoras) 4
8.3.2 O último memorial das licenciandas: uma avaliação da fonte de registros	€7
9 CONSIDERAÇÕES) 9
REFERÊNCIAS10)3

1 INTRODUÇÃO

A Educação Musical, ao longo de sua história, tem passado por diversos períodos marcados por momentos de encantos e desencantos. Encantos, quando, por algum tempo, esteve inserida no currículo da Educação Básica. Desencantos, por ter sido enfraquecida, resultando, oficialmente, no desaparecimento por completo dos sistemas educacionais por muito tempo na história da educação brasileira. Apoiando-me nos estudos de Penna (2004) e Figueiredo (2011), verifiquei que a arte teve seu espaço garantido pela legislação educacional há mais de 30 anos (Leis nº 5.692/71 e a nº 9.396/96). Ocorre, porém, que não estava bem definida nos documentos oficiais. A flexibilidade e autonomia das escolas para eleger seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) fizeram surgir sistemas muito distintos de uma escola para outra, com valores e conceitos, formas de pensar e agir diversos que marcaram a presença ou a ausência da Educação Musical na formação dos estudantes.

Os autores citados reconhecem que a situação se modifica consideravelmente a partir da sanção da Lei n° 11.769/2008, porque altera a Lei n° 9.394/96, tornando a música um conteúdo obrigatório. Tal fato traz preocupações, especialmente, aos profissionais que atuam na Educação Básica, por desejarem que a Educação Musical seja significativa no desenvolvimento das práticas na escola. No entanto, como garantir o acesso da música na Educação Básica, diante da precariedade da formação do professor, sendo que, em muitos casos, o Curso de Pedagogia não tem este componente em sua matriz curricular?

A música, na escola, ao ser tratada ora com certo encanto e ora relegada pelas políticas educacionais, indica a desvalorização com que é tratada e isso causa desencanto, gerando apreensão nos educadores e pesquisadores da área de Educação Musical, como também os instiga a pesquisar mais intensamente sobre o tema. Situando-me entre os estudiosos e apreciadores da música, senti-me motivada a investigar sobre a música na formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A música produz sentimentos, aguça a sensibilidade, encanta, causa movimentos, amplia sensações. Tais sentimentos me acompanham, por ter vivido em ambiente musical, ter estudado música desde os onze anos, por estar sempre atuando como professora em coral e projetos musicais e buscar constante atualização em cursos de Especialização *lato sensu* e, atualmente, em *stricto sensu*. Assim, pelo fato de a música tocar-me profundamente, sinto a necessidade de falar um pouco de mim junto a ela, por me perceber provocada pelas escritas de si das licenciandas (sujeitos desta pesquisa) em seus memoriais de formação.

Falar de música para mim é falar de algo que traz muitas recordações, uma vez que a música faz parte da minha vida desde a mais tenra idade. Não consigo relembrar minha infância sem a presença das pequenas canções que cantarolava, das cantigas de roda com as crianças da vizinhança, da participação nos coros da escola e da igreja.

Meu pai é natural de Pernambuco e veio para o Mato Grosso em busca de oportunidades de trabalho na agricultura como lavrador braçal. Minha mãe nasceu aqui em Mato Grosso, possuía muita habilidade para trabalhos manuais, além de se dedicar ao cuidado do lar e dos filhos. Dentre as prioridades estabelecidas por eles em nosso lar, a música sempre se fez presente. Compreendo que esse valor atribuído a ela se deve, principalmente, à minha mãe, pois a música sempre esteve presente em todos os momentos de sua vida. Recordo-me das lições do método "Bonna" que ela solfejava em casa sem o auxílio de professor, das pequenas peças que dedilhava no acordeon, as quais até hoje ressoam em meus ouvidos. Dentre elas, destaco: "Oh! Minas Gerais. Oh! Minas Gerais. Quem te conhece não esquece jamais"... E não para por aí. Com um soprano muito bem colocado, cantava, nas atividades da igreja, duetos melodiosos com minha tia, que fazia o contralto. Mesmo possuindo pouco conhecimento musical, minha mãe conseguia ler as notas e até ensaiava coral a quatro vozes.

Crescendo nesse ambiente de valorização e interesse pela música, desde muito pequena fui incentivada a participar de diferentes vivências musicais, participando de apresentações na escola e na igreja, cantando solos e duetos, fazendo parte de grupos infantis e infanto-juvenis. A partir dos onze anos de idade, comecei os estudos de piano e teoria musical. Mas esta é outra história...

Percebendo o gosto e interesse que seus filhos tinham em estudar piano, meus pais começaram a pensar na possibilidade; talvez, a única saída fosse custear o tão almejado estudo de música, pagar as mensalidades para que minha irmã mais velha estudasse e repassasse os conhecimentos musicais para os mais novos. Mas, como repassar os conhecimentos se não tínhamos o instrumento para podermos ter as aulas práticas e estudarmos as lições? Por mais que quiséssemos, adquirir um piano significava algo intangível para meus pais, migrantes do campo e na situação de pequenos comerciantes. Naquela época, o valor de um piano comparava-se ao preço de um carro novo - e meus pais nunca haviam tido um carro. Porém, o amor pela música foi adquirindo ressonância, os acordes foram se encaixando, ora sons graves, ora agudos, às vezes, em escalas maiores ou menores. Então, os momentos dissonantes dos negócios adquiriram formas melodiosas e ascendentes, proporcionando a chance de sermos presenteados com o tão sonhado instrumento.

Que momento feliz para mim, uma adolescente de treze anos de idade, que muitas vezes sonhava estar tocando piano! Quando ele chegou à minha casa, a euforia foi tamanha a ponto de minha mãe ter que intervir para colocar ordem e regras quanto ao uso e conservação do valioso instrumento. Quando um dos filhos se sentava para tocar, não queria parar mais, causando irritabilidade nos demais.

Apesar de haver grande disputa entre os irmãos, com o piano em casa, pudemos nos desenvolver rapidamente e trabalhar nessa área e, assim, pagar o instrumento.

Meu pai, apesar de não ter aprendido a tocar um instrumento musical, sempre foi um grande incentivador e, todas as vezes que ia a São Paulo fazer compras de confecções para suprir o comércio, aproveitava a oportunidade para ir até as lojas Manon e Irmãos Vitalle, que vendiam artigos musicais, a fim de adquirir pequenos instrumentos dos quais me recordo: flauta doce, marimba, harpa e uma variedade de partituras.

Tudo parecia ir muito bem, minha mãe estava animada com os negócios, meu pai dando suporte e os estudos de piano seguiam a todo o vapor. Porém, a morte levou minha mãe, vítima de câncer. Ficaram seis filhos, sendo eu a segunda filha, com quase catorze anos, tendo o menor apenas três anos de idade.

O envolvimento com a música continuou fazendo parte da minha vida. Semelhante ao que minha mãe fazia, eu também me ocupei com ensaios de grupos musicais e acompanhava ao piano os cânticos da igreja. No entanto, só consegui retomar os estudos de música após o casamento, já aos dezenove anos.

Logo vieram as filhas e passei a me ocupar e a cuidar delas, da casa e dos estudos de piano. Assim que completaram quatro anos de idade, minhas filhas também iniciaram seus estudos musicais. O incentivo à música, proporcionado pelos meus pais, fez com que, não somente eu, mas todos os meus irmãos, déssemos continuidade à arte musical em nossas famílias, de modo que os filhos tocam um ou mais instrumentos, além de cantarem.

Consegui concluir o curso técnico em piano e decidi, então, cursar Pedagogia por habilitar, especificamente, para a prática docente. Por algum período, atuei ministrando aulas particulares de piano e regência de corais infantis nas escolas. Com o passar do tempo, fui me apaixonando pela musicalização de bebês e de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental cujo interesse foi aguçando. Por isso, assim que podia, participava de cursos em São Paulo, buscando me atualizar com as novas técnicas e metodologias para o ensino de música.

Esses cursos e encontros me motivaram a seguir adiante, até que, no ano de 2010, iniciei um curso de Pós-Graduação em Educação Musical, outro de Especialização em

Educação Infantil, ambos já concluídos. O ano de 2011 também foi marcante na minha vida, pois tive a oportunidade de ser aprovada no processo seletivo do Mestrado em Educação da UFMT/CUR, podendo pesquisar sobre a música, um tema tão almejado e que faz parte da minha existência. Embora este Programa de Pós-Graduação não possua professores habilitados em música, pude contar com a disposição de minha orientadora, também estudiosa nesta área, em providenciar uma coorientação em Educação Musical, por meio de uma pesquisadora desse setor, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Rio Grande do Sul.

Atualmente, tenho atuado como professora de musicalização na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e me envolvido em ensaios e técnicas vocais de grupos e coros infantis, além de realizar palestras e oficinas de práticas musicais para educadores.

Dentre os conjuntos vocais, quero destacar o Reluz Jr., que nasceu a partir de uma reunião, no ano de 1993, com dois de meus irmãos e amigos. Sem maiores pretensões, reunimos um grupo de crianças para dar início aos ensaios de técnicas vocais e canto. No ano de 1996, conseguimos expor, ao público, a primeira produção musical do grupo em *Compact Disc* (CD), *Long-Play* (LP) e fita cassete. Daí por diante, o Reluz Jr. tornou-se conhecido e, atualmente, com 19 anos de existência, tem cinco CDs gravados, acompanhados de uma revista educativa impressa. Cresci muito, conduzindo esse grupo nas turnês em vários Estados brasileiros, além de quatro viagens ao exterior (Canadá, Estados Unidos e sete países da Europa).

Minha filha que, no início desse grupo, tinha apenas nove anos de idade, hoje é responsável, juntamente comigo, pela direção musical e técnicas de ensaios. Não poderia deixar de mencionar essa vivência musical, pois, com tanto tempo juntos, já nos tornamos uma família. São muitos momentos compartilhados, cumplicidades, alegrias, tristezas e, acima de tudo, união.

Minha história e intimidade com a música, formação e experiência docente é algo muito forte em minha vida, sendo também um incentivo diário para que eu possa fazer com que esse pequeno acorde musical se multiplique em canções melodiosas, não só entre os membros da minha família e comunidade às quais pertenço, mas que venha se transformar numa grande orquestra no palco da educação, criando oportunidades para educadores e pesquisadores se sentirem motivados a desenvolverem um trabalho diferenciado com a música, na escola e instituições de Educação Infantil.

A paixão pela música foi contagiando também minha família. Minhas duas filhas atuam ativamente ministrando aulas de técnicas vocais, canto, coral e projetos musicais. Uma

delas, já formada em publicidade e propaganda, não satisfeita, está agora concluindo o curso de música em São Paulo. Como se pode observar, a música tem muito valor para minha família.

Após esse breve relato, termino minha "narrativa de si" que, para Rocha e André (2009, p, 8.600), é aquela em que o autor traz para o texto "de forma mais intensa a história de vida, as emoções, sensações e sentimentos associados à formação". Nessa perspectiva, considero que a música deva ser indispensável às práticas do futuro professor, especialmente, às licenciandas de Pedagogia participantes desta pesquisa. De modo especial, preocupa-me como ocorre a Educação Musical em sua formação docente.

Por ser a música compreendida como um componente essencial ao desenvolvimento humano foi delineado, como questão central, a busca, nas escritas e nas vozes das licenciandas, de como esta se manifestou em suas vidas, de que forma perceberam sua formação para a docência em Educação Musical mesmo sem a oferta da música e como analisam as ações propostas em sua formação, bem como os reflexos nas práticas com as crianças.

Deste objetivo geral, decorrem os objetivos específicos:

- a) Analisar, nos memoriais de formação, como as futuras professoras, nas "narrativas de si", reconstroem suas memórias e vivências musicais na sua trajetória de vida.
- b) Compreender como as licenciandas trabalham e avaliam a necessidade da Educação Musical em sua formação e que considerações fazem sobre sua formação para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.
- c) Situar, nas narrativas, como a música é interpretada pelas licenciadas, enquanto componente do processo para ensinar e aprender nas atividades da docência.

Os instrumentos adotados na pesquisa foram a entrevista narrativa e os memoriais de formação, sendo estes últimos desenvolvidos semestralmente.

Os sujeitos desta pesquisa são quatro licenciandas de uma turma de quarenta e seis alunas que ingressaram, em 2009, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), as quais se disponibilizaram a participar da pesquisa, narrando, nos memoriais de formação, seus sentimentos e sensações em relação à música, percebidos durante a trajetória do Curso. Entrevistei, ainda, dois coordenadores do referido Curso de Pedagogia que se dispuseram a fornecer entrevistas sobre a proposta curricular do Curso, quando da criação/estruturação do PPP e, agora, da finalização da turma de licenciandos.

Organizei a presente pesquisa em capítulos e o inicial é a introdução. O capítulo dois informa a metodologia e os caminhos traçados para a pesquisa. Já o foco do terceiro capítulo é apontar como se dá a formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, contextualizando o Curso de Pedagogia, sua implementação, suas reestruturações, levando em consideração a proposta curricular do Curso da UFMT/CUR. O quarto capítulo aborda a música no desenvolvimento humano, reconhecendo-a como prática social presente em todas as sociedades e culturas. Neste, estão também contidas as orientações curriculares para a Educação Musical na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No capítulo cinco, trago uma breve contextualização da história da Educação Musical no contexto escolar brasileiro. O sexto capítulo destaca a música na formação, profissão e identidade do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem do sétimo capítulo faz menção à música nas escritas de si e nos memoriais de formação, utilizando as narrativas de si como experiências nos processos formativos, apresentando os sujeitos como atores e autores da própria história. Já as análises dos dados fazem parte do oitavo capítulo, no qual as licenciandas expressam seus sentimentos e percepções em relação à música na sua vida e na formação docente.

2 CAMINHOS TRAÇADOS PARA A PESQUISA

Considerada uma pesquisa longitudinal, desenvolvi, nesta investigação, o acompanhamento dos sujeitos desde o ano de 2009 quando de suas matrículas no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), até a conclusão do curso em 2012.

Consiste a pesquisa em uma extensão do projeto aprovado pelo Observatório de Educação ¹ da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fruto da parceria entre Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e UFMT/CUR.

Optei pela investigação de natureza qualitativa por ser caracterizada, dentre outros elementos, pela compreensão dos fatos humanos e por manter considerável interação entre o pesquisador e o colaborador. Por intermédio dessa junção é que se constrói o processo de pesquisa associado à metodologia bibliográfica que, segundo Gonsalves (2007, p. 40), "é caracterizada pela utilização de fontes secundárias, ou seja, pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros". Somente após estudos sobre o assunto, o pesquisador está apto a levar adiante o tema em questão, numa busca constante.

Lüdke e André (1986, p. 1) orientam que, para se realizar uma pesquisa, "é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".

Para Bogdan e Biklen (1994), toda investigação tem como base uma orientação teórica; sendo assim, após estudos teóricos sobre o tema pesquisado, foi feita uma análise detalhada de documentos, legislações e diretrizes no que tange às leis que tratam da Educação Musical e propostas curriculares para o curso de Pedagogia.

Ao considerar a importância de se consultarem os documentos, André (1995, p. 28) argumenta que "são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes". Dessa forma, os documentos são de suma importância para a validação da pesquisa.

¹ "O Programa Observatório da Educação, foi instituído pelo <u>Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006</u>, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior - IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado." (CAPES, [200?], p. 1)

Com relação à abordagem metodológica, foram adotados, para esta pesquisa, o método (auto)biográfico e as histórias de vida no gênero das narrativas como prática reflexiva sobre as experiências de formação, contadas em memoriais e entrevistas narrativas.

Contextualizando o método (auto)biográfico e as histórias de vida, Melo (2008) traz relatos de que, nos últimos 30 anos, tem-se ampliado o número de pesquisadores a direcionarem seus estudos de investigação e formação, adotando as narrativas (auto)biográficas como instrumentos. Ressaltando esse crescimento, Josso (1999) salienta que as histórias de vida se tornaram um material muito em voga nas Ciências Humanas, pois:

Não há simpósio, colóquio ou encontro científico no qual estejam ausentes. No campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, observase o desenvolvimento, nos currículos e inclusive na formação de professores (as) da rede escolar, de uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento. (JOSSO, 1999, p. 13).

Tal despertar dos pesquisadores para esta abordagem metodológica faz sentido uma vez que, fundamentando-me em Dominicè (2010), coaduno com a concepção de que:

A história de vida é outra maneira de considerar a educação. [...] A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia-se de tempos formação de contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida. (DOMINICÈ, 2010, p. 201).

Na atual conjuntura, é possível observar que as narrativas (auto)biográficas, além de serem um tema emergente no campo da educação, é uma outra maneira de abordagem metodológica que vem se consolidando, de forma profícua, nesse campo por permitir, ao sujeito, narrar sua história individual, familiar, formativa e profissional, de modo a desenvolver sua formação identitária, objetivando ampliar os conhecimentos advindos das reflexões de suas escritas narrativas.

Passeggi (2008, p. 40) ressalta que "estudar os memoriais significa, portanto, interpretar o mundo sagrado de homens e mulheres, diante de si mesmos e dos outros, no exame de sua relação com o saber e de seu saber sobre a vida". Se estudar os memoriais, é interpretar o mundo dos sujeitos, busco, nessa valiosa fonte de registro, dados que me permitam responder aos objetivos desta pesquisa.

2.1 Escrita dos memoriais

A cada semestre foi redigido um memorial por discente da turma que ingressou no Curso de Pedagogia da UFMT/CUR em 2009 a qual, inicialmente, era formada por cinquenta e um alunos matriculados, chegando à fase final (quarto ano letivo) com quarenta e dois. Observo que o grupo remanescente é composto somente pelo gênero feminino. Foram selecionados quatro sujeitos para a coleta dos dados com base nos seguintes critérios: a disponibilidade em participar da pesquisa; a escrita pontual de todos os memoriais; a afinidade com vivências musicais, além da não experiência da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A coleta dos dados aconteceu em diferentes períodos da formação das licenciandas:

- a) No ano de 2009 e 2010, quando a Prof.^a Dr.^a Simone Albuquerque da Rocha participou do Grupo de Estudos da PUC-SP e, com uma equipe de pesquisadores, fez parte do projeto do Observatório da Educação no qual desenvolveu referenciais que fomentaram sua pesquisa de pós-doutorado com o uso de memoriais de formação. Assim, os dados do primeiro e segundo anos do projeto 2009-2010 e primeiro semestre de 2011 foram coletados pela professora pesquisadora.
- b) Particularmente, iniciei o primeiro período da coleta dos dados no segundo semestre de 2011 quando os estudantes integraram o Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil na Unidade Municipal de Educação Infantil "Pequenos Brilhantes" e na Escola Municipal de Educação Infantil Rubens Alves de Souza. Estas são escolas-campo de estágio nas quais realizaram observações e trocas de experiências com os professores da rede pública de ensino de cujo período tiveram a oportunidade de expor suas experiências nos memoriais e entrevistas narradas.
- c) O segundo período da coleta ocorreu no primeiro e segundo semestres de 2012. Nessa ocasião, as licenciandas participaram do Estágio Curricular Supervisionado, realizando atividades de observação e regência na escola-campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como *locus* a Escola Estadual São José Operário. Nessa ocasião, as licenciandas registraram impressões das vivências e experiências de formação profissional da docência em "narrativas de si".
- d) O terceiro período deu-se quando da conclusão do estágio Outubro/2012. Nessa ocasião, foram realizados seminários de avaliação na disciplina Estágio Supervisionado Curricular III, do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, quando as

licenciandas, juntamente com as orientadoras de estágio e nós, pesquisadoras, levantamos questionamentos e sugestões, visando à posterior devolutiva à escolacampo. Nesse período de retrospectiva do curso, os relatos sobre a Educação Musical foram coletados e trazidos para esta pesquisa na escrita do oitavo memorial, enquanto último instrumento de análise dos dados.

Para a produção da escrita dos memoriais, foram elaborados roteiros que serviram para as licenciandas em Pedagogia como eixos norteadores das narrativas, no intuito de lhes aflorar as lembranças, incentivar as reflexões que motivassem a escrita dos registros. Tais memoriais, elaborados em aulas cedidas pelos professores do referido Curso, puderam ser concluídos nas residências das futuras professoras.

Para a escrita do primeiro memorial, denominado nesta pesquisa de M1 (memorial, seguido do número sequencial de sua escrita), as licenciandas discorreram sobre sua família, sua história de escolarização, sua trajetória de vida pessoal e social antes de adentrarem ao Curso de Pedagogia da UFMT/CUR.

O segundo memorial (M2) consistiu numa autoavaliação da formação a partir da entrada no Curso, no qual detalharam as percepções quanto às novas aprendizagens proporcionadas pelas disciplinas, às relações familiares e às transformações em relação ao modo de pensar e agir.

Após um ano e meio de estudos, as licenciandas expuseram, no terceiro memorial (M3), a forma de ser, ver e viver a vida em família, se houve mudanças no convívio familiar após seu ingresso no Curso, as conquistas até o momento, o que esperavam da licenciatura, além de uma análise pessoal da percepção de formar-se professor, sugerida por elas, a partir da indagação: "Há um professor crescendo dentro de mim"?

O quarto memorial (M4) referiu-se às contribuições que os conteúdos programáticos do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR proporcionaram a cada licencianda no que concerne às reflexões como pessoa e como futura professora, como estava sendo construída a profissão docente, que tipo de professora almejava ser e o que, ainda, faltava para alcançar esses objetivos.

No quinto memorial (M5), foram registrados os avanços ocorridos até aquele momento do Curso no que se referia à constituição da identidade, considerando as experiências, vivências, desafios e superações da formação, no sentido de como foram percebidas as imagens da docência na identidade em construção.

A escrita do sexto memorial (M6) ocorreu no período em que as licenciandas experienciaram o exercício da docência do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil. Dessa forma, registraram as angústias, as ansiedades, as expectativas pertinentes a essa primeira experiência. Esse foi o primeiro momento em que as licenciandas mencionaram a música em suas escritas narrativas². Observo que, devido a minha opção por analisar como a música estava sendo adotada no processo formativo das licenciandas, foi sugerido a elas, na elaboração desse memorial, redigir sobre o assunto.

Tendo em vista que a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR não contempla a disciplina de Educação Musical, a Dr.ª Simone Albuquerque da Rocha, professora e coordenadora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, solicitou que, nos dias antecedentes ao estágio, fossem oferecidas atividades musicais para os licenciandos terem experiência didático-pedagógica com a música.

Devido à longa trajetória e experiência na área, como especialista em Educação Musical, pude colaborar, voluntariamente, no processo, propondo atividades musicais à turma de alunas, sujeitos desta pesquisa. Constituiu-se, assim, num modelo de estágio o qual investiu em propostas que proporcionassem melhor preparo às estagiárias. Somente a partir de tais conteúdos e práticas, as licenciandas registraram as experiências musicais vivenciadas nessa fase.

No sétimo memorial (M7), expuseram a trajetória pessoal e de formação, com foco nos conteúdos trabalhados e em suas contribuições nas experiências do estágio em Educação Infantil e Ensino Fundamental e, também, sobre as dificuldades enfrentadas no exercício da docência, no estágio em Educação Infantil, diante da necessidade de trabalharem com a música, tendo em vista a matriz curricular ser totalmente alheia a essa proposta.

E, por fim, as indagações para a escrita do oitavo memorial (M8) incluíam questões sobre a Educação Musical. Cumpre, ainda, informar que os roteiros foram elaborados com a colaboração e sugestão das próprias licenciandas, partindo de reflexão retrospectiva sobre o período de formação. Cada eixo abarcava as abordagens sugeridas pelas vivências passadas, no que diz respeito à trajetória de vida, de formação e constituição da identidade docente. Assim sendo, relataram como as atividades e as disciplinas contribuíram para a sua futura atuação como profissionais da educação e o que poderia ser diferente no currículo do curso em questão.

² Apenas um dos sujeitos fez menção, no M3, à falta de conhecimentos no que diz respeito às artes.

Quanto ao estágio de observação e regência, as licenciandas expuseram seu ponto de vista e sugestões sobre o que precisaria ser modificado para a formação com melhor qualidade, tendo em vista as dificuldades e os desafios encontrados no processo.

Para a pesquisa, foram delineadas as seguintes questões: como a música se manifesta no desenvolvimento humano na vida das pessoas (no caso as licenciandas)? De que forma elas percebem sua formação para a docência em Educação Musical sem a oferta da música? Como analisam ações pontuais em sua formação e quais seus reflexos nas práticas com as crianças? Estas foram ainda desdobradas:

- a) Que lembranças e memórias as licenciandas narram a respeito da presença da música nas diferentes épocas de suas vidas?
- b) O que relatam sobre a importância da música na sua formação como futuras docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o ensino de música, tendo em vista a proposta do Curso de Pedagogia?
- c) Que análises fazem sobre suas primeiras vivências musicais no estágio?
- d) Como percebem a necessidade da preparação do professor para o trabalho com música nas instituições que acolhem crianças?
- e) Qual a percepção das licenciandas ante a ausência da Educação Musical no currículo do Curso de Pedagogia?
- f) Como as aprendizagens musicais, então oferecidas antes do estágio, por meio de uma ação pontual, foram por elas avaliadas para a sua formação?

Com a finalidade de compreender como ocorreu o processo de formação dessas licenciandas, por meio de suas narrativas descritas nos memoriais de formação para a análise dos dados colhidos para esta pesquisa, adotei os seguintes eixos:

- a) Narrativas das licenciandas sobre as lembranças e memórias no que diz respeito à presença da música nas diferentes etapas de suas vidas, na família, na trajetória escolar e na formação inicial.
- b) Análise sobre a importância da música no trabalho docente com crianças, diante da necessidade da preparação do professor, averiguando como as licenciandas percebemna como coadjuvante no processo de cuidar e educar, tendo em vista as análises que fazem sobre suas primeiras vivências no estágio da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental.
- c) Avaliação das licenciandas ante a ausência da Educação Musical no currículo do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, considerando a fase do desenvolvimento dos

estágios, no que tange a sua importância para o planejamento curricular e como as aprendizagens musicais, então oferecidas antes do estágio, por meio de uma ação pontual, foram reveladas nas práticas da sala de aula.

Uma vez que as análises e as conclusões foram desenvolvidas em narrativas, trago as contribuições de Rocha (2011, p. 3) por afirmar que, "quando uma pessoa relata fatos vividos, por si mesma, ela se percebe e se reconstrói na trajetória percorrida, ressignificando-a. Nesse processo o sujeito cria e recria imagens nas narrativas, sendo elas uma ressignificação dos episódios vividos". A reconstrução e ressignificação das imagens criadas e recriadas pelos sujeitos em suas narrativas são os objetos que a presente pesquisa se propõe analisar.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUAIS CAMINHOS?

Ao considerar o desenvolvimento dos referenciais de aprendizagem para a Educação Básica, foi estabelecida, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, regulamentada pelo Decreto nº 3.276/99, a seguinte exigência:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.18).

O referido documento esclarece qual a formação exigida para a atuação do professor nos níveis de ensino. No entanto, conforme já argumentado, a citada Lei, ao tratar sobre o ensino de artes, orienta ser ele um componente curricular obrigatório, porém não indica quais áreas deveriam ser incluídas, tampouco que tipo de profissional seria o responsável pelo ensino dessas linguagens. Por mais que a LDBEN/96 tenha considerado a Arte como área de conhecimento, será preciso que

a formação inicial esteja firmemente conectada com a prática educacional concreta, ou seja, esteja articulada à escola e suas dinâmicas constituintes. Por outro lado, são necessárias alternativas de acompanhamento e formação continuada, para apoiar o professor no aprimoramento de sua prática na escola. (PENNA, 2001, p. 133).

Diante desse contexto, os desafios que se colocam em relação às políticas de formação, no tocante à capacitação do professor para as práticas musicais, apresentam novas exigências ao trabalho docente. Dessa forma, partindo do princípio de que o Curso de Pedagogia prepara o profissional para as atividades da docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, considero pertinente contextualizar, de forma sintética, as metas e trajetórias do curso no Brasil, abordando alguns aspectos fundamentais de sua proposta pedagógica e levando em consideração como está sendo adotada a formação musical dos licenciandos.

3.1 O Curso de Pedagogia – algumas reflexões

O Curso de Pedagogia, ao longo de sua história, veio marcado por reformas pedagógicas e teorias, principalmente no campo das Ciências Humanas e Sociais. Tomando as

contribuições de Cambi (1999, p. 199), somente com a Modernidade, a pedagogia passou a ser reconhecida como ciência. Segundo esse autor, "a pedagogia-educação se renova, delineando-se como saber e como *práxis*, para responder de forma nova àquela passagem do mundo tradicional para o mundo moderno". No entanto, de acordo com esse autor, naquele momento (1800-1900), lado a lado com a industrialização, permaneceram os conflitos sociais, as inquietações e os movimentos das massas que marcaram o período contemporâneo como sendo a época das revoluções.

Porém, apesar de ser permeada pelas inquietações e pela busca dos direitos, a contemporaneidade também é compreendida como "a época da educação". Ainda que, em meio às tensões revolucionárias e transformações da indústria, Cambi (1999, p. 381), considerando a identidade social da pedagogia, assinala ter havido "uma centralização da educação e um crescimento paralelo da pedagogia, que se tornam cada vez mais o núcleo mediador da vida social", na qual são ativadas as integrações, as inovações, o reequilíbrio social e os processos de reconstrução.

Ao retratar os 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil e as mutações por ele sofridas, Cruz (2009) revela, em sua pesquisa, que a pedagogia sempre foi questionada quanto à sua importância no contexto do campo acadêmico. Conforme a autora, "a dificuldade em nomear o tipo de saber que a constitui contribui para fazer consolidar no senso comum pedagógico a ideia de que lhe falta um saber próprio" (p. 1.188). Ainda segundo a pesquisadora, essa inconclusão quanto a sua identidade fez com que interferisse, ao longo do tempo, em sua própria concepção e estruturação do curso de formação de pedagogos.

Cruz (2011) apresenta uma breve revisão histórica do curso de Pedagogia no Brasil, apontando os quatro marcos legais que perpassaram sua trajetória entre o período de 1939-2006. O primeiro marco legal foi introduzido no Brasil em 04 de abril de 1939, por intermédio do Decreto-Lei nº 1.190, seguindo-se como uma continuidade ao Curso Normal, formando professores para atuar na formação docente para a escola Normal e para o curso ginasial. Conforme a autora, desde sua fundação até os anos de 1962, nada mudou quanto à organização do curso.

A autora salienta, ainda, que a divisão existente entre as disputas acirradas para a formação do professor evocou problemas que envolveram a própria identidade do curso de Pedagogia, "a ponto de a ideia de sua extinção ganhar bastante relevo entre os educadores e legisladores" (CRUZ, 2011, p. 38).

O segundo marco legal do curso de Pedagogia foi o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962, que "tratou de abordar apenas a sua composição curricular, e a

ideia de extinção não foi levada a efeito" (CRUZ, 2011, p.38). No entanto, a autora relata as tensões que giraram entre o curso de formação e o curso de atuação como formador. Salienta também que

O Curso de Pedagogia continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação ou administrador de educação ou profissional não docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal. (CRUZ, 2011, p.38).

O terceiro marco legal faz referência às alterações trazidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por intermédio do Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969, acompanhado da Resolução CFE nº 2/1969, na qual o curso de Pedagogia "passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel" (CRUZ, 2011, p. 48). Por intermédio do referido Parecer, foram instituídas as habilitações necessárias à formação do pedagogo, sendo esse o fator que mais produziu mudança ao curso.

Entretanto, a autora menciona que as habilitações propostas pelo CNE representaram um dos pontos de difícil consenso nas discussões referentes ao próprio curso. Fato desencadeado a partir da década de 1980, período em que foram ampliados os movimentos dos educadores quando ocorreu aumento na produção acadêmico-científica, graças ao avanço da pós-graduação na área da educação. Momento em que "muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao Curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para a docência" (CRUZ, 2011, p. 50).

Seguindo nessa direção, a autora destaca que, no início da década de 1980, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) conduziu o movimento com vistas à reformulação dos cursos de formação de professores, "levantando a bandeira de um Curso de Pedagogia baseado na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental" (CRUZ, 2011, p. 50).

Já o quarto marco legal expõe as próprias Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, por intermédio da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 10 de abril de 2006.

Fazendo alusão às Diretrizes Curriculares, Aguiar et al. (2006) trazem um panorama do movimento pela construção das diretrizes de formação. Tal processo, conforme esses autores, "tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional" (AGUIAR et al., 2006, p. 824). Segundo os autores, nessas discussões, foram ouvidas várias coordenações de cursos e entidades, com destaque para a

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), Associação Nacional de Administradores Educacionais (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Destas, resultou a elaboração da proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, encaminhada ao CNE em maio de 1999, idealizando o parecer segundo o qual o pedagogo deverá ser 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, 1999, p. 1).

Scheibe (2010, p. 553) ressalta que essa proposta de diretrizes para o referido Curso se constituiu "numa primeira ação concreta desse movimento, estabelecendo para o Curso de Pedagogia um currículo de formação do pedagogo, bacharel e ao mesmo tempo licenciado para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental". Porém a definição desse documento foi protelada, na busca de uma solução e definição satisfatórias para ser apresentada à sociedade civil.

Ao considerar o processo de construção das Diretrizes Curriculares, Brzezinski (2001) ressalta a nitidez da cisão entre os dois mundos existentes na sociedade brasileira. Segundo a autora,

de um lado, o mundo do sistema que, aportado nas políticas de princípios neoliberais, saúda a globalização excludente como sinal inquestionável de progresso e de pós-modernidade, reafirmando parcerias com organismos internacionais. De outro, o mundo vivido, construído na luta travada desde 1980 pelo Movimento Nacional de Educadores, que propõe "a adoção de uma política global de formação e de profissionalização docente". (BRZEZINSKI, 2001, p. 119 – grifo da autora).

Nesse cenário político e de lutas, várias outras iniciativas foram postas em pauta no que se refere à formação de professores e à busca de diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia. Dentre elas, destaca-se o Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES nº 133/01 e as Resoluções nº 01 e 02, ambas de 2002.

Outro dado relevante apontado é que "as iniciativas do MEC induziram também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado" (AGUIAR et. al, 2006, p. 825), com destaque para os Cursos Normais Superiores e o Curso de Pedagogia.

No entanto, surgem novos movimentos buscando garantir mudanças em defesa do campo de formação, dos quais se originaram as novas Diretrizes Curriculares do Curso de

Pedagogia, que permanecem em vigor até os dias de hoje: Pareceres CNE/CP n° 05/2005, n° 01/2006 e Resolução CNE/CP n° 01/2006 que, em conformidade com a LDBEN/96, asseguram e implementam os termos propostos nos documentos.

Diniz-Pereira (2010, p. 531), ao relatar os desafios e potencialidades, colocados a partir da aprovação da LDBEN/96, argumenta que esse dispositivo legal "foi sem dúvida alguma, responsável por uma onda de debates sobre a formação docente no Brasil". Segundo o autor, "antes mesmo da aprovação desta Lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores".

Porém, Aguiar et. al. (2006, p. 836) fazem ressalvas de que, mesmo "com a aprovação das Diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de pedagogia" e também enfatizam que promissoras perspectivas se abrem "para a efetivação de uma política global de formação dos educadores, no país". No entanto, cabe às entidades e instituições "firmar, reafirmar e propor, coletivamente, princípios e encaminhamentos que orientarão suas ações concretas."

Partindo dessas reflexões, após sintetizar a história do Curso de Pedagogia no Brasil, convém salientar que o Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da UFMT/CUR tem se preocupado em criar ações concretas, visando a novas perspectivas para a formação dos educandos desse Curso.

Ao considerar que esta pesquisa tem como *locus* a UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis e se propõe a analisar as licenciandas do Curso de Pedagogia, avalio pertinente destacar como foi construída a implementação da proposta curricular e suas reestruturações no referido Curso.

Nessa perspectiva, trago as propostas contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia, que apresenta como intenção:

Estabelecer as diretrizes necessárias à formação do pedagogo para atuar na Educação Básica, especificamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, em conformidade com o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. (UFMT/CUR, 2009, p. 9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais evidenciam o direcionamento para a atuação do pedagogo nas diversas áreas do conhecimento. Mas, quando se trata das aprendizagens

específicas da música, convém esclarecer como os professores devem se posicionar ante as novas exigências, uma vez que têm papel fundamental nesse processo.

3.2 A formação do professor de Educação Musical

Com relação à formação do professor para o trabalho sistemático com a música na educação, os estudos realizados por Santos (2003) demonstraram que a área da Educação Musical vem se consolidando, em termos de pesquisa científica, num momento em que surgem fortes transformações. Do seu ponto de vista, a pesquisa em Educação Musical deveria responder às indagações que a contemporaneidade nos impõe, dentre elas, as novas configurações institucionais e os novos campos de atuação profissional, que exigem perfis e competências sociais específicas e formação permanente. Os desafios que se colocam em relação às políticas de formação apresentam novas exigências ao trabalho docente.

Del Ben (2003), ao traçar ideias para se pensar a formação do professor de música, no que se refere à Educação Musical como área de conhecimento, traz a orientação de que, para tal compreensão, seria necessário entender seu objeto de estudo. Nesse entendimento, afirma:

A pedagogia da música [ou a Educação Musical] ocupa-se com as relações entre as pessoas e as músicas sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (KRAEMER, 2000, p. 51 apud DEL BEN, 2003, p. 30).

Assim, compreendo que à Educação Musical é conferida toda prática que relaciona música e educação, quer nas aulas escolares ou não. No entanto, referindo-se especificamente às práticas escolares, Bellochio e Figueiredo (2009) destacam que a música na escola deve ser tratada como área de conhecimento. Deve-se observar a diversidade que constitui uma sala de aula, ao desenvolver atividades práticas e reflexivas de maneira significativa, ao lado das demais áreas, no conjunto dos saberes que formam o aluno. Estes autores ainda ressaltam que "ensinar música envolve fazer música, produzir sonoramente e estar atento a essa produção sonora. Estar atento implica apreciar e entender o que se está fazendo, buscar alternativas para fazer melhor" (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 40). Assim, se trabalhada de forma adequada, a linguagem musical estará cumprindo seu papel enquanto área específica, além de contribuir nos processos educativos pretendidos pela escola.

Maffioletti (2008, p. 8) considera que "a música facilita a consecução dos objetivos educacionais, ainda que seja apenas como auxiliar de outras disciplinas é porque a dimensão

lúdica cria e sustenta o prazer de aprender". Ao se considerar a música como um recurso, nada mais justo que dedicarmos a ela um espaço para garantir a aprendizagem dos seus fundamentos.

Ao conceber o enfoque da literatura de que a música deve ser tratada como área de conhecimento e, assim sendo, deve ter professor habilitado para trabalhar este componente no currículo, como um profissional sem a formação específica em Educação Musical desenvolve a prática nessa disciplina? Nesse sentido, Bellochio e Figueiredo (2009) apontam para a incidência de questões acerca de quem deve trabalhar ou quem pode trabalhar com a música na escola. Observação que leva a concluir que "a presença da música na escola é um tema e uma prática que tem gerado muitos debates, nos mais variados contextos que mobilizam discussões educacionais" (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

Desse modo, para que a música ofereça novas perspectivas, é importante que se desenvolva "um processo de organização curricular no âmbito da elaboração de significados sobre a produção social do conhecimento musical" (RIBEIRO, 2003, p. 40). Ao refletir sobre o conhecimento curricular em música, a autora chama a atenção para o entendimento do currículo como um campo socialmente constituído, no qual o significado dos conhecimentos, inclusive do conhecimento musical, é "inserido no conjunto político, histórico e ideológico da realidade".

Nesse momento em que são planejadas ações efetivas para a implantação da música nas escolas, a compreensão do currículo, nos termos de Ribeiro (2003), é muito oportuna, uma vez que a seleção e organização de conteúdos ocorrem a partir de ideias e valores sociais, estereótipos, preconceitos, perspectivas e interesses históricos e culturais.

No entanto, para que a música seja mais bem compreendida e adotada nas escolas, a formação do professor para tal atividade é fundamental, pois é a partir de suas concepções sobre a Educação Musical na Educação Infantil e no desenvolvimento da criança que as discussões sobre a inclusão da música no currículo tomam força. Sem formação que dê suporte às práticas dos professores, a música no currículo poderá ser apenas mais um componente obrigatório sem a merecida atenção ao seu conteúdo específico. Porém, "se realizado com objetivos e propostas consistentes, um trabalho inter-relacionado à diversidade musical poderá ser rico de descobertas estéticas, técnicas, perceptivas e culturais, no âmbito da música e, portanto, da sociedade" (QUEIROZ, 2011, p. 22).

Assim sendo, seria oportuno questionar sobre como a música está sendo desenvolvida no currículo da Educação Básica, focadamente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tratando desse aspecto, Brito (2003) argumenta:

O trabalho realizado na área de música reflete problemas que somam à ausência de profissionais especializados, a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequências de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações. (BRITO, 2003, p.52).

Por mais que haja mudanças, no que tange aos conteúdos curriculares a serem contemplados no ensino das artes, a dificuldade esbarra no profissional para atender a tais propostas. Principalmente, as que exigem conhecimentos específicos, como a música. Prova do reconhecimento da importância das capacidades artísticas são os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) que contemplam várias capacidades que a música pode desenvolver nas crianças, se trabalhada de forma adequada.

Ao ressaltar o mérito da música na educação, Saviani (2000) comenta:

Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência [...] apresenta-se como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (SAVIANI, 2000, p. 40).

Na atual conjuntura, como o ensino de música já se tornou obrigatório, é imprescindível fazer-se estudo mais aprofundado sobre as medidas que devem ser tomadas para a música, com seu potencial educativo, ser contemplada de forma satisfatória, uma vez que já foi estipulado o prazo de três anos (desde 2011) para execução das práticas exigidas.

Parejo (2009, p. 17), ao relatar sobre a obrigatoriedade da adoção da música nas escolas espanholas, ressalta ter havido, primeiro, uma mobilização quanto ao preparo dos docentes, pois as autoridades julgavam ser mais sensato, "antes de implantar a Educação Musical na escola, é necessário garantir quem a ministre". Todavia, aqui no Brasil, desde o ano de 2008, a Lei nº 11.769 - Educação Musical na Educação Básica - está em vigor para ser realizada na prática. Esta seria uma oportunidade para que todos os profissionais envolvidos se mobilizassem, e não somente os que têm a música como objeto de estudo. Contudo, cabe ao professor "assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem" (BRASIL, 1998, p. 67).

Oliveira (2007, p. 56) ressalta que "a qualificação profissional para organização, sequência, progressividade, continuidade, objetivos e metas de programas e currículos, além de seleção de repertórios, são elementos vitais para o trabalho do professor de música". Entende-se que, na atual realidade, esses saberes sejam aprofundados, uma vez que não são

ainda adquiridos por muitos que estão na prática, para haver combinação entre os conteúdos e vivências musicais, mobilizando recursos e desenvolvendo habilidades.

Quanto à formação do professor para o trabalho com a música nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF), apresento os resultados de uma pesquisa realizada por Bellochio (1999, p. 3), na qual a autora traça um panorama sobre o curso de Pedagogia e a formação inicial de professores para esse nível de ensino, no tocante às reflexões e experiências no ensino de música. Ancorada em outros estudos, a autora destaca que "ser pedagogo e professor em SIEF implica um complexo de desafios, centrados na docência, que devem impulsionar processos de formação e ação profissional, investigativas, reflexivas e críticas, individual e coletivamente".

Ao considerar que o professor é o mediador no processo de desenvolvimento de escolarização das crianças, a autora sinaliza que, com certeza, é ele quem "deve" trabalhar com o ensino de música na escola. Sob esse ponto de vista, acrescenta as seguintes questões: "Ele pode trabalhar com esse campo do conhecimento? Os futuros profissionais [...] têm tido a possibilidade de, em seu processo de formação profissional, aprofundarem aprendizados acerca da música e do ensino de música na escola?" (BELLOCHIO, 1999, p. 4).

Tais indagações são inevitáveis, pois se detectou, no resultado da pesquisa realizada por Bellochio (1999, p. 4), 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 de música na escola, salvo algumas exceções". Segundo a autora, este é um dado que traz preocupações porque seria necessário possibilitar, ao professor unidocente, formação em Educação Musical para que possa trabalhar de forma adequada junto a seus alunos.

Falando, especificamente, sobre a questão do professor habilitado à docência de SIEF, Bellochio (2000, p. 119) destaca que a prática educativa implica diretamente o professor unidocente: "o termo unidocência está relacionado ao trabalho do professor que exerce sua atividade profissional de docente no magistério". É esse profissional que "medeia o processo de ensino junto aos seus alunos [...] sendo 'um só' professor mediador de conhecimentos no espaço formal da escolarização, uma só identidade representativa profissional para os alunos" (BELLOCHIO, 2000 p. 119), (grifo da autora). 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 aprendizagem" (Ibid.).

Em se tratando da qualificação do professor em sua prática educacional no ensino de Música, continuo com as contribuições de Bellochio (2000, p. 120) quando sinaliza que um dos caminhos para tal qualificação "passa pelo projeto de melhor formar e compreender a prática educativa dos professores não especialistas nessa área, professor de SIEF". Mediante tais observações, entendo que compete ao professor das séries iniciais do Ensino Fundamental oportunizar a adoção dos conteúdos básicos aos alunos, além de ser ele quem também deve trabalhar com o ensino de música na escola.

No entanto, Figueiredo (2011, p. 14) destaca ser preciso compreender que estamos num período de transição para que a Lei 11.769/2008 seja cumprida. Ressalta, também, que se deve considerar "que os anos iniciais estão sob a responsabilidade de professores pedagogos [...] seria fundamental que estes professores fossem também preparados para contribuírem com o processo da educação musical escolar".

Não há como negar que a responsabilidade recai sobre o professor por ser o profissional mais diretamente ligado às questões da aprendizagem. Para tanto, Weigel (1988, p. 21) fornece algumas orientações sobre como as ações docentes devem ser desenvolvidas. Para a autora, as ações pedagógicas precisam "variar de acordo com o momento e o clima da turma: ora provocando situações novas, ora atuando como catalizador dos interesses emergentes ou dispersos, mas que possam ser aproveitados para levar a criança a se expressar musicalmente".

Quanto à escolha do repertório das canções, apresento as orientações de Brito (2003, p. 94) quando sugere que "é aconselhável aproveitar as contribuições que as próprias crianças trazem". Porém, faz ressalva de que "não significa trabalhar apenas com as músicas veiculadas pela mídia, que costumam ser, infelizmente, as menos indicadas para a realização do trabalho". A autora ainda sugere que se deve levar em consideração a cultura popular das diversas regiões brasileiras, buscando suporte "mediante a pesquisa em livros, meios audiovisuais e, principalmente, pelo contato direto com grupos, sempre que possível, pelo canto, pela dança, pela representação" e, assim, "estaremos ampliando o universo cultural e musical" (Ibid.).

Versando especificamente sobre o trabalho vocal com as crianças, outro ponto considerado pela autora é que os professores atuam como modelo para as crianças, além de serem um dos "responsáveis por seu desenvolvimento vocal; assim, deve formar bons hábitos, tais como não gritar, não forçar a voz, inteirar-se da região (tessitura) mais adequada para que as crianças cantem, respirar tranquilamente, manter-se relaxado e com boa postura" (BRITO, 2003, p.89). Não é possível garantir se a prática da educação musical irá enfrentar problemas

ou não; contudo, não existe uma só prática educativa perfeita. Isto já comentava Freire (1983), ao afirmar:

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 refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo. (FREIRE, 1983, p. 83).

Conclui-se, em Freire, que é vivenciando a prática que se encontram erros e a probabilidade de acertos vão constituindo as aprendizagens. No entanto, para que tais planos sejam postos em ação, é preciso comprometimento dos órgãos responsáveis no que tange à Lei nº 11.769/2008, Educação Musical e Educação Básica. Segundo Benedict e Schmidt (2008, p. 9), "o compartilhar mais intenso de nossas histórias práticas, políticas e conceituais pode ajudar ambos os hemisférios, e prevenir erros desnecessários". Salientam também: "fazer com que essas discussões de engajamentos críticos com currículo, teoria e prática em educação musical nos parecem hoje essenciais" (Ibid.).

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) muito tem contribuído por meio de seminários, debates e discussões sobre como realizar as ações políticas no que se refere à Educação Musical no Brasil.

Ações políticas e educativas na área de educação e cultura; ações em direção à melhoria do ensino de música nas escolas básicas; ações de formação do professor de música; ações para profissionalizar pessoas em cursos técnicos, ações de interiorização dos serviços universitários em música; ações de colaboração entre universidade, espaços e entidades da sociedade civil organizada; ações na área de publicações especializadas, ações para valorizar a qualidade estética e expressiva da música e das artes. (OLIVEIRA, 2007, p. 54).

São muitas as ações apresentadas pela autora; contudo, os resultados, na prática, ainda são insatisfatórios. Ela sinaliza que não é a obrigatoriedade da música nas escolas, tampouco medidas nacionais para a adoção do currículo que irão resolver o problema das artes e da música. Deve haver reação mais contundente com respeito à qualificação profissional, à estrutura, à metodologia e aos recursos necessários.

Ao referir-se, especificamente, ao trabalho musical de qualidade, Spanavello e Bellochio (2005) acreditam que deve haver comprometimento mais amplo com a educação e afirmam:

A proposta, tanto de formação de professores quanto de práticas educativas para o ensino de música na escola, deve ser tomada como uma conquista coletiva entre unidocentes e especialistas em música, de modo que estes

profissionais compreendam que, se saber o conteúdo musical é necessário para ensinar música, saber o quê, para que e para quem ensinar é da mesma forma importante, dentro de uma perspectiva de educação consciente e comprometida com o desenvolvimento humano. (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 93).

Nesse sentido, Maffioletti (2004, p. 38) propõe que, acima de tudo, deve-se "reconhecer que a cultura musical infantil existe e cumpre o importante papel de promover aprendizagens essencialmente humanas, porque estão apoiadas no desenvolvimento das interações sociais e na musicalidade que nos caracteriza".

Com base nessas abordagens para a conscientização e reconhecimento da importância da música para a educação, pode-se "discutir uma política de formação musical que tenha qualidade, continuidade e desenvolvimento (aprofundamento), garantindo o cumprimento da obrigatoriedade do ensino da música em toda escola brasileira" (OLIVEIRA, 2007, p. 61).

Dessa forma, Kramer (1997, p. 33) considera que, para se tornar uma proposta, um fato presente, "a formação ou educação de professores é percebida como parte de um projeto de formação cultural, crucial para que todos nós possamos repensar nossa própria inserção hoje na escola e na cultura que nos produz e é, por nós, produzida". O professor dever estar aberto ao novo, principalmente no que se refere à busca de habilidades musicais e culturais.

Enfim, quanto ao papel do educador musical, quem é ele e qual a sua formação? Ao buscar respostas para estas indagações, além das sugestões mencionadas para o trabalho com a música, convém considerar que o professor deve ter disponibilidade para essa linguagem. Terahata (2012, p. 12) pondera que "pensar a educação é nos debruçarmos amorosamente sobre essas questões e, por se tratar de uma relação de se ensinar e de se aprender, respondermos, de alguma forma, a elas: que mundo queremos apresentar para as crianças e que crianças queremos educar?"

Nessa perspectiva, na presente pesquisa, proponho somar esforços na busca de melhorias tanto para quem ensina quanto para quem aprende, a fim de que a música seja reconhecida como parte integrante da formação de todo educador e educando na atualidade.

Assim, considero pertinente ter o conhecimento de como a música é percebida na formação dos licenciandos do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, *locus* desta investigação.

3.3 O Curso de Pedagogia em Educação Infantil e Anos Iniciais da UFMT/CUR e sua proposta curricular

O histórico apresentado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) retrata a trajetória do Curso de Pedagogia da UFMT/Campus Universitário de Rondonópolis (CUR), no que tange à sua criação e reformulações originadas das preocupações de seu corpo docente em adotar formação de qualidade.

De acordo com esse histórico (UFMT/CUR, 2009), o Curso de Pedagogia deste *campus* foi criado pela Resolução do Conselho Diretor nº 012/81, de 27 de janeiro de 1981, e autorizado pela Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nº 008/81, em 10 de março de 1981. Foi reconhecido pela Portaria/MEC nº 146 em 21 de fevereiro de 1986, sendo publicada no Diário Oficial da União em 24 de fevereiro de 1986. Seu projeto inicial foi elaborado no ano de 1980 atendendo, naquele momento, a duas habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar – Resoluções/CONSEPE nº 019/81 e nº 020/81, de 10 de março de 1981. Teve seu primeiro vestibular em março daquele mesmo ano - matriz curricular que vigorou durante nove (09) anos. No entanto, como consta no PPP em estudo, desde o primeiro momento de sua criação, percebeu-se a necessidade da reestruturação do curso. Alegava-se que a proposta estava defasada, uma vez que já havia supervisores suficientes para suprir a demanda outrora reivindicada. Assim, ficou decidido que o curso formaria docentes para atuar nas séries iniciais do I Grau e para o Curso de Magistério do II Grau, sendo regulamentado pela Resolução do Conselho Diretor nº 31, em 29 de abril de 1992.

No ano de 1993, conforme a UFTMT/CUR (2009), outra mudança importante teve lugar na estrutura do Curso de Pedagogia quanto à sua funcionalidade, na qual se extinguiu o regime de créditos, dando lugar ao regime seriado anual e ao fim da flexibilidade curricular, percebida como negativa, de acordo com a avaliação de alunos e professores, pois colaborou com o enrijecimento do Curso.

Não se pode negar que o Curso de Pedagogia da UFMT/CUR possui relevância social, contribuindo "significativamente para com o fim da existência de professores leigos atuando nas séries iniciais, inclusive nas escolas do campo" (UFMT/CUR, 2009, p. 18). A Instituição informa, ainda, que o Curso de Pedagogia:

Numa média de vinte e três anos de funcionamento, conseguiu formar cerca de 700 pedagogos, além de mais ou menos 200 especialistas, os quais foram incorporados pelas redes de ensino no município de Rondonópolis e nos municípios circunvizinhos. (UFMT/CUR, 2009, p. 18).

Por considerar a demanda atual, a partir do ano de 2003, o Departamento de Educação da UFMT/CUR sentiu a necessidade de rever a estrutura desse Curso e elaborar uma proposta que proporcionasse melhorias para a formação dos educandos e que viesse contemplar as políticas do MEC, em conformidade com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Das discussões realizadas, chegou-se ao consenso de que seria proporcionada a formação de professores voltada para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além de "concomitantemente, conhecimentos da docência dessas modalidades, a gestão em seus diferentes âmbitos, e da pesquisa" (UFMT/CUR, 2009, p. 19). Para os organizadores do projeto, seria inadmissível um professor se restringir às demandas exercidas em sala de aula.

Essa nova proposta teve sua reestruturação aprovada pela Resolução/CONSEPE nº 110, de 21 de dezembro de 2005, sendo implementada no ano de 2006. Importa ressaltar que essa medida se pautava em um conjunto de sugestões dos recursos humanos disponíveis, bem como nas recomendações da atual LDBEN/96 e Diretrizes Curriculares, focada na docência, gestão e pesquisa.

O referido Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFMT/CUR, 2009), com vistas a proporcionar habilidades necessárias aos licenciandos, considerando sua atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, traz como objetivo geral:

Garantir a formação de pedagogos, visando o desenvolvimento de competências profissionais relativas aos cuidados, educação, ensino, pesquisa e gestão, formando, para tanto, o professor reflexivo, autônomo, criativo, flexível e consciente da necessidade de continuar a investir na sua formação. (UFMT/CUR, 2009, p. 27-28).

Já os objetivos específicos são:

- Garantir o acesso ao conjunto de conhecimentos específicos da docência, propiciando referenciais teórico-metodológicos que instrumentalizem o docente em sua atuação;
- Garantir uma formação pluralista que assegure a atuação docente de forma ética, crítica e criativa na gestão da sala de aula e na organização da escola;
- Desenvolver práticas de pesquisa que permitam a reflexão, ressignificação e a produção de novos conhecimentos na área da educação. (UFMT/CUR, 2009, p. 28).

A partir desses objetivos, a matriz curricular do Curso de Pedagogia foi estruturada em torno de três dimensões, visando "promover um aprofundamento constante e gradual ao fenômeno educativo" (UFMT/CUR, 2009, p. 31). São elas:

- O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional;
- A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (UFMT/CUR, 2009, p. 31).

Para atender a essas três dimensões, foram pensados três núcleos que contemplassem a Matriz Curricular, distribuídos em: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

É oportuno ressaltar que, com o propósito de adaptar outros conhecimentos para o bom andamento do Curso e primando pela formação de qualidade para os licenciandos, no ano de 2009, foi realizada, e vigora até o presente momento, a última alteração na grade curricular do Curso de Pedagogia, por meio da inserção de novas disciplinas que atendam às diretrizes apontadas nos documentos.

Para entender como foi pensada essa nova elaboração da proposta curricular, coletei informações com o Coordenador do Curso de Pedagogia daquele período (2009-2011), (denominado doravante de Coordenador A), em entrevista realizada no dia 17 de agosto de 2012.

Ao ser indagado sobre o que se pensou sobre o tipo de aluno que se queria formar, o Coordenador A relatou que "historicamente o curso de pedagogia, a formação do pedagogo foi pensada no pilar do letramento, da alfabetização dos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Não se pensou muito em Educação Infantil". No entanto, assinalou que, na proposta de 2009, para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do pedagogo, "incluiu-se também a formação de um pedagogo que tivesse competências, habilidades, ou seja, a formação básica para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais, em todas as áreas do conhecimento" (Coordenador A, 2012).

Segundo o entrevistado, "o forte do curso foi a docência, pouco se discute no curso, na proposta curricular, numa formação para a gestão, para as questões administrativas da escola, e sim para a docência na Educação Infantil e anos iniciais." (Coordenador A, 2012). Na sequência, apresentou seu ponto de vista ao dar este depoimento:

Não sei se isso foi um grande avanço, eu não entendo que um pedagogo tem que ficar restrito à atividade de docência. Cabe ao pedagogo outras atividades no interior da escola, a gestão, a administração, o trabalho de secretaria, atividades relacionadas à gestão econômica da escola, articulação de criação de projetos com a sociedade. Essa é uma crítica que eu faço à proposta curricular: o curso avança, mas ainda permanece com a

formação do pedagogo restrita à docência. As diretrizes curriculares de 2006 apontam uma formação que abrange outros setores, outros espaços educativos, não só a escola. Eu não vejo, não percebo a proposta de 2009 com essa abertura. Por mais que o documento mostre isso, por mais que tenha essa intenção, observando o andamento do curso você percebe que ainda ele está restrito à formação docente para a Educação Infantil e anos iniciais. (Coordenador A, 2012).

Nessa perspectiva, partindo das ideias de Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 32), dada a nova clientela da escola pública ante as necessidades a serem atendidas, "é preciso repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca da sua realidade". A partir desse pressuposto, para a aproximação do licenciando a essa realidade, seria necessária uma formação em que se instituísse a pesquisa, permeando o Curso de Pedagogia, a fim de que o discente transite por essa realidade. Dessa forma, foram incluídas as atividades de práticas educativas no estágio com a inserção da pesquisa.

Incluí, nas indagações ao Coordenador A, a solicitação de dados que permitissem analisar sobre o pensamento e a ideia inicial dos professores do Curso de Pedagogia, quando da estruturação da atual proposta curricular criada há quatro anos e, segundo ele, o grupo pensou que o "curso tinha quase que como obrigatório dar condições para a formação do professor e também investir na formação de um professor pesquisador, foi essa a proposta do curso." Continua o entrevistado a expor:

[...] para que isso acontecesse, seria necessário que todas as disciplinas tivessem como norte, como base, a premissa de que a disciplina deveria desenvolver para além dos estudos teóricos dos textos, desenvolverem também uma habilidade, uma competência para que esse pedagogo em formação desenvolvesse as suas pesquisas. (Coordenador A, 2012).

Lüdke (2001, p. 78), ao destacar a relação que se estabelece entre "esse conjunto de saberes, considerados importantes para o professor em seu exercício profissional e a atividade de pesquisa, é considerada hoje um recurso indispensável ao trabalho do professor". E acrescenta que a questão "do professor pesquisador tem recebido uma atenção crescente, acentuadamente nos últimos anos" (Ibid.). Sobre este aspecto, o Coordenador A demonstrou concordar que é muito grande a responsabilidade do professor formador, porém fez ressalvas de que a "academia, os professores formadores de professores, ainda não tem isso muito claro, do que é formar o professor pesquisador." E acrescentou:

Nós temos nos esforçado. É um esforço de todo o corpo docente do curso de pedagogia para que isso aconteça, mas, se formos analisar dados

estatísticos, o curso pouco tem feito isso. E, é uma crítica que fazemos a nós mesmos, porque, está no projeto uma formação para a pesquisa nos dois vieses que acabei de ponderar, mas, na verdade, nós estamos fazendo muito pouco. [...] Isto está muito bem colocado na proposta do curso. Com muita dificuldade estamos tentando atender ao que está posto, mas é um conjunto de dezessete professores. Uns assumem isto com muita responsabilidade, de ler o projeto, de tentar trazer para as suas aulas o que está posto no projeto, outros, eu estou sendo muito sincero, nem tem conhecimento do teor do conteúdo do nosso projeto, nem sabem qual é o perfil do professor que nós queremos formar. (Coordenador A, 2012).

Nesse sentido, ao referir-se à formação docente do futuro educador, Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 48-49) sugerem que, "é preciso investir numa formação que vincule teoria e prática" e acrescentam ser preciso repensar "as políticas de formação a partir das exigências internas de formação, dos processos didático-pedagógicos, curriculares e organizacionais necessários para que, efetivamente, expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais da escola" (Ibid.).

Para o atendimento à construção da matriz curricular do Curso em questão, na UFMT/CUR, dimensionando a docência, gestão e a pesquisa para o trabalho docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, foram distribuídos os conteúdos oferecidos para o período dos quatro anos do curso (Quadro 1).

Quadro 1 – Conteúdos e carga horária da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR

1º ANO				
Disciplina	CH Teórica	CH Prática	CH Total	
Metodologia de pesquisa em Educação	116	12	128	
Fundamentos Psicológicos na Educação	116	12	128	
Língua Portuguesa	116	12	128	
Sociologia da Educação	116	12	128	
Filosofia da Educação	116	12	128	
Antropologia e Educação	116	12	128	
Atividades Complementares I			40	
Total	696	72	808	
2º ANO				
Disciplina	CH Teórica	CH Prática	CH Total	
Teorias da Educação e da Pedagogia	116	12	128	
Currículo e Avaliação	116	12	128	
História da Educação Brasileira	116	12	128	
Didática	116	12	128	
Política Educacional e Org. da Educação Bras.	116	12	128	
Psicologia e Educação	56	08	64	
Estágio Curricular Supervisionado I			60	
Atividades Complementares II			40	
Total	636	68	804	

Continua...

Continuação

3º ANO				
Disciplina	CH Teórica	CH Prática	CH Total	
Matemática e suas Metodologias	116	12	128	
Linguagem e suas Metodologias	116	12	128	
Fundamentos da Alfabetização I	56	08	64	
Organização e Gestão das Inst. Educacionais I	56	08	64	
Brincar e educação	56	08	64	
Literatura Infantil	56	08	64	
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	116	12	128	
Estágio Curricular Supervisionado II			120	
Atividades Complementares III			40	
Total	572	68	800	
4° A	NO			
Disciplina	CH Teórica	CH Prática	CH Total	
História e suas Metodologias	56	08	64	
Geografia e suas Metodologias	56	08	64	
Ciências Naturais e suas Metodologias	56	08	64	
Educação, Saúde e Ambiente Educativo	56	08	64	
Fundamentos da Alfabetização II	56	08	64	
Organização e Gestão das Inst. Educacionais II	56	08	64	
Arte e Educação	56	08	64	
Língua Brasileira de Sinais	56	08	64	
Tópicos Especiais em Educação	56	08	72	
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	28	84	112	
Estágio Curricular Supervisionado III			120	
Total	532	156	808	
	Carga Horári	3220		

Fonte: UFMT/CUR (2009, p. 32-34).

3.4 A Música... uma ausência sentida

Por ser esta uma pesquisa voltada à Educação Musical, com foco na formação e constituição da identidade do professor, volvi meu olhar para a matriz curricular e ficou perceptível, tanto nessa nova proposta como nas anteriores, que a música não foi incluída como disciplina específica. Portanto, não poderia deixar de mencionar a ausência sentida.

Na realidade, o que se pode observar é a presença da disciplina Arte e Educação no 4º ano do Curso, com carga horária de apenas 64 horas, sendo responsável pelas quatro modalidades da arte, cuja ementa é composta por:

Fundamentos históricos e epistemológicos da Arte-Educação. O que é Arte. Porque Arte e Educação. Linguagem e Arte. A Arte-Educação no Brasil. Arte e aprendizagem. Arte e criatividade. A necessidade da arte (a origem e a função da arte). As múltiplas linguagens artísticas (música, imagem, poesia, dança, arte visual, artes plásticas, teatro, folclore e cultura popular) e suas relações com a produção do conhecimento. A arte no PCN Vivências educativas através da Arte-Educação. Perspectivas do ensino da Arte em relação à formação do pedagogo. (UFMT/CUR, 2009, p. 68).

Diante da amplitude de conteúdos sugeridos na ementa da disciplina Arte e Educação, perguntei ao Coordenador A o que foi pensado para a oferta dessa disciplina, uma vez que música, artes plásticas, dança e teatro deveriam ser trabalhados dentro dessa carga horária reduzida. O entrevistado ponderou: "Ao pensarmos a proposta, a ementa dessa disciplina, nós discutimos muito. Eu era coordenador na época e fiz críticas. Primeiro, a inserção da disciplina Arte e Educação na matriz curricular, inserimos para atender as Diretrizes Curriculares." Ele disse ainda se lembrar de que, nas críticas levantadas, "ficou muito visível que não íamos dar conta de muita coisa, porque em 64 horas não dá nem pra discutir sobre a história da arte." E ainda complementou: "a não ser que pensemos uma formação aligeirada. Um texto, ou outro fragmento de história da arte" (Coordenador A, 2012).

Entretanto, no teor de sua fala, ficou evidenciado que a maior preocupação era:

Este Campus, Campus de Rondonópolis, Departamento de Educação, não tem um professor com habilitação para trabalhar Arte e Educação no curso de pedagogia. Nós temos professores que tem habilidades, que gostam de arte, mas não temos ninguém com formação para isso. Eu entendo que, sobretudo, para o pedagogo que está em formação inicial, essa formação para o ensino de artes tem que ser uma coisa muito séria, tem que passar por alguém que tem conhecimento da área. (Coordenador A, 2012).

Diante dessas ponderações, busquei subsídio nas Diretrizes Curriculares Nacionais, especificamente, na parte em que preceituam: "por formação profissional entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica" (BRASIL, 2001, p. 28).

Por sua vez, Bellochio (2003), ao sugerir alguns ajustes para a formação profissional do educador musical, enfatiza que

O professor de música é um profissional que deve formar-se/constituir-se como um sujeito preparado para a vida em todas as suas dinâmicas constitutivas. Isso implica uma sólida formação na área e formação cultural, que englobe e transcenda o próprio objeto de conhecimento de sua especificidade. (BELLOCHIO, 2003, p. 21).

Quanto ao que se pensou na construção da matriz curricular, no que diz respeito aos conteúdos de formação para a atuação do professor na sua futura prática docente na Educação Infantil e anos iniciais, o entrevistado assim se manisfestou:

Primeiro temos que pensar que, por mais que haja falas, discursos apontando que a escola sempre trabalhou com Arte e Educação, a gente tem que fazer uma crítica a isso. As escolas trabalham com artes, mas, nunca tiveram profissionais capacitados para isso. [...] Está posto, está colocado nas Diretrizes Curriculares. No entanto, eu vejo que a escola faz isso de

maneira muito simples. Vou utilizar o termo irresponsável, porque nós não temos profissionais nas escolas públicas com capacitação para isso. O que eu percebo é que, ao invés de terem prazer pelas aulas de arte, pintura, música, as crianças têm horror a isso. (Coordenador A, 2012).

Para Swanwick (2010, p. 26), gostar de música faz parte da natureza do ser humano, porém ele ressalva que "uma aula de música mal dada pode estragar tudo. Se ela for distante demais da realidade do aluno ou excessivamente teórica, por exemplo, o estudante pode ficar resistente ao ensino de música e piorar a situação". É importante destacar a necessidade de proporcionar aos licenciandos em Pedagogia um contato sistematizado com a música para que possam trabalhar, de forma adequada, junto aos seus alunos. Assim, compartilho, com o Coordenador A, a preocupação referente ao ensino de artes na escola e na formação do professor.

Ao voltar, exclusivamente, para a formação do pedagogo da UFMT/Campus Universitário de Rondonópolis, em diálogo com o entrevistado, chegamos à conclusão de que é preciso ponderar que "não temos o profissional específico ainda no Departamento. E se formos analisar profundamente, minimamente teríamos que ter um laboratório como espaço para o desenvolvimento das atividades" (Coordenador A, 2012).

Diante dessa situação, o Coordenador A ressaltou: "O que temos é uma sala de aula com quadro negro, cadeiras e giz." Porém, na atual conjuntura, declarou que "é preciso repensar." E ainda reforçou: "Por mais que lá no projeto tem isso muito bonito, muito organizado, que fomos investigar o que está posto nas Diretrizes Curriculares, fomos ler sobre artes pra montar a ementa da disciplina, mas não temos condições pra realizar isso." (Coordenador A, 2012).

Neste ponto, considero interessante destacar que tive a oportunidade de acompanhar a turma do 4º ano de Pedagogia desde 2009, ao ministrar palestras e aulas práticas de musicalização para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, pude conviver com essas dificuldades, pois, devido ao fato de não ter no *Campus* um local adequado para essas atividades, elas foram desenvolvidas em sala de aula, causando certo transtorno, uma vez que os professores das salas vizinhas solicitavam que diminuíssemos o volume do som, sob a alegação de atrapalhar suas aulas. Sobre este aspecto, o Coordenador A se manifestou com o seguinte comentário:

Como é que você vai trabalhar com um pedagogo a pintura de uma tela, a posição de se pegar num pincel, a composição de tintas, se ele não tem uma mesa para apoiar sua tela, ou um tecido, ou um papel. Enfim, como vai trabalhar música se não temos instrumentos, se não temos um ambiente específico com acústica? Temos um anfiteatro, porém, a acústica é péssima.

Não temos um aparelho de som. Temos algumas caixas de som em que você vai arrastando até à sala de aula, mas não tem um técnico pra levar e regular. Enfim, fazemos o que com a disciplina de artes? (Coordenador A, 2012).

Diante disso, Figueiredo (2005, p. 22) considera que, "mesmo diante de vários esforços ainda se constata pouca valorização dessa área do conhecimento na educação escolar, resultado de políticas educacionais – ou a falta delas – mais claras com relação à sua presença no currículo". Segundo o autor, já que "não existe uma compreensão sobre a importância da música na escola, é muito difícil vislumbrar qualquer mudança significativa para a educação musical escolar" (Ibid.).

Como a turma que ingressou no Curso de Pedagogia na UFMT/CUR em 2009 não tem, em sua matriz curricular, a disciplina específica de Educação Musical a fim de poder subsidiar os licenciandos no preparo adequado para a atuação docente nas escolas e instituições, propus uma entrevista com a atual coordenadora do Curso (doravante denominada Coordenadora E).

Nesse encontro realizado no dia 27 de agosto de 2012, perguntei como percebe o tornar-se professora da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sem Educação Musical. Ao se referir à disciplina Arte e Educação, descrita no PPP (UFMT/CUR, 2009), a Coordenadora E relatou que "essa disciplina vem na tentativa de poder também trabalhar um pouco da Educação Musical, mas ela não é específica. Então, cabe tudo, vai depender do professor que assumir." E acrescentou:

Quando foi pensada a matriz curricular, eu não estava aqui, porém, o grupo de professores que estava à frente da coordenação e dessa gestão fez o máximo para contemplar. Foi então que pensaram a disciplina Arte e Educação como tentativa de salvar um pouco essa questão. (Coordenadora E, 2012).

Quanto à percepção da Coordenadora sobre o "tornar-se professora" da Educação Infantil e anos iniciais sem a Educação Musical, esta declarou:

Uma vez que as alunas que estão formando não têm uma disciplina específica dessa área, não tem uma disciplina que vá subsidiar, dar ideias, recursos, fundamentá-las para que elas possam desenvolver um trabalho com a Educação Infantil e anos iniciais, por entender que a Educação Infantil requer essa linguagem, então, eu acho empobrecedor, eu acho que limita muito. [...] Se for pensar assim de um modo bem geral, sem a Educação Musical, não se torna muito professora. (Coordenadora E, 2012).

Ao versar, especificamente, sobre o tornar-se professora e sobre a importância da música para a formação, a Coordenadora E, posicionando-se como mãe cujo filho passou pela

Educação Infantil e como educadora, aponta que "a educação musical é essencial à formação de qualquer pedagogo, porque a linguagem da criança nessa fase da vida é muito voltada pra questão da sonoridade, do movimento, do ritmo, da percepção, então eu acho que é fundamental".

Diante de uma matriz curricular que busca contemplar a Educação Infantil e os anos iniciais, a Coordenadora E considerou ser a música muito importante e reconheceu que o Curso precisa dar subsídio para que se desenvolva a formação a contento, expressando-se assim: "A Educação Musical fazendo parte do rol das disciplinas".

Nesse sentido, Bellochio e Figueiredo (2009) trazem a orientação sobre o que se espera do professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à formação e atuação pedagógico-musical:

Formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras. Formação pedagógico-musical significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 40).

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelo Departamento de Educação da UFMT/CUR em proporcionar formação adequada, no tocante à disciplina Arte e Educação aos licenciandos de Pedagogia, que ingressaram no Curso em 2009, sendo a primeira turma a experimentar a reelaboração da grade curricular, decidi buscar informações com a professora responsável pela condução da disciplina naquele período (denominada nesta pesquisa Professora A) sobre os obstáculos enfrentados ao exercer a docência dessa disciplina, adotando conteúdos em Educação Musical. Em entrevista realizada no dia 26 de maio de 2012, ela comentou:

Quando eu vi o programa da Arte e Educação que tinha que trabalhar em 64 horas as quatro modalidades de artes: a dança, a música, artes plásticas e teatro, e eu não tenho formação em nenhuma dessas áreas. Eu sou uma pedagoga! [...] Como é que eu levo pra sala de aula o que eu não tenho? Não há possibilidade, tanto que eu não levava musicalização, porque eu não tinha essa formação. [...] já muito claro admiti isso: preciso da contribuição de outras pessoas. (Professora A, 2012).

Por não ter formação específica na área, a professora entrevistada manifestou certa apreensão para lecionar a disciplina Arte e Educação. No entanto, afirmou não ter medido esforços em pesquisar sobre o tema, de forma a perceber a dimensão que envolve essa temática.

Figueiredo (2011, p. 11), ao salientar sobre a polivalência para o ensino de artes, declara: "é compreensível que as artes possuem entre si diversas conexões e que pertencem a uma grande área do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, cada uma das linguagens artísticas possui particularidades que não pertencem a outras artes". Tal concepção justifica a preocupação da Professora A. No primeiro ano em que assumiu a referida disciplina, a entrevistada revelou ter trabalhado de maneira muito teórica, até que

Fiquei sabendo de uma pessoa que era musicista, trabalhava com música, ensaiava coral. Já no primeiro semestre a convidei para trabalhar musicalização infantil com meus alunos, numa tentativa de suprimir uma falta que eu tinha, de maneira que meus alunos pudessem ter acesso a um pouco daquilo que a pessoa convidada sabia sobre música. [...] Penso que aquilo contribuiu de alguma forma. Na questão da música, contei com essa contribuição. (Professora A, 2012).

Convém salientar que a musicista citada pela professora A se trata da minha pessoa. Por meio dessa indicação, tive o privilégio de conduzir, voluntariamente, oficinas, propiciando tais condições para que, já no início do Curso, a turma tivesse algumas vivências em Educação Musical, reforçadas no período que antecedeu ao estágio, conforme já sinalizado. Sinto que, até certo ponto, contribuí para que a formação de tais licenciandos tivesse alguma referência em Educação Musical para o trabalho com crianças, embora ciente de que o tempo disponibilizado não fora suficiente para formação mais consistente.

Bellochio (2003, p. 21), quando se refere à Educação Musical e à formação do professor, assinala: "o professor que ensina música precisa trabalhar com as incertezas e isso requer dele alternativas de trabalho, posturas e soluções criativas nas tomadas de decisões". Nesse sentido, ainda que atuasse como unidocente, considero louvável a iniciativa da professora em buscar alternativas para suprir, ainda que em parte, a necessidade de proporcionar, junto aos alunos, práticas educativas em Educação Musical.

Diante da realidade exposta, fica evidente a fragilidade com que as artes são concebidas pelos cursos de formação superior. Nessa direção, Diniz e Joly (2007, p. 66) acreditam que "os cursos de formação inicial têm dado pouca ênfase ao desenvolvimento específico das habilidades musicais de seus alunos" e também ressalvam que "a concepção que ainda prevalece é a polivalente, na qual em apenas uma disciplina, um único professor trabalha o conteúdo de todas as quatro linguagens artísticas" (Ibid.). Da forma como está posto, o professor é o responsável pela adoção dessas modalidades, sendo, de certa forma, uma preocupação para ele, já que não possui formação específica na área.

Assim, a Professora A, quando indagada sobre o porquê da sua iniciativa e preocupação em proporcionar vivências em Educação Musical (mesmo que de forma breve) às licenciandas, ressaltou:

A vivência é tudo. Mais do que nunca, naquela época, isso foi de maneira um pouco intuitiva, uma vez que é preciso experimentar com o corpo, é preciso ter contato com as coisas, é preciso que os sentidos... E aí entra a audição, a fala... Enfim, no caso da música, a audição principalmente, proporciona aos alunos momentos para que pudessem ouvir um canto bem cantado, uma voz bem colocada... Que pudessem perceber as diferentes possibilidades de trabalho que a música oferece. (Professora A, 2012).

Um ponto defendido pela professora é o de que a vivência com a música pode proporcionar momentos, experiências e diversas possibilidades de expressão corporal. Nesse sentido, ao enfatizar a importância da música e seu valor no currículo escolar, Del Ben e Hentschke (2002, p. 52) consideram que "a música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade". Na intenção de aprofundar as informações sobre como a música se desenvolveu em meio a sua disciplina, no que tange à constituição da identidade do professor da Educação Infantil e anos iniciais, a Professora A assim respondeu:

A música é, sobretudo, trabalhar com a subjetividade. Tem uma parte da música que é teórica, que é racional... Mas muito dela também é sensibilidade, é emoção, é subjetividade. E nós, seres humanos, somos uma soma disso, não é? De uma racionalidade e de uma subjetividade. Então é lógico que a música é um dos elementos fundamentais para a constituição da identidade do professor (Professora A, 2012).

Considerar a música como um elemento fundamental para a formação e constituição da identidade do professor, na atual conjuntura, mediante as informações verbalizadas nas entrevistas, fez-me perceber que a não oferta da música como disciplina é, sim, uma ausência sentida. E, segundo os entrevistados, isso tem preocupado muito, uma vez que somente a disciplina Arte e Educação, abrangendo as quatro modalidades do campo de artes, *não dá conta*. Por mais que se aumente a carga horária, fazer tudo num único período do Curso é extremamente difícil. No entanto, a atual coordenadora do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR ressaltou: "pensando no futuro é fundamental que a gente tente incluir essa formação específica, uma vez que, as crianças, nesse universo da creche, da Educação Infantil exigem de nós essa linguagem" (Coordenadora E). Diante dessas ponderações, a turma do 4º ano de Pedagogia, em que estão inseridos os sujeitos dessa investigação, não terá acesso a essa linguagem no contexto do Curso, devido à falta de professores habilitados.

Uma vez que a própria proposta do currículo não ofereceu nenhuma formação musical aos licenciandos, para que a música não fosse totalmente esquecida, por atitude pontual de algumas professoras, algumas vezes, fui convidada para ministrar palestras e oficinas práticas no 1° e 2° anos do Curso de Pedagogia por solicitação da Professora A que se preocupou em proporcionar aos alunos o primeiro contato com as vivências musicais; e no 3° e 4° anos, pela professora Simone Albuquerque da Rocha, diante da preocupação em ofertar subsídios musicais para as práticas dos licenciandos que iniciariam o Estágio Curricular Supervisionado. A partir do convite, pude contribuir como professora convocada para que essa turma tivesse, ainda que em curta duração, um contato mais estreito com a música.

4 A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Os sons e ritmos fazem parte da vida do ser humano mesmo antes de nascer, pois são percebidos no dia-a-dia do novo ser em formação. Soares (2008, p. 80), ao estudar possibilidades de musicalização para bebês, aponta que "desde a vida intrauterina, o bebê é cercado por um ambiente sonoro, convive tanto com ruídos externos quanto com os sons internos causados pelo funcionamento do corpo da mãe e pela sua voz." Pesquisas têm mostrado que, na quarta semana após a concepção, "nosso próprio coração já começa a bater, anunciando nossa existência ao mundo" (BRÉSCIA, 2003, p. 67), ditando o ritmo da vida e se inteirando dos sons do corpo da mãe.

No entanto, ao nascerem, os ruídos vão sendo ampliados, uma vez que a multiplicidade dos sons externos passa a fazer parte do cotidiano. Daí por diante, o novo ser não é apenas ouvinte, mas produtor de sons que se ampliam, a cada momento, conforme os estímulos recebidos, colaborando para o seu desenvolvimento. Por isso, "a exposição do sujeito à música permite que ele seja afetado por ela, o que engendra o gosto e abre novas oportunidades de ser" (FONTERRADA, 2007, p. 32).

Ao proporcionar à criança vivências musicais, além de promover o gosto musical, seu cérebro estará se desenvolvendo. Buscando entender o funcionamento do cérebro e suas múltiplas funções, estudos têm mostrado que "o cérebro de um bebê é um trabalho em execução, trilhões de neurônios esperando para serem conectados dentro de uma mente [...] as experiências da infância ajudam a formar os circuitos do cérebro – para música e matemática, linguagem e emoção" (BEGLEY, 2002, p. 5).

Ao tratar, especialmente, do cérebro musical, a autora cita que a janela do aprendizado se abre dos três aos dez anos de idade; por isso, recomenda: "Cante música com as crianças. Toque músicas melódicas e estruturadas. Se uma criança demonstra aptidão e interesse musical, ponha um instrumento na sua mão o mais cedo possível" (Ibid., p. 13). Quanto mais cedo a criança participar de vivências musicais, maior sua probabilidade de desenvolver a sensibilidade e gosto por essa arte. Se não optar por tocar um instrumento, pelo menos poderá ser um apreciador da música. "Os pais são os responsáveis pelo incentivo às atividades musicais de seus filhos no dia a dia, seja através do canto, da escuta musical passiva e ativa ou, simplesmente, pela criação de ambientes sonoros dentro de casa durante a rotina da criança" (ILARI, 2002, p. 88).

A música também é importante por seu caráter lúdico. Nessa perspectiva, Maffioletti (2008, p. 1), ao tratar acerca da dimensão lúdica da música na infância, considerando o

"potencial biológico que torna possível a aprendizagem musical", trouxe as contribuições de Hodges (1996), ao assinalar que "fatores biológicos garantem o desenvolvimento da musicalidade humana. Assim como nascemos com as possibilidades para aprender uma linguagem determinada por qualquer cultura, também temos possibilidades de aprender música" (MAFFIOLETTI, 2008, p. 1). E, ainda, acrescenta: "o desenvolvimento da musicalidade é a essência do processo de tornar-se humano" (Ibid.). A autora destaca que essa musicalidade se apresenta não apenas quando a criança executa instrumentos musicais, mas nos gestos, movimentos e na ludicidade que garante a capacidade de brincar com os sons.

O brincar sempre esteve presente, desde a Antiguidade, no cotidiano das crianças, constituindo sua primeira vivência com o mundo da cultura, pois é a partir das simples brincadeiras que vão se construindo habilidades diversas. A proposta de musicalizar a criança por meio do lúdico é uma forma prazerosa de aprender música e, por meio dela, chegar a conteúdos mais elaborados.

Devemos reconhecer a atuação constante da música nas diversas fases da vida dos pequenos como uma conquista diária, de acordo com a capacidade e o desenvolvimento de cada criança. Importa lembrar, porém, que "esse processo se dá na interação com o meio, num ambiente de amor, afeto e respeito" (BRITO 2003, p.46).

Outro aspecto importante apontado pela autora é que "a educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje" (Ibid.). A partir desse pressuposto, a música não seria algo considerado difícil ou complicado e, inclusive, Swanwick (2010, p. 26) ressalta que "toda criança gosta de música. É natural do ser humano". Do ponto de vista de Brito (2003), compete aos pais e educadores lhe proporcionar o contato artístico e cultural, seja "pelo canto, pela dança, pela representação", só assim estaremos estabelecendo, "desde a primeira infância, uma consciência efetiva com relação aos valores próprios da nossa formação e identidade cultural" (BRITO, 2003, p. 94).

Considerando a música como uma prática social, Bellochio e Figueiredo (2009, p.37) enfatizam que ela "está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas". Para complementar as observações, os autores assinalam que, "se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos da vida e com diversas funções, também faz parte da escola".

Nessa perspectiva, para Maffioletti (2008), a música é importante na escola porque é importante para a criança. Esta precisa da música assim como da palavra para se comunicar. É possível afirmar que a música é importante na vida do ser humano em todas suas dimensões,

quer seja na escola ou fora dela. Diante desse entendimento, Terahata (2012, p. 12) afirma: "a música como conhecimento humano tem que ser disponibilizada, tanto como apreciação quanto pelo fazer musical, para os pequenos que chegam ao mundo", uma vez que "eles chegam a um mundo musical, sonoro".

Para o atendimento às demandas da escola, levando em consideração a música como fenômeno social, Queiroz (2011, p. 19) compreende que "a música constitui uma rica e diversificada expressão do homem, sendo resultado de vivências, crenças e valores que permeiam a sua vida na sociedade". O autor acredita que, se considerada como expressão cultural, a música tende a ser um veículo universal de comunicação. Segundo ele, "não se tem registro de qualquer grupo humano que não realize experiências musicais como meio de contato, apreensão, expressão e representação de aspectos simbólicos culturais" (Ibid.).

A partir desse entendimento, é possível deduzir que as diversidades musicais devam ser manifestadas na escola, pois cada educando traz consigo suas experiências sociais. O autor defende que se deva pensar na construção de saberes contextualizados, considerando as particularidades individuais e sociais. E conclui informando que o ensino "precisa ser abrangente e diversificado, contemplando, principalmente, propostas e ações educativas contextualizadas com contextos escolares das múltiplas realidades socioculturais do país" (QUEIROZ, 2011, p. 22).

Por esta pesquisa propor o diálogo sobre a formação do professor quando de suas práticas docentes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, apresento algumas considerações sobre a importância da adoção da música no trabalho com crianças dessa faixa etária.

4.1 A Educação Musical na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Orientações Curriculares

Segundo Kramer (2001), somente no ano de 1995, por iniciativa do Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental e Coordenação de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI), foram realizadas, no Brasil, as primeiras discussões e debates sobre as propostas curriculares para a Educação Infantil, sendo oficializadas no ano de 1998 nos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI). Tal processo objetivou analisar as propostas já existentes e "elaborar uma metodologia de análise de propostas, que subsidiasse estados e municípios a empreenderem suas próprias análises de concepção das propostas e da implementação" (KRAMER, 2001, p. 4).

Nesse entendimento, o currículo sempre esteve e se mantém presente na educação formal e não formal e apresenta concepções de como trabalhar com a criança, revelando a necessidade de sistematizar e implementar as propostas já existentes. Quanto às propostas em Educação Musical, Soares (2008, p. 83) aponta que, dentre os muitos direitos da infância, "o que concerne à arte, especificamente à música, quase inexistente nos programas pedagógicos para a educação infantil". Segundo a autora, ainda que "constem das propostas pedagógicas dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as atividades musicais estão ausentes ou são escassas nessa fase da educação básica" (Ibid.).

Assim, está sendo negado à criança o direito às vivências musicais como uma atividade humana, posto que a música está presente na vida do ser humano em diversas situações e na escola não é diferente. Há música para saudação, recreações, relaxamento, hora do lanche, silêncio, nas datas comemorativas por meio do canto, dança e coreografias. Bellochio e Figueiredo (2009, p. 37), ao destacarem algumas questões relacionadas aos professores não especialistas, advertem que "não basta a música estar presente, de alguma forma na escola, e não possuir valor formativo reconhecido e enfatizado nos planejamentos escolares". Para os autores, a música na escola só terá papel relevante se for inserida, de forma significativa, nos planejamentos, em conjunto com as demais disciplinas.

Ao ressaltar as reflexões e propostas didáticas para professores não habilitados em Educação Musical, Barbosa (2010, p. 98-99) enfatiza que, quando a música é utilizada "apenas como instrumento para aprendizagem ou memorização de outros conteúdos (não musicais) ou quando toda atividade musical é voltada para o preparo de 'apresentações' em datas comemorativas, o conteúdo propriamente musical é deixado de lado". A autora acrescenta, ainda, que "não se dá à música o devido valor na formação do indivíduo e, consequentemente, não se contribui para a sua efetivação no currículo das escolas regulares [...] é necessário que os conteúdos próprios da linguagem musical sejam trabalhados" (BARBOSA, 2010, p. 98-99 – grifo da autora). Diante disso, questiona: "Quais são [...] os conteúdos que, na Educação Infantil, darão à música o seu real valor na formação dos indivíduos"? Segundo sua opinião, a proposta contida nos Referenciais "não é clara o suficiente, apesar de trazer vários exemplos, quer dizer, o modo como organiza os conteúdos em dois blocos: 'o fazer musical' e 'apreciação musical', ignora que esses blocos devem abarcar também a reflexão sobre música" (BARBOSA, 2010, p. 99 – grifos da autora).

Para melhor situar essas questões, apresento as propostas curriculares contidas nos RCNEI para o trabalho com a música na Educação Infantil.

Com o intuito de organizar e garantir os conteúdos e práticas pedagógicas, conforme já citado, desde 1998, o Ministério da Educação (MEC) tem apresentado propostas educativas ao professor por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são compostos por três volumes, sendo que um deles contém uma proposta específica para a música, no qual estão contidos os objetivos do trabalho com música, na faixa etária de 0-3 anos e 4-6 anos de idade. Contempla, também, a organização dos conteúdos, as orientações didáticas de como se devem trabalhar os conteúdos, seguidos com as orientações gerais para o professor (BRASIL, 1998).

O primeiro volume traz uma abordagem introdutória sobre a concepção de infância e as instituições de Educação Infantil no Brasil, visando aos aspectos legais e práticos da instituição. No volume II, a ênfase é dada à formação social e pessoal, ou seja, à construção da identidade e aquisição da autonomia, inseridas nas atividades rotineiras e planejamento.

No entanto, o foco de interesse desse estudo está ligado ao volume III, que aborda o conhecimento de mundo, composto por seis eixos: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Conforme constam nos Referenciais, tais capacidades podem ser divididas por eixos de trabalho. Sugerem que as crianças de 0 a 3 anos sejam estimuladas a ouvirem, perceberem e discriminarem eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais, além de brincarem com a música, imitarem, inventarem e reproduzirem criações musicais. E, para as crianças de 4 a 6 anos, aprender a explorar e identificar elementos da música para se expressarem, interagirem com os outros e ampliarem seu conhecimento do mundo, possibilitando-os perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Em se tratando das propostas oferecidas pelos RCNEI, Montagnini (2009, p. 33) sugere que, embora divididos em eixos de trabalho, os conteúdos devem ser explorados "de forma interdisciplinar, mesmo porque, na educação infantil, é impossível abordar um tema isolado, sem aguçar curiosidades, entrar no mundo da fantasia e levar a criança a investigar detalhes de outros assuntos, abrindo um grande leque à aprendizagem". Porém, a realidade parece um tanto distante, pois "a não obrigatoriedade desse documento e pelo percurso histórico desse nível de ensino, acreditamos improvável a sua concretização em termos mais amplos" (PENNA, 2004, p.24).

Nos RCNEI, está expressa a importância da música desde a mais tenra idade. No entanto, observa-se que, quanto menor a faixa etária das crianças, menor as atividades

musicais "em creches e instituições públicas de Educação Infantil voltadas para a classe popular, no direito à educação musical para a infância" (SOARES, 2008, p. 84). Caminha-se para uma nova realidade cuja proposta tem como finalidade proporcionar a todas as crianças o direito de interagir com a música, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, não importando de qual meio cultural provenha.

No ano de 2010, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro, apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo como prioridade

As discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p.7)

Nas Diretrizes Curriculares, estão contidos objetivos, concepções, propostas e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas junto às crianças. As práticas que compõem a proposta curricular para a Educação Infantil devem ser norteadas por interações e brincadeiras. No que se refere às experiências artísticas, deve-se favorecer "a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (BRASIL, 2010, p. 25). As diretrizes para o campo de artes trazem a orientação de se promover "o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (BRASIL, 2010, p. 26).

No entanto, para a efetivação dessas propostas, é fundamental uma formação específica ao professor a fim de poder trabalhar, de forma adequada, as orientações contidas nos documentos. Porém, na realidade, percebe-se que os resquícios de concepções pedagógicas tradicionais ainda permeiam a educação, reduzindo as artes à forma de canção.

No dia-a-dia da educação infantil brasileira, a música vem atendendo a propósito diversos, segundo concepções pedagógicas no decorrer do tempo. Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou melhor, dizendo a canção – suporte para aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas. (BRITO, 2003, p. 51).

A música na Educação Infantil deve ser muito mais que isso, uma vez que estimula as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras da criança. Trabalhada de forma interdisciplinar, em conjunto com as demais disciplinas, a música tende a ser "uma verdadeira esperança no contexto atual de renovação curricular. A escola precisa ter vida. E a arte, a música, pode oferecer esta perspectiva" (OLIVEIRA, 2001, p. 24).

Assim, é preciso apresentar metas e objetivos para que a Educação Musical seja contemplada nas unidades de Educação Infantil de forma satisfatória. "A tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas" (SOUZA, 2000, p. 176).

Ao buscar respostas para o atual momento histórico vivido pela educação musical, fica evidente que, "acima de tudo, falta discussão acerca das reais condições educativas, humanas e materiais para viabilidade dos parâmetros propostos nos documentos" (RIBEIRO, 2003, p. 43). Somente quando tais observações forem contempladas no currículo, a educação alcançará os resultados almejados e, após esse entendimento, será viável implantar as diretrizes apontadas nos Referenciais.

Nessa direção, a música se apresenta como indispensável aos trabalhos educacionais:

[...] todas as alegrias culturais estão relacionadas, quer tenham nascido da Ciência, da Arte ou das técnicas – daí a importância de que o aluno se sinta, pelo menos uma vez, fascinado por uma obra-prima, fascinação esta que pode se erradicar para outras obras-primas. (SNYDERS, 1992, p. 18).

Após estudo das propostas contidas nos documentos legais, no que se refere à Educação Musical para a Educação Infantil, apresento algumas considerações sobre como a música poderia ser trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1° e 2° ciclos), compreendendo a faixa etária de seis a dez anos de idade.

4.2 Como trabalhar a Educação Musical?

A escola é um dos principais lugares para se oferecer as diversidades e alegrias culturais por meio da música. Além de contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, pode servir de auxílio para as demais disciplinas, tornando-as mais prazerosas e motivadoras. É essa alegria que se espera no ambiente escolar. Na medida em que a criança entra em contato com a música, ampliam-se seus conhecimentos e passa a descobrir o mundo à sua volta de forma mais sensível e alegre.

A música, com certeza, pode propiciar tais benefícios para o ensino-aprendizagem; assim, "toda prática musical, seja ela o canto coral, a banda de música, o grupo instrumental, é muito bem vinda, desde que tenha sentido para o aluno e que o envolva afetiva e cognitivamente" (BENEDETTI; KERR, 2008, p. 42). O objetivo principal da música, na escola, "é oportunizar a todos o contato com esta produção humana, que assume distintos significados e funções, que se apresenta de maneira extremamente diversificada a partir dos contextos onde é produzida" (FIGUEIREDO, 2011, p. 5).

No entanto, para que esta produção humana atinja bons resultados e tenha significado para aqueles que a recebem, seria necessária a organização das funções e formas de abordagem. Diante disso, Del Ben (2011, p. 25) orienta que essa abordagem deve ser feita de forma organizada, partindo de certas intenções, tendo como propósito "alcançar determinadas finalidades, sejam aquelas definidas pelo próprio professor, sejam aquelas definidas pela escola, pelos governos ou demais âmbitos da sociedade".

A Música na Escola, recente obra editada pelo Ministério da Cultura e Vale (JORDÃO et. al, 2012, p. 25), ao traçar um panorama do ensino musical, faz alusão aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram elaborados para dar suporte à LDBEN/96, como uma "referência para a atuação do professor em sala de aula, e criar uma abordagem comum para a educação em todos os estados brasileiros". Embora os PCN não possuíssem caráter obrigatório, "respeitavam a autonomia das escolas em elaborar suas próprias práticas pedagógicas" (JORDÃO et. al, p. 25). Ao citar, especificamente, o campo das artes, tais documentos expressam as orientações quanto às formas de abordagem musical para as crianças do Ensino Fundamental, direcionando conteúdos, linguagens e critérios de avaliação. No entanto, explicitou a necessidade de formação básica nas áreas de música, dança, teatro e artes visuais.

Para o atendimento às modalidades artísticas, foram considerados, nos PCN (BRASIL, 2001), três eixos principais:

O primeiro aborda "comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição" (Ibid., p. 78). Nesse eixo, sugere serem trabalhados: interpretação de músicas, arranjos, experimentação, criação, percepção, produções, além de brincadeiras, jogos, danças e atividades diversas de movimento.

No segundo, a ênfase é dada à "apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical" (BRASIL, 2001, p. 79). As propostas para esse eixo estão baseadas na percepção e identificação dos elementos da linguagem

musical, identificação de instrumentos e materiais sonoros, apreciação e reflexão sobre músicas regionais, nacionais e internacionais em suas diversidades, dentre outras.

Já o terceiro eixo, considera a "música como produto cultural e histórico: músicas e sons do mundo" (Ibid., p.80-81). Baseia-se nos movimentos musicais e obras de épocas e culturas diferentes, registro e preservação das obras artísticas, técnicas, instrumentos, equipamentos, tecnologia na história da música, músicas e apresentações musicais e artísticas das diversas culturas. Ainda que a fundamentação dos PCN-Arte seja "permeada por uma visão romântica de arte" (PENNA, 1998, p. 96), ainda assim, é um documento que serve de parâmetro para as propostas pedagógicas do professor.

Célia Craveiros, Conselheira da Câmara de Educação Básica, "propõe uma reflexão diante das mudanças curriculares" (JORDÃO et. al, p. 26). Segundo ela, "quando se implanta uma área nova, é necessário analisar seu sentido no currículo". E acrescenta que as escolas têm o dever de "elaborar suas propostas político pedagógicas, têm que estruturar seus currículos de artes pensando em facilitar o acesso dos alunos à música". (Ibid.).

Nessa perspectiva, conforme sinaliza Kater (2012, p. 44), importa dizer que tais propostas devam ser elaboradas não visando apenas participar de um simples momento, ou do "cumprimento de um dispositivo legal, mas muito além". E acrescenta: "temos a perspectiva de um novo movimento da Educação Musical capaz de propiciar processos e resultados valiosos para uma Educação Musical que se pretenda, viva, brasileira e contemporânea". O autor espera que, "num futuro não muito distante, estar ouvindo não 'a música na escola', mas, 'a música da escola'" (Ibid., p. 58 – grifos do autor).

Na atual conjuntura, tendo em vista a articulação entre o novo e o já vivido, Figueiredo (2011, p. 85-86) faz uma retrospectiva sobre os métodos tradicionais que ainda continuam ativos com propostas para o ensino de música, advindos de diversos países, oportunizando aos alunos participarem "dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula". Dentre os métodos, destaca-se o do suíço Dalcroze (1865-1950) que "relaciona a música ao movimento corporal". O também suíço Willems (1890-1978) criou propostas musicais para crianças a partir de três anos de idade, defendendo ser a escuta "a base da musicalidade". Já o húngaro Kodály (1882-1967), elaborou um projeto dirigido a todas as pessoas com "a prática vocal em grupo". Orff (1895-1982), da Alemanha, "combina música e dança". Destaca-se, ainda, Suzuki (1898-1998), "considerando um paralelismo entre aprender a língua e aprender um instrumento musical".

A partir desses métodos, foram adaptadas distintas metodologias para o ensino de música; no entanto, Figueiredo (2011, p. 86) faz ressalvas ao afirmar: "é fundamental que se

compreenda que a adaptação dos métodos não significa sua aplicação direta, sem considerar a diversidade cultural e educacional dos diversos contextos sociais".

Nessa perspectiva, importa dizer que o professor deve criar sua própria metodologia, a partir dos modelos descritos pelo autor para que a Educação Musical possa ter sentido na educação das crianças nas escolas brasileiras.

5 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: ENCANTOS E DESENCANTOS

Conforme já assinalado, a história da Educação Musical no Brasil tem sido conduzida conforme os interesses e filosofias de cada época, sendo influenciada pelos vários movimentos educacionais e estéticos que, parafraseando os termos utilizados por Pellanda (2004), passaram por momentos de "encantamentos e desencantamentos".

Queiroz e Marinho (2009, p.61) destacam que, "desde o Império foram encadeadas uma série de ações e propostas que, interrelacionadas às dimensões políticas, buscaram pensar, estruturar e aplicar preceitos e práticas de educação musical no contexto escolar". Nessa perspectiva, os autores apresentam as principais ações políticas concernentes à implementação do ensino de música para a educação, destacando o Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, primeiro documento que faz menção ao ensino de música na "Instrução Pública Secundária" e o Decreto nº 991 de 1890 que trouxe "nova configuração política para a música na Instrução Primária e Secundária do Districto Federal".

Outras propostas tiveram lugar no contexto escolar brasileiro. Um movimento significativo foi "a inserção e a prática do canto orfeônico como base para as aulas de música no ensino secundário" (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 61), por meio do Decreto nº 19.890/1931. Cumpre observar que a prática do canto orfeônico teve seu início no Distrito Federal e se expandiu para outras partes do país, culminando com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – oficializado pelo Decreto nº 4.993, de 1942.

Ao adotar o canto orfeônico, "João Gomes Júnior e Villa Lobos introduzem uma nova maneira de ver a música na escola, condizente com o ufanismo patriótico que se inicia na Primeira República e atinge seu ponto alto no Estado Novo" (LOUREIRO, 2012, p. 55). Dessa forma, embora criado no governo ditatorial de Vargas, num clima nacionalista que dominava o país, segundo a autora, essa nova prática fez com que o ensino de música crescesse em importância nas escolas, graças ao seu poder formador. Porém Oliveira (1992) faz ressalva de que, "apesar do grande fervor patriótico e das grandes massas que cantavam em praças públicas, hoje podemos avaliar o movimento orfeônico como efetivo para fazer cantar, mas não para fazer crescer" (OLIVEIRA, 1992, p. 37), pois essa nova prática logo encontrou dificuldades, sendo a formação do professor uma das principais causas de seu declínio em nossas escolas.

Loureiro (2012, p. 62), com base em Fuks (1991b), traz o relato de que "pouco a pouco as escolas, principalmente as públicas, foram calando o seu canto", deixando, nas

instituições, raízes profundas, devido às imposições conduzidas pelo regime autoritário do Estado Novo que, aos poucos, foi diminuindo, culminando com o fim da Ditadura Vargas e do movimento modernista.

Entretanto, Loureiro (2012, p. 63) ressalta que, "Enquanto a efervescência do modernismo diminuía, já despontava no cenário artístico outro movimento de ruptura estética – o da criatividade, que viria trazer uma nova maneira de fazer arte e, consequentemente, uma nova maneira de ensinar música". Dessa forma, surgiram novas práticas, tendências e experimentos para o ensino de música, destacando a autora que houve resistência diante do movimento de renovação, momento a partir do qual foram incorporadas propostas da Escola Nova, com ênfase na criatividade e expressão.

Até "nos anos sessenta houve uma forte tendência para a criação, a improvisação e o desenvolvimento da sensibilidade auditiva" (OLIVEIRA, 1992, p. 38). A Educação Musical, então, continuou a buscar seu espaço nas escolas brasileiras em outra ação política que teve lugar no cenário da educação, ou seja, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), a qual trouxe como proposta "a definição de atividades complementares de iniciação artística como norma para a educação básica [...] que não faz mais qualquer menção à presença do canto orfeônico na escola regular" (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p.61).

Enquanto se buscavam novas propostas, visando à estabilidade para o ensino de música, Loureiro (2012) sinaliza que, na década de 1970, o ensino de música na escola novamente sofreu abalo, devido ao rompimento do Estado Novo, instituído pelo Golpe Militar de 1964.

Porém, em 1971, o governo militar "promulga uma nova lei de ensino (Lei n° 5.692/71), imprimindo uma nova organização à educação escolar de níveis primário e médio no país" (LOUREIRO, 2012, p.68). Com a implantação da nova política governamental, o ensino de música passou por reformulações, alterando o currículo de acordo com as orientações dessa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecendo a "Educação Artística como campo de formação nas diferentes linguagens das artes na escola" (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 62). A arte, então, teve seu espaço garantido pela legislação educacional:

Art. 7º: Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos de 1º e 2º graus, observando quanto a primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

Entretanto, não foram definidas quais linguagens artísticas se contemplariam no currículo dessa disciplina. Foi então que, em 1977, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 540, entre outras linguagens artísticas, as artes visuais, teatro e dança, a música foi, especificamente, mencionada (PENNA, 2004; FIGUEIREDO, 2011). No entanto, com a promulgação dessa Lei, consolidou-se a polivalência das áreas artísticas, ficando a cargo do professor desenvolver todas as áreas do conhecimento escolar.

Apesar da obrigatoriedade proposta nos dispositivos legais, Penna (2004, p. 22) ressalta que "a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente". Além disso, a ausência de professores capazes de atender ao novo perfil dessa disciplina tornou-se um problema, sendo a música a modalidade mais afetada por exigir conhecimentos mais elaborados. Diante desse impasse, Loureiro (2012, p. 69) assinala: "o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola. Isso ocorreu especialmente com a música". Essa seria a principal causa do seu desaparecimento das escolas, causando desencanto para aqueles que acreditam no valor da música para a educação.

Então, a partir da aprovação da LDBEN/96 - Lei nº 9394/96, foi extinta a disciplina de Educação Artística para dar lugar a Artes, que resgatou seu lugar no currículo escolar, porém a ausência da música continuou sendo sentida. Sobre esse aspecto, Bellochio (2000) comenta que,

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 entrejogam no cotidiano da sala de aula, praticamente em todos os níveis da escola básica. [...] 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. (BELLOCHIO, 2000, p. 93).

Diante disso, com base em Queiroz e Marinho (2009, p. 62), há de se "reconhecer que temos um cenário representativo de conquistas, debates e reflexões no âmbito das práticas de Educação Musical na escola"; no entanto, "é preciso evidenciar, também, que ainda precisamos de ações que possam alicerçar a atuação do professor de música nessa realidade".

Mais de trinta anos se passaram até que, no ano de 2008, com a Lei nº. 11.769, houve a esperança de um possível "reencantamento," que seria "o resgate da ação humana, das emoções e o papel da arte para construirmos um mundo melhor" (PELLANDA, 2004, p. 14). Levando em consideração o retorno do encanto, da imaginação e do belo para a construção

das pessoas e de um mundo melhor, Bellochio e Figueiredo (2009) trazem, em pauta, o que diz a legislação, ao afirmarem:

O ensino de música deverá estar presente na educação básica, o que implica também sua presença na EI [educação infantil] e AI [anos iniciais] do ensino fundamental. Como os professores que atuam nesses níveis escolares são normalmente responsáveis por todas as áreas do currículo, eles também deverão lidar com as questões musicais na escola. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 39).

Frente a essas questões, estudos têm sido realizados por intermédio de pesquisas, trabalhos acadêmicos, congressos e encontros do campo da arte quanto à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística.

Um marco importante foi a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 1991, com o objetivo de promover o "[...] incentivo à criação e implementação de meios eficazes para a produção, documentação e circulação de trabalhos de pesquisa e de reflexões sobre a história, os métodos de ensino e prática da educação musical" (OLIVEIRA, 1992, p. 4).

No entanto, vale observar que, enquanto tais ações não são consolidadas, a música está presente na escola, limitando-se à sua utilização em festas escolares ou como recurso para orientar as crianças na realização das tarefas de rotina.

A partir daí, apresenta-se um descompasso entre o direito da criança de receber formação musical e a utilização da música como mero passatempo. Com algumas exceções, no geral, a música é oferecida como atividade extraclasse, da qual poucos têm a possibilidade de participar. Sendo assim, questiona-se sobre a educabilidade da música nas práticas da préescola.

Na LDBEN vigente, consta a seguinte orientação curricular: "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996, art. 12). Frente à atribuição da elaboração do projeto curricular para as escolas como um princípio de autonomia e descentralização, tem-se também a possibilidade de elas suprimirem ou acrescentarem, em suas propostas, as disciplinas que acreditem essenciais à formação da criança. Diante disso, causa surpresa observar que muitas instituições de Educação Infantil não incluem música no currículo.

Mediante tais informações, traçando um paralelo com os momentos áureos³ da música no Brasil, pode-se supor que os dias marcados por seu auge foram de encantamento que, com o passar do tempo, perdeu seu brilho, causando um desencanto que culminou com o desaparecimento, por completo, da música nos sistemas educacionais.

Apesar disso, pensando em novos paradigmas para a Educação Musical, artistas, músicos, educadores, produtores, compositores e pessoas envolvidas com a cultura, inclusive, parlamentares, mobilizaram-se pela inclusão da música no currículo escolar. Tal movimento resultou no projeto de lei que propõe a alteração do parágrafo 26 da LDBEN/96. Assim, no dia 19 de agosto de 2008, o projeto passou a vigorar como lei nos seguintes termos:

Art. 1°- O artigo 26 da Lei n°. 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6°.

§ "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo". (NR) Art. 2º. - (VETADO)

Art. 3°. - Os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1°. e 2° desta lei.

Art. 4°. – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, pode-se afirmar que, a partir de 2008, conta-se com o respaldo legal para que a música se constitua conteúdo obrigatório no currículo da Educação Básica. Porém, não basta ser conteúdo obrigatório; é preciso promover os meios para que seja realizado na prática. É necessário um comprometimento ante as exigências vigentes, pois, embora não se alcance a perfeição, que pelo menos haja uma busca nesse sentido.

Há que se buscar maneiras de se ensinar e de aprender que contemplem o inusitado e o inesperado e se propiciem uma práxis dialógica em que [...] quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender... ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente homens e mulheres descobriram que era possível – e depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996, p. 25)

Parece simples, mas, ao buscar entender a importância da inserção da música para a formação da criança, são encontradas muitas lacunas, dúvidas e contradições. Ultimamente, a Educação Musical tem sido um dos focos de debates das políticas públicas, como também os

³ Assinalo na pesquisa que os tempos áureos da Educação Musical ocorreram durante o regime militar, com a inclusão da música no currículo das escolas. Isto se deu por questões econômicas e políticas, às quais não me detive por não ser foco desta investigação e, tendo em vista haver literatura que aborda esta fase com grande detalhamento, a exemplo de Carvalho (1998), Cunha e Góes (1999) e Loureiro (2012).

objetivos da Educação Musical e como propiciar o desenvolvimento das crianças em relação a essa linguagem.

A esse respeito, Swanwick (2010, p. 24) argumenta que "o desenvolvimento musical depende das oportunidades de interação com a música, do ambiente musical de cada um e da educação". Das vivências musicais oferecidas às crianças depende seu interesse ou não pela música. Assim sendo, enquanto a Educação Musical for pensada, no currículo escolar, de baixo para cima, ela não cumprirá sua real função. Compreendo que não basta o impositivo da Lei, é preciso que ela parta também de uma investigação das bases. A organização do ensino da música não deve seguir apenas a atribuição legal, pois os aspectos sociais precisam ser considerados.

Descortina-se um novo desafio de caminhar frente às exigências emergentes das transformações da atualidade. A Educação Musical foi oficialmente incorporada ao Ensino Básico em nosso país e mostra-se como um conteúdo para a real efetivação dos anseios de uma formação global de cada indivíduo. Para que se concretizem tais anseios, as questões levantadas por Terahata (2012) sintetizam muito bem os novos paradigmas para o ensino de Educação Musical, destacando o sentido da música na escola, o papel do educador musical no sentido de: Quem é ele? Qual sua formação?

Em resposta a essas questões, começando pelo sentido da música na escola, Terahata (2012, p. 11) considera que a obrigatoriedade da música nos espaços educacionais remete ao trabalho das fiandeiras, "ao fiar e desfiar os fios constituindo um tecido". A adoção da música na escola deve ser "uma experiência de (com) fiar", uma vez que "tecer os fios da educação requer paciência". E acrescenta: "A educação é como um tecido, uma trama feita por múltiplos fios que vão, a cada segundo, conferindo uma nova textura, um novo desenho" (Ibid.).

Considero que, somente após um trabalho coletivo, realizado durante o processo da tessitura dos fios, haverá o reconhecimento e as respostas sobre o real sentido da música na escola.

6 A MÚSICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

De acordo com os estudos direcionados à formação do professor, apresento as contribuições de Pimenta e Lima (2004) quando afirmam que, nas últimas décadas, têm-se ampliado as discussões, pesquisas, estudos e troca de experiências em torno de sua formação nas diversas áreas. Tal mobilização objetiva trazer novas propostas de trabalho, além de acompanhar as discussões e inovações surgidas na educação.

Para Pimenta (2006, p. 536), "a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas". Ghedin, Almeida e Leite (2008, p.48-49) alertam que "faz-se necessário repensar a formação do professor de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca das respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano", além de "repensar as políticas de formação" (Ibid.). O futuro professor precisa conhecer as diversidades sociais e ser capacitado para essa realidade, sem esquecer, porém, que essa construção deve ser constituída não somente na formação inicial, mas ao longo de sua trajetória profissional.

Acerca dos contextos em que se forma essa identidade, Ghedin, Almeida e Leite (2008, p.48-49) afirmam que "é necessário possibilitar, ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional com os saberes docentes necessários às exigências da população envolvida e as demandas atuais".

Com base nessas abordagens, Ambrosetti e Almeida (2009, p. 595) acrescentam que "profissionalidade e profissionalização mantém uma relação dialética, ou seja, [...] que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional". Esses conhecimentos e habilidades vão se confirmando, de acordo com o desenvolvimento da profissionalidade docente, num movimento constante - significa estar em formação. E isso, para Nóvoa (1992, p.25), "implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional". Enquanto o professor investe em projetos de vida, visando a sua formação, gradativamente, vão se criando subsídios necessários à profissão, formando, assim, sua própria identidade.

Nesse raciocínio, Placco e Souza (2010, p. 85), com base nas considerações de Ciampa (1986), afirmam que a identidade é uma metamorfose, pois "tem essência dinâmica,

cujo movimento pressupõe uma personagem" e é por intermédio da vivência pessoal e padrões culturais que se forma a identidade dos personagens, nesse caso, o professor em formação.

Seguindo nessa direção, Torres (2003, p. 3) compreende que "as identidades são socialmente construídas em diferentes contextos históricos, as identidades musicais também devem ser política e culturalmente construídas em diferentes contextos e debates culturais". Nesse sentido, a autora, ancorada em Woodward (1997), estabelece ligação entre as concepções de identidade e subjetividade, considerando "que essas subjetividades são vivenciadas em cenários sociais que participam, através da linguagem e da cultura, do processo de constituição das nossas identidades" (TORRES, 2003, p. 3).

Relatando sobre sua própria identidade de educadora e instrumentista, a autora ressalta que esta "foi sendo interpelada e redefinida" (Ibid.) uma vez que, ao relembrar as cenas, os exemplos de práticas pedagógicas, as perguntas, os questionamentos que ouviu e ainda ouve de seus alunos quando relatam suas próprias histórias e preferências musicais, trazem junto de si a própria identidade. Nessa concepção, "possibilita muitos outros olhares e entrelaçamentos entre as músicas que ouvimos e selecionamos em determinados momentos de nossa vida e as questões que envolvem o gosto musical e o nosso cotidiano das trilhas sonoras de nossas vidas" (TORRES, 2004, p. 14-15).

Quanto ao contexto em que se constrói essa identidade, a autora afirma que ela acontece de forma diversificada, nas vivências sociais e culturais que vão se consolidando e redefinindo a cada momento, transformando-as numa apropriação de saberes e experiências.

Nesse sentido, Therrien (2002, p. 3) enfatiza que "é nesse momento que o professor imprime a marca de sua identidade, apropriando-se do reservatório de saberes que ele domina e construiu na trajetória de sua experiência docente, dando ao curso de sua ação características que lhe são próprias".

6.1 O processo de tornar-se professor de Educação Musical

Para melhor investigar como os licenciandos se tornam professores e, incluindo nessa constituição, as aprendizagens da docência em Educação Musical (identidade docente), sentime provocada a fazer uma busca nas pesquisas, então, desenvolvidas e constantes nas bases de dados eletrônicos de teses e dissertações, publicadas no período de 2000 a 2011.

Comecei o levantamento dos dados para a pesquisa, mediante o acesso a essas bases de dados, nos *sites* da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) e Domínio Público, em busca das dissertações e teses, utilizando três descritores principais: Educação Musical, Identidade Docente, Educação Infantil. Inicialmente, fiquei apreensiva, pois não obtive nenhuma resposta. Veio a insegurança: estou pesquisando corretamente? Será que não existe nada já pesquisado sobre a proposta de pesquisa? Retomei as buscas, digitando apenas o descritor "Educação Musical". Fiquei igualmente surpresa, porque surgiram 2.805 dissertações de Mestrado e 728 Teses de Doutorado, totalizando 3.533 publicações.

Como verificar, nos resumos, os focos de maior atenção num número tão amplo de produções? Ao olhar mais detidamente, percebi que, de forma geral, há grande número de produções em Educação Musical como área de conhecimento acadêmico-científico, nos mais variados temas, abrindo um leque de novos conhecimentos e oportunidades para que a música seja contemplada na Educação Básica ou fora dela. Para refinar os resultados, utilizei apenas dois descritores: Educação Musical e Identidade Docente. Assim, localizei oito dissertações e duas Teses publicadas no período de 2000 a 2011.

É perceptível que, ainda, haja pouco interesse em pesquisas que contemplem a música como fator importante para a formação e construção identitária do professor. Entretanto, no período de 2000 a 2011, com os descritores Educação Musical e Educação Infantil apareceu um número maior de produções: 65 dissertações e 13 Teses. Tal resultado denota haver maior investimento nas pesquisas sobre música e identidade na Educação Infantil. Informo que, das 3.533 publicações encontradas, selecionei apenas dez entre dissertações e Teses, com foco em Música/Identidade Docente e 78 com ênfase em Música/Educação Infantil, perfazendo um total de 88 produções. Ainda não satisfeita com os resultados das pesquisas, investi na leitura dos resumos, no intuito de refinar os resultados.

Ao selecionar os resumos mais condizentes com o tema a ser investigado, não apareceu nenhuma Tese que se assemelhasse ao assunto desta pesquisa: A construção da identidade do professor para o trabalho com a música na Educação Infantil. Observo que este resultado foi conseguido no portal do banco de dados da CAPES e Domínio Público. Entretanto, ao realizar uma busca no repositório das Universidades, encontrei uma Tese, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob o título: Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia, cuja autora procurou "delinear os diversos aspectos que constituíram e constituem as identidades musicais de um grupo de vinte alunas de um curso de Graduação em Pedagogia, através das narrativas de si orais e escritas" (TORRES, 2003). Quanto aos resumos de dissertações, foram selecionados nove; entretanto, com focos diferenciados.

Ao lê-los, pude perceber que são ainda tímidas as pesquisas realizadas na área da formação da identidade docente para o trabalho com a música na Educação Infantil, pois, ao delimitar a pesquisa em torno da identidade docente, observei que elas, praticamente, inexistem. Nesse contexto, André et al. (1999, p. 302) assinalam que "o tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado no conjunto das pesquisas," porém os autores ressalvam que o tema tem emergido com certa constância nos últimos anos.

A pesquisa de André (2010, p. 174), relativa à formação de professores e à constituição de seu campo de estudos, revela que, "pela falta de espaço específico, a produção científica sobre a formação docente ficou aninhada, por certo período de tempo, no campo da Didática". A autora aponta também que "pouco a pouco, porém, essa produção foi crescendo e tomando vida própria" (Ibid.).

Diante de tais afirmações, há de se convir que, por mais que seja pouco expressivo o número de pesquisas sobre a formação e construção da identidade docente, o assunto não está de todo adormecido e apresenta uma crescente produção. Todavia, no que se refere à identidade do Professor de Educação Musical, conforme já assinalado acima, são raras as produções referentes ao tema.

Dos dez textos analisados (sendo uma Tese e nove dissertações), nove retratam o contexto da rede pública e, apenas uma, da rede privada, estando concentrados na região Sul, seguindo-se as regiões Sudeste e Centro Oeste. Não há registros nas regiões Nordeste e Norte.

Passei à análise desse material no período de 2000 a 2011. Elenquei cinco deles e iniciei a busca pelo *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), acessando a Revista Brasileira de Educação (RBE). Contudo nada obtive referente à música. Foi, então, que procurei nos periódicos da área de música, buscando no banco de dados da Revista Opus, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Segundo informações do *site*, a revista tem como finalidade principal publicar artigos científicos e resenhas nas diversas áreas do conhecimento musical, incentivando o desenvolvimento de novas perspectivas metodológicas e o diálogo com outras disciplinas, de forma a oferecer, na atualidade, um panorama do estado da pesquisa de ponta em música, no Brasil.

No entanto, ainda assim, nada constava sobre a construção da identidade do educador quanto ao trabalho com a música na Educação Infantil. Em seguida, busquei, junto ao *site* da Revista Música em Perspectiva, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que iniciou suas publicações em 2008. Todavia nada foi exposto sobre o tema que pretendo analisar.

Outro periódico escolhido para o andamento da pesquisa foi a Revista Música Hodie, cujo *site* fornece as informações de que essa publicação tem como objetivo incentivar a produção científica e artística no que tange à "*performance* musical e suas interfaces, composição e novas tecnologias, música e educação, música e interdisciplinaridade, políticas culturais, documentação e difusão da música brasileira, concentrando-se na produção musical mais recente (REVISTA MÚSICA HODIE, 2012, p. 1)".

Por mais que eu tentasse relacionar música e educação, música e interdisciplinaridade, não encontrei interligação entre as áreas do conhecimento música e educação, pois, ao analisar os artigos contidos nos quatro periódicos citados, não houve registros referentes ao assunto que propus pesquisar e, sim, sobre as várias especificidades da música.

O quinto periódico selecionado para as buscas foi o da Associação Brasileira em Educação Musical (ABEM), que possui expressão no cenário das produções em Educação Musical por apresentar temas e propostas significativas, de relevância tanto para a área musical quanto para a educacional. Novamente, o tema "Educação Musical" surpreendeu pela alta recorrência de artigos com vertentes bem diferenciadas. Entretanto, ao ler os resumos, apenas treze se aproximavam da proposta desta pesquisa.

A pesquisa realizada por Werle e Bellochio (2009, p. 33), constituída por um mapeamento de produções da ABEM, constatou que, de modo geral, "a produção tem sido maior em questões que envolvem a formação acadêmico-profissional de professores. Provavelmente, isso se deve ao fato de que os autores e coautores dos textos possuem algum tipo de vínculo com a docência superior". Informação esta confirmada pelos resultados da busca empreendida, uma vez que a linha de maior evidência é a formação do professor, com sete produções, seguida de quatro sobre práticas educativas e duas enfatizando políticas públicas e a formação do professor.

Ao analisar os resumos, pude observar que, nos últimos dez anos, a ABEM tem-se preocupado com a formação do professor quanto ao trabalho com a música na educação, intensificando produções sobre a formação e ação de professores, teoria e prática pedagógica, pesquisa e formação em Educação Musical, saberes docentes, entre outros. Porém, se comparados com a amplitude de produções, nas diversas especialidades da música, ainda são inexpressivas as pesquisas em formação do professor de Educação Musical para atuar na Educação Básica.

Estudos realizados por Santos (2003) assinalam que a área de Educação Musical vem se consolidando, em termos de pesquisa científica, o que se deve ao fato de estarmos passando por um momento de fortes transformações que incluem a própria identidade de educador

musical. Porém ressalta que há muitas indagações a responder e paradigmas a vencer no que se refere à "que escola, novas configurações institucionais, campos emergentes no mundo do trabalho, perfis profissionais, competências sociais e profissionais, redes e instâncias de formação, políticas públicas justas para o país — sociais, educativas, para a educação profissional", além da oferta de "formação permanente, de educação à distância, de qualificação e valorização do profissional da educação, de investimento em cultura" (SANTOS, 2003, p. 69).

A autora destaca, ainda, a importância de uma política de pesquisa que invista nas bases culturais do país e considere questões como: Que escola se quer? Qual o perfil profissional necessário? O que está sendo feito para a formação desse profissional? Afirma que "Nenhuma política de pesquisa se tornará efetiva se não acompanhada de uma política de investimento na publicação de materiais produzidos em decorrência das ações de ensino e extensão, buscando um impacto político maior destes trabalhos" (SANTOS, 2003, p. 69).

Observa-se, por meio dos estudos elencados nesta investigação, que, de forma geral, a pesquisa educacional brasileira é bastante jovem. Ainda assim, André (2006) acrescenta que, mesmo possuindo curta trajetória, os temas e enfoques vêm se ampliando e diversificando e o mesmo se verifica na área da música. Del Ben (2003, p. 76) assinala que, "na última década, a Educação Musical brasileira vem apresentando um desenvolvimento significativo como área de conhecimento acadêmico-científico". Conforme a autora, tal desenvolvimento tem se revelado a partir da abertura de diversos cursos de pós-graduação nos níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado, além do crescente número de encontros científicos e publicações na área.

Entretanto, ao focar os questionamentos sobre que escola se quer, qual o perfil profissional necessário e o que está sendo feito para a formação desse profissional, indagome: o que as pesquisas em Educação Musical têm contemplado quanto a sua adoção nas escolas e instituições de Educação Infantil?

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), "aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados" (BRASIL, 1998, p. 48). É nessa perspectiva que a Educação Musical deve ser contemplada na educação sistematizada, pois, se trabalhada de forma interdisciplinar, em conjunto com as demais disciplinas, conforme já citado por Oliveira (2001), a música tende a ser uma verdadeira esperança no contexto atual de renovação curricular.

Para que a arte e a música venham a oferecer novas perspectivas, é importante que se desenvolva "um processo de organização curricular no âmbito da elaboração de significados sobre a produção social do conhecimento musical" (RIBEIRO, 2003, p. 40). A autora ainda adverte que se devem propor discussões sobre as diretrizes a serem adotadas e quais currículos a área de música deseja realizar nos cursos de formação.

Quanto à formação do licenciando de Pedagogia, Rocha (2008) assinala que, na formação inicial, as licenciaturas têm, em sua proposta, o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, momento em que o licenciando vivencia a realidade da futura profissão. Afirma a autora que deve haver reciprocidade pela qual o estagiário deve cumprir aspectos legais necessários à sua formação, cabendo, portanto, ao professor, comprometer-se politicamente com a formação de novos profissionais, construindo, assim, novos referenciais para a docência.

Entretanto, Hentschke (2003, p. 55) afirma que "devemos lutar por um currículo dentro das nossas concepções teóricas e práticas, mas trabalhar em cima do currículo possível, principalmente levando em conta o corpo docente de que dispomos". Nesse sentido, questiono-me sobre o que está sendo feito para esse novo profissional contemplar, pelo menos, esse currículo possível.

Creio que esta pesquisa trouxe resultados importantes quanto ao interesse em realizar estudos e propostas na área de música, pois "a pesquisa na formação do educador musical pode favorecer-lhe a investigação sobre sua própria prática, pode ajudar-lhe a refletir e tomar decisões sobre o seu conhecimento trazendo subsídios para localizar identidades", resultando numa "atuação motivada e conduzida pela busca constante da competência" (SOUZA, 2003, p.109). Ao basear-se nas considerações da autora e refletir sobre as próprias práticas e tomadas de decisão, o professor sente-se motivado a buscar novas competências, além de reafirmar sua identidade.

7 OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: AS VOZES NAS "ESCRITAS DE SI" DAS LICENCIANDAS

As escritas de si nos remetem às lembranças da nossa história individual e social como um todo. Nessa perspectiva, na presente pesquisa, propus-me investigar as escritas narradas nos memoriais de formação para verificar como as licenciandas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR foram percebendo, durante o Curso (2009 a 2012), a importância da música em sua vida pessoal, na sua formação e profissão docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Relembro que, da turma estudada, selecionei quatro licenciandas que revelaram afinidade com vivências musicais e que ainda não possuíam experiência na docência.

Souza (2004), ao se referir às narrativas (auto)biográficas e formação inicial, discorre que essa abordagem se inscreve num amplo movimento de investigação/formação. Para o autor, a opção e a inscrição de "pesquisa nesse campo e nesta abordagem nasce da necessidade de ampliar os estudos sobre história de vida e mais, especificamente, sobre as narrativas de formação no contexto da formação de professores" (SOUZA, 2004, p. 399).

Nessa direção, conforme já sinalizado, para a elaboração da escrita foram adotados roteiros a fim de focar a música na formação e constituição identitária do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo do princípio de que "o interesse do memorial é justamente deixar ao candidato o cuidado de tecer os fios que entrelaçam os fatos entre si, explicitar o que e como provocaram efeitos formadores na sua vida intelectual e profissional" (PASSEGGI, 2008, p.31).

As narrativas e memórias trazem

em seu bojo uma história de formação profissional que pode fomentar reflexões, discussões e auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores quando adotados para se compreender melhor os processos identitários e os caminhos da profissionalidade docente. (ANDRÉ; ROCHA, 2010, p. 80).

O modo como as narrativas são elaboradas não deve ser ignorado no processo de análise, pois, segundo Chienè (2010, p. 133), é "passando pela narrativa que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação". Ao elaborar seus memoriais, a pessoa só registra aquilo que teve significado, que marcou sua trajetória de vida e formação profissional.

Além das narrativas expressas nos memoriais, no intuito de coletar informações quanto à percepção dos sujeitos ante as questões da pesquisa, optei pela entrevista narrativa.

Esta, segundo Bauer e Jovchelovitch (2003), tem como ideia básica reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, da forma mais direta possível. Os autores salientam que as narrativas são infinitas em sua variedade e podemos encontrá-las em todo lugar. Ressaltam, também, que "através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social" (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2003, p. 91). Ancorados em Habermas (1991), esses autores fundamentam que a entrevista narrativa é uma nova forma de entrevistar, pois esta se apresenta nos moldes de uma entrevista semiestruturada, enriquecida por narrativas.

Sob esse ponto de vista, Mogarro (2005, p. 13), ao pronunciar-se sobre os relatos orais no processo educativo, aponta que, "no universo de cada indivíduo, o passado é trazido até o presente pelas recordações que os próprios preservam de momentos anteriores da sua vida". É das histórias vividas no tempo decorrido que se incorporam outras memórias e a autora destaca que "essas recordações inserem-se num processo de sucessivas ampliações sobre o passado escolar, que surge imbricado em múltiplas intersecções com outras dimensões do ciclo de vida de cada indivíduo" (Ibid.). Segundo a autora, nas descrições orais, os depoentes organizam de forma mais livre os seus relatos, ordenando-os de forma lógica e coerente.

Após escolher o método e os instrumentos para a coleta dos dados, além dos autores já previamente citados para a contextualização metodológica, busquei respaldo teórico em Passeggi e Souza (2010), Bueno (2002), Souza (2007), Chienè (2010), Abrahão (2003), Passeggi (2008), Rocha (2011), Josso (2008), André e Rocha (2010), Dominicè (2010), Nóvoa (1992), entre outros.

Passeggi e Souza (2010), ao prefaciarem a edição do livro intitulado O método (auto)biográfico: pesquisa e formação, consideram que a pesquisa (auto)biográfica passa por um momento de consolidação e franca expansão no cenário internacional. Os autores evidenciam que:

O método (auto)biográfico e a formação vêm, mais uma vez, ao encontro das inquietações com a formação ao longo da vida, hoje ainda exacerbadas pelas mutações sociais, que exigem do adulto que se auto(trans)forma, mais do que nunca, a capacidade de tomar entre suas mãos a própria vida e empreender a conquista da consciência histórica de sua formação. (PASSEGGI; SOUZA, 2010, p. 14).

As histórias de vida viabilizam ao sujeito uma reflexão sobre as mudanças ocorridas em sua trajetória formativa, mediante as intensas inquietações sociais, levando-o a se auto(trans)formar, além de tomar consciência da sua história, trazendo proveito para si e para

o outro. Por outro lado, Bueno (2002) considera que a autobiografia, através das narrativas, não se resume em um relatório de acontecimentos, pois o indivíduo, ao relatar sua história, comunica ali a totalidade de uma experiência de vida, ou seja, passa a compreender e a reafirmar os processos de sua formação.

Ainda se referindo à memória, narrativas e pesquisa (auto)biográfica, Abrahão (2003) salienta:

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Diante do exposto, há de se assegurar que o método (auto)biográfico, além de possibilitar, ao pesquisador, reconhecer o contexto social em que os sujeitos estão inseridos, faça com que esses sujeitos reconheçam a si próprios em suas ações e experiências vividas de forma universalizada.

Dentre os autores que discutem os processos da formação de professores e a importância das narrativas como conhecimento de si mesmo, Souza (2007) apresenta, de forma clara, a singularidade das narrativas num projeto formativo. Segundo o autor, a escrita de si

potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora, porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade, a partir de diferentes níveis de atividades e registros. (SOUZA, 2007, p. 15).

Ainda versando sobre a importância da história de vida narrada como potencial para a formação, Josso (2008) explica:

É assim uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação. (JOSSO, 2008, p. 27).

A partir do princípio de que a história de vida medeia a autorreflexão dos sujeitos em suas dinâmicas e tomadas de consciência sobre si e sua formação, Melo e Passeggi (2008), focalizando as narrativas (auto)biográficas das experiências dos professores em formação, consideram que

O memorial de formação apresenta-se como um campo de investigação relevante para a compreensão do processo formativo e da identidade profissional, uma vez que conduz o aluno a uma auto-reflexão sobre sua vivência profissional, fornecendo, por esse viés, elementos interessantes sobre suas motivações, crenças, valores e representações. (MELO; PASSEGGI, 2008, p.181).

Por compreender a relevância do memorial de formação como campo de investigação, apresento as quatro licenciandas do Curso de Pedagogia que se propuseram participar desta pesquisa.

7.1 Identificando os sujeitos por meio de suas narrativas (auto)biográficas

Utilizo, para apresentar as licenciandas que participaram desta pesquisa, suas narrativas que contêm uma descrição de si, de sua família e de sua trajetória estudantil. Convém salientar que, após acordo preliminar, as licenciandas serão identificadas com os nomes fictícios: Rosa, Day, Zazá e Maria. Informo, também, que os excertos foram retirados dos memoriais identificados pela letra M, seguida do número do memorial, neste caso, M1.

ROSA

Eu me chamo "Rosa". Desde muito pequena tive o privilégio de poder ter contato com leitura, pois, meu pai foi uma pessoa que por mais que não tivesse tido muitas oportunidades se esforçou e aprendeu a ler. Ele lia e escrevia sem ter ido à escola, ou melhor, o ensino nos anos 1940 era bem precário, principalmente no interior do Ceará, se aprendia da forma como dava, sempre com aquelas senhorinhas dispostas a ensinar o que sabiam. Minha mãe não aprendeu ler e escrever. Então, era minha irmã mais velha, a Amavete, que nos ajudava com as lições, sendo uma pessoa que contribuiu muito com minha alfabetização. Sempre paciente, não permitia que escrevêssemos palavras erradas nem deixássemos de fazer tarefas e completar aqueles benditos cadernos de caligrafia. Estudei da primeira série até a sétima série de forma ininterrupta, mas com nossa mudança para Rondonópolis tive que interromper meus estudos e, no ano que retornei, me casei com apenas quinze anos de idade. Por esses motivos só retornei à escola quando meus filhos também já estudavam e terminei o segundo grau. Porém, novamente tive que parar e fiquei doze anos sem estudar e, em 2008, resolvi prestar o vestibular. Confesso que não esperava passar, apesar de que, no fundo, queria muito. (M1).

MARIA

Chamo-me "Maria". Minha mãe me conta que, desde muito cedo, tive interesse em aprender algo. Curiosa, eu estava sempre com um livro ou revistas nas mãos, tentando ler o que estava escrito. Desde os dois anos, eu procurava uma folha de caderno, ou qualquer papel no qual eu pudesse desenhar algo [...]. Minha mãe, mesmo possuindo apenas a 2ª série, se esforçou muito em me ensinar as primeiras letras [...]. Mesmo sendo de família humilde, meus pais se esforçavam muito para que seus filhos pudessem ir à escola, pois, o maior sonho deles era de nos ver formados [...]. Desde criança eu sabia que queria ser professora. (M1).

DAY

Meu nome é "Day" [...] nasci no estado do Paraná na cidade de Guarapuava. Tenho poucas recordações de lá, pois, com dois anos de idade, saímos da cidade e retornamos a cidade natal de minha mãe, Bagé, no Rio Grande do Sul, devido ao serviço de meu pai. Quando completei quatro anos de idade, nasceu minha amada irmã. Quatro anos após seu nascimento nasceu meu querido e tão esperado irmão [...]. No ano de 1992 minha família deixou a cidade, devido, mais uma vez, ao trabalho de meu pai. Fomos morar em Manaus-AM. Foi uma mudança brusca em nossas vidas, fomos para um lugar totalmente diferente de nossa terra, onde não conhecíamos ninguém e com um clima totalmente diferente do Sul [...]. Só para variar, quando a família já estava bem adaptada, tivemos que mudar novamente e, desta vez, fomos ao Rio de Janeiro [...]. Em 1995 voltamos para o Rio Grande do Sul, onde fixamos residência na cidade de Lajeado. Lá, fomos morar no interior, com meus avôs paternos e meu pai continuou morando no Rio de Janeiro [...]. No outro ano meu pai conseguiu se aposentar e fomos morar na cidade mesmo, lá cursei meu último ano de ensino fundamental, ingressei no ensino médio. Cursei magistério por sugestão de meu pai e fui finalizar o curso em Santa Maria [...]. Ao fazer o estágio é que pude me identificar com o curso, pois, até então, não estava gostando, após o estágio minha visão mudou [...]. Em 2010, devido ao serviço de meu marido, viemos morar aqui em Rondonópolis e consegui transferência do curso para a UFMT [...]. Ao ingressar no curso de Pedagogia já tinha um breve conhecimento de como seria, pois havia cursado magistério. O curso é mais completo e oferece uma base teórica bem maior do que a do magistério. As matérias são trabalhadas de uma forma aprofundada o que permite fazer elos entre as disciplinas. Cresci bastante como pessoa nestes últimos anos. Tive um melhor entendimento do ser humano, reconhecendo que cada um possui suas particularidades e que devemos respeitá-las. Graças a este meu avanço, a relação com outras pessoas ficou mais fácil. (M1).

ZAZÀ

Sou "Zazá", casada, mãe de uma filha de três anos. Nasci e cresci aqui em Rondonópolis. Sou a filha do meio, dos cinco filhos, frutos do casal José e Clementina, que foram agraciados por Deus com um filho homem, que é o mais velho das quatro meninas. Considero que meus pais sempre foram um exemplo para nós, seus filhos. Sempre se dedicaram em nos ensinar o que é certo e errado. Sempre deram duro, pois com uma família grande assim, minha mãe precisou trabalhar para ajudar no sustento da casa e nos oferecer uma educação melhor. Meus pais não tiveram uma boa formação, não conseguiram nem terminar o ensino fundamental, porém, não faltou interesse por parte deles [...]. Sabendo de como é difícil viver sem estudo, meus pais sempre incentivaram os filhos a estudarem [...]. Não tenho muitas recordações da primeira vez em que entrei na escola. Lembro que quando entrei pela primeira vez na escola tinha sete anos, então, para mim, tudo era novo, queria só brincar e não estudar. Como tinha um professor homem isso era muito estranho. A sala era uma bagunça, motivo pelo qual toda a turma repetiu o ano. Mas, isso foi para me ensinar, pois, depois dessa lição de moral passei a me dedicar mais aos estudos, conseguindo tirar ótimas notas. Era agora uma excelente aluna [...]. Na quarta série tive uma professora que me ajudou a superar tudo isso, me fez acreditar em mim, que eu podia ser, que eu era uma excelente aluna [...] quando terminei o ensino médio, comecei a fazer outra faculdade em uma universidade particular. O curso era excelente mais não me identifiquei com ele, não era para mim, por isso, parei de estudar por dois anos. Foi então que resolvi prestar o vestibular na UFMT, na área da docência, pois me lembrava de minha professora da quarta série, a qual foi meu incentivo indireto a fazer pedagogia [...]. Espero que a universidade e o curso de pedagogia superem as minhas expectativas e que atendam aos meus anseios. Dos professores, espero que eles sejam compreensivos, que tenham uma excelente formação. (M1).

8 AS ANÁLISES A PARTIR DAS VOZES DAS LICENCINADAS

Após breve apresentação dos sujeitos da pesquisa, considerando as escritas de si para narrar suas histórias de vida, no que tange à família e à escolaridade até a entrada no Curso de Pedagogia, exponho as percepções das licenciandas acerca da presença da música na sua trajetória de vida e nas práticas docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Fundamental. Por fim, evidencio a compreensão das licenciandas no que diz respeito à definição e interpretação dos caminhos percorridos na formação musical das futuras professoras, especificamente, sobre a música na matriz curricular em análise.

Segundo Souza (2007, p. 4), "a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive". Com tal finalidade, busco conhecer como foi construída a história musical dos sujeitos da pesquisa, no que se refere às lembranças musicais da infância, adolescência e atualidade.

Assim, tomo, como ponto de partida, o foco de análise do primeiro eixo, considerando o que narram as licenciandas sobre a presença ou ausência da música no convívio familiar, na escola e na sua formação. Convém salientar que as análises serão desenvolvidas por intermédio de eixos e, em cada um deles, trarei os sujeitos, ora com seus memoriais (M), ora com as entrevistas narrativas (E.N.). Os dados serão articulados e analisados e, ao final, os excertos identificados assim: M1, M2, M3... (Quadro 2) e/ou com E.N.

Quadro 2 – Relação dos memoriais elaborados pelas licenciandas pesquisadas, em termos de período de elaboração e conteúdo sugerido

Ident.	Elaborado em	Conteúdo
M1	2° semestre 2009	Sua família, história de escolarização, trajetória de vida pessoal e social antes de adentrarem ao curso de Pedagogia da UFMT/CUR.
M2	1° semestre de 2010	Autoavaliação da formação a partir da entrada no curso, percepções quanto às novas aprendizagens proporcionadas pelas disciplinas, as relações familiares e as transformações quanto ao modo de pensar e agir.
М3	2° semestre de 2010	A forma de ser, ver e viver a vida em família, se houve mudanças no convívio familiar após seu ingresso no curso, as conquistas até o momento, o que esperava desta licenciatura, além de uma análise pessoal da percepção de formar-se professor.
M4	1° semestre de 2011	Contribuições que os conteúdos programáticos do curso de Pedagogia da UFMT/CUR proporcionaram às licenciandas no que tange às reflexões como pessoa e como futuras professoras, como estava sendo construída a profissão docente, que tipo de professora almejavam ser e o que ainda faltava para alcançar esses objetivos.

Continua...

Continuação

Ident.	Elaborado em	Conteúdo
M5	2° semestre de 2011	Os avanços ocorridos até este momento do curso no que se refere à constituição da identidade, considerando as experiências, vivências, desafios e superações da formação, no sentido de como foram percebidas as imagens da docência na identidade em construção.
М6	1° semestre de 2012	As angústias, as ansiedades, as expectativas pertinentes à primeira experiência no Estágio da Educação Infantil. Este foi o primeiro momento em que as licenciandas mencionaram a música em suas escritas narrativas.
M7	2° semestre de 2012	A trajetória pessoal e de formação, com foco nos conteúdos trabalhados e suas contribuições nas experiências do estágio em Educação Infantil e Ensino Fundamental.
M8	2° semestre de 2012	Questões sobre a Educação Musical. Abarcavam as abordagens sugeridas das vivências passadas, no que diz respeito à trajetória de vida, de formação e constituição da identidade docente. Relataram como as atividades e as disciplinas contribuíram para a sua futura atuação como profissionais da educação e o que poderia ser diferente no currículo do curso de formação da universidade.

Fonte: Dados da pesquisa

8.1 A música nas fases da minha vida

Apresento os excertos das narrativas de cada licencianda e, na sequência, a análise dos mesmos. Adianto que esses fragmentos das narrativas da história de vida dos sujeitos, demonstrando suas experiências e vivências musicais, permitiram constatar a diversidade com que cada uma acontece. Conforme já citado, Torres (2003), ao se referir à diversidade e à diferença em torno das identidades culturais, destaca que as identidades são construídas em diferentes contextos históricos e sociais. O mesmo acontece com as identidades musicais que, segundo a autora, também devem ser política e culturalmente construídas em distintos contextos e debates culturais. Dessa forma, as narrativas dos sujeitos expressam esse entendimento, uma vez que suas histórias e identidades musicais foram edificadas em diferentes contextos e culturas.

ROSA

Pais nordestinos... Forró pé de serra

Sou de uma família que sempre gostou muito de música e dança. Meus pais são nordestinos e, desde muito pequena, sempre ouvi música caipira, denominada "forró pé de serra". Nunca vou me esquecer de quando minha mãe levantava de madrugada, ligava o rádio e ouvíamos a música, do Tonico e Tinoco, O Inhambu-xintã e o Xororó. Posso sentir até o cheiro do café sendo passado por ela, que saudade! (M8).

Trazer essas épocas à tona é especial...

Lembro-me da música Utopia (1980), do Silvio Brito. Nessa época meu pai viajava muito e quando eu a ouvia chorava de saudades dele. Como meu pai sempre estava ausente, minha mãe ficava conosco, ao todo éramos seis. Sempre depois do jantar ela afastava os móveis da sala, principalmente quando fazia frio, nesse período morávamos em Campo Grande-MS e o frio lá é de doer, e colocava um LP no toca discos para nos ensinar a dançar forró e rock [...]. Isso foi marcante! Trazer essas épocas à tona é especial. Quando recordamos de qualquer parte de nossas vidas, é muito difícil ter lembranças que não envolvam a música. (M8).

Que lembrança linda...

Minha primeira paixão e todas as outras foram embaladas por alguma música. Nesse momento recordo-me de um natal em que ganhei dois LPs que tinham a música Skyline Pigeon, do Elton John. Simplesmente tinha uns cinco meninos apaixonados por mim. Meu Deus, que lembrança linda! Quando a Gretchen surgiu na mídia, foi a única vez na vida que cortei a franja do meu cabelo para parecer com ela. Dançava todas suas músicas e ganhei na escola o campeonato de dança do Melô do Piripiri. É muito bom lembrar esses momentos e trazer à memória pessoas que passaram em nossas vidas. (M8).

Ainda se dançava bem coladinho...

Foi uma época super emocionante, eu tinha dezessete anos e dançava muito. Cheia de planos, sonhos, romântica e ingênua. Tempo no qual ainda se dançava bem coladinho, falava baixinho ao ouvido, havia troca de olhares, furtava-se um beijo, tocava nas mãos sem querer. Como registramos tantas coisas! Só com uma oportunidade dessas [da escrita do memorial de formação] para saber o que foi guardado em nosso arquivo todos esses anos. (M8).

Lembranças marcadas por alguma música...

As cantigas de ninar que embalaram meus filhos e netos: "Se essa rua fosse minha" e "O sapo não lava o pé", os hinos que marcaram minha vida espiritual e as músicas que fizeram parte das paixões das minhas irmãs. Lembro-me de músicas que marcaram momentos tristes como "Borboletas" e "Tem que ser você" da dupla Victor e Léo. Eu tinha um sobrinho lindo, jovem, carinhoso que sofreu um grave acidente e veio a óbito. O vídeo que suas irmãs fizeram sobre ele foi com essas músicas, que eram suas preferidas. Neste mesmo ano perdi meu pai e fizemos um vídeo no qual colocamos seu hino preferido "Soldado Ferido" do Júnior. Assim vamos caminhando, entre lembranças tristes e alegres, mas, sempre marcadas por alguma música. (M8)

Esse breve momento me fez chorar...

Enfim, a música sempre esteve presente em minha vida e esse breve momento me fez chorar. Não só de tristeza e de saudade, mas agradecida a Deus por ter tido um pai que nos amou, uma mãe que, do jeito dela, nos proporcionava momentos de descontração que, talvez, nem ela se lembre mais. Pensei em meus irmãos, de como sempre fomos unidos e amigos, nos meus filhos e amigos que marcaram essas épocas. Parece que foi ontem que todas essas coisas aconteceram. (M8).

Rosa, de origem nordestina, revelou ter convivido com a música e a dança durante sua vida. Relatou, com saudade, a influência de sua mãe neste aspecto que lhe proporcionou momentos de vivências com a música: "pais nordestinos ... forró pé de serra". O relato a fez voltar no tempo, experienciar novamente as marcas deixadas em sua memória pela música,

"trazer essas épocas à tona é especial", identificada com símbolos: "LPs [...] do Elton Jhon [...]. Cortei a franja para parecer com a Gretchen." Relembrou, com emoção, as imitações na adolescência, os sonhos, os planos e a ingenuidade dessa fase. Manifestou que a música não vem à mente sozinha, que ela faz lembrar o contexto e a emoção: "[...] ainda se dançava bem coladinho [...]." Suas lembranças envolvem a música tanto nas recordações alegres, nas tristes e as épocas especiais. Revelou que a música, para ela, é canção, ação e poesia. Por fim, evidenciou que a reflexão a fez ressignificar e reconhecer o sentido atual da música em sua vida.

DAY

Presente em muitos momentos...

Posso afirmar que a música marcou diferentes fases de minha vida. Ela esteve presente em muitos momentos alegres, tristes, relaxantes e de aprendizagem. Quando criança, lembro-me que escutávamos muita música em casa. Eu e minha irmã tínhamos nossos discos preferidos e, todas as manhãs, cantávamos e dançávamos ao som de Xuxa, Balão Mágico, Angélica e Mara Maravilha. O engraçado é que sabíamos quase todas as coreografias. (M8).

Da escola não trago muitas lembranças...

Da escola não trago muitas lembranças. Na Educação Infantil, que fiz por um ano, por incrível que pareça, não trago nenhuma lembrança. Por sua vez, no Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais, lembro que a música se fez presente durante as apresentações culturais, mas, nada ligado ao didático. Já nos Anos Finais, assim como no Ensino Médio, alguns professores procuraram trabalhar com a música fazendo um elo com conteúdos trabalhados. (M8).

Na minha formação...

Em relação à música na minha formação, como futura docente, posso dizer que não me sinto preparada o suficiente para trabalhar em sala de aula nem, tampouco, explorar toda a riqueza que a música pode proporcionar. (M8).

Day comentou, em seus relatos, que a música esteve "presente em muitos momentos" de sua vida, proporcionando momentos alegres, tristes, descontraídos e de aprendizagem. Sua infância foi marcada por influências da mídia na época, que a levavam ao movimento, juntamente com sua irmã, seja cantando, dançando e/ou fazendo coreografias. Se por um lado, destacou a falta de lembrança musical na Educação Infantil ao relatar que desse período "não trago nenhuma lembrança", por outro, manifestou que a teve nas fases seguintes. Vale apontar que a Educação Infantil ocorre no início da infância e, com o tempo, as recordações ficam menos nítidas. Day manifestou ainda que, no Ensino Fundamental, a música esteve presente durante as apresentações culturais, feitas no coletivo da escola e, no Ensino Médio,

manifestou que "alguns professores procuraram trabalhar com a música fazendo um elo com conteúdos trabalhados". Ao narrar sobre a sua formação, **Day** afirmou não estar "preparada o suficiente para trabalhar em sala de aula" e, também, ressaltou que ainda não consegue explorar "toda a riqueza que a música pode proporcionar".

ZAZÁ

Contato direto com a música...

Desde pequena fui criada na igreja. Minha mãe era regente do coral e minha irmã mais velha regia o coral das crianças. Sendo assim, não pude deixar de estar em contato direto com a música. Lembrome de minha mãe nos ensinando o tom de cada música e, quando desafinávamos, voltava tudo desde o começo. (M8).

Cantava por gosto, pelo prazer...

Fui crescendo e a cada dia me interessava mais. A música passou a fazer parte da minha vida, cantava por gosto, pelo prazer. Cada melodia que eu ouvia soava em meus ouvidos como uma paz para a minha alma. (M8).

Cantar por cantar é muito fácil...

Aos 15 anos já era responsável pela parte do louvor do grupo de crianças. Costumo dizer que não me sinto preparada para ensinar a cantar, mas faço o meu melhor. Cantar por cantar é muito fácil, difícil é fazer com que a música saia de dentro da alma, cantar com o coração. Quando me casei, além do grupo de crianças, passei a tomar conta do grupo de louvor das senhoras. No começo, senti medo, pois uma coisa é ensinar crianças, [... outra, é ensinar] senhoras. (M8).

Zazá frisou que desde a infância teve "[...] contato direto com a música." E revelou ter sido influenciada pelas práticas musicais de sua mãe e da irmã mais velha que foram regentes de coral da igreja. À medida que Zazá foi crescendo, a música continuou fazendo parte de sua vida e reforçou, na escrita, que cantava por gosto e por prazer: "Cada melodia que eu ouvia soava em meus ouvidos como uma paz para a minha alma". Essa intimidade com a música fez com que, em sua adolescência, fosse responsável por um grupo vocal infantil. Após o casamento, começou a ensaiar um grupo de adultos. Segundo ela, não se sente "preparada para ensinar cantar", mas faz o seu melhor. E ressalta, "cantar por cantar é muito fácil, difícil é fazer com que a música saia de dentro da alma, cantar com o coração". Afinal, para um músico, saber música é passar a emoção para a plateia, não apenas emitir sons.

MARIA

Minha professora não cantava canções conosco...

Na minha infância a presença da música aconteceu de forma superficial. Recordo-me, apenas, de ouvir, no velho rádio de meu pai, músicas [sertaneja] raiz. Ao iniciar o período de escolarização, com sete anos, minha professora não cantava canções conosco, ela gostava mais de contar histórias infantis. (M8).

Gostava de estar ouvindo músicas de vários gêneros...

Conforme fui crescendo, eu gostava de ouvir músicas de vários gêneros, bem como cantar e dançar com os colegas. Aos quinze anos, comecei a cantar no coral da igreja que frequentava. Eu adorava, sabia todas as letras das músicas, era maravilhoso. Também já tentei aprender a tocar violão, mas, infelizmente, não pude continuar o curso. Atualmente continuo ouvindo muitas músicas. Mantenho um contato diário, principalmente, com músicas gospel, no entanto, não tenho muito conhecimento de músicas infantis. Sei que, como futura professora, tenho que me aprofundar, pois estamos sendo formados para trabalhar, principalmente, com crianças e, é essencial sabermos cantigas infantis que nos apoiarão num trabalho lúdico com nossos alunos. (M8).

Para **Maria**, a música, em sua infância, "[...] aconteceu de forma superficial." Suas recordações em família se limitam às músicas sertanejas raiz, tocadas "[...] no velho rádio do meu pai [...]". Na escola, relatou que a professora não cantava canções com os alunos. No entanto, à medida que foi crescendo, "[...] gostava de ouvir músicas de vários gêneros [...]", revelando a valorização da diversidade musical. Sua narrativa expõe que, na adolescência, a busca pelo contato com a música continuou, período em que cantou no coral da igreja e tentou aprender violão. Agora, na fase adulta, afirmou manter contato diário, principalmente, com a música gospel. Porém ressaltou que não tem "[...] muito conhecimento de músicas infantis,", apesar de reconhecer a importância delas para o bom desempenho da docência.

Após conhecer a história musical das licenciandas nas suas relações interpessoais, foi possível notar, ainda que em formas distintas, a presença da música na vida delas. A partir das contribuições de Ilari (2006), há de se considerar o trabalho da emoção pela música, pois

Não é difícil percebermos que a música está por todas as partes, e faz parte da vida de diversos povos, religiões e formas de lazer. Das mães que cantam para os seus bebês aos adolescentes que ensaiam uma banda de rock na garagem; da debutante que valsa com seu pai aos noivos que trocam alianças na igreja ao som de "Ave Maria"; dos filhos de imigrantes japoneses que cantam num karaokê aos carnavalescos que dançam incessantemente celebrando, apesar dos pesares, a alegria de viver; todos estes e demais usos da música integram e dão algum sentido à vida cotidiana. (ILARI, 2006, p. 197).

Ao traçar um paralelo da citação acima com a história musical das licenciandas pesquisadas e da minha própria história, fica notório que todas temos uma ligação com a música, ainda que nossas vivências tenham ocorrido em épocas e lugares diferenciados. Não importa se com as raízes nordestinas, com as influências da mídia ou no convívio religioso. É a história da vida privada, vivida no coletivo. O importante é que, embora distintas, as vivências são a sua própria história, única, singular. "Seja ouvindo rádio, assistindo televisão, navegando pela internet, brincando com amigos etc. O fato é que a música está no nosso dia a dia e, de forma mais ou menos consciente, todos estabelecem algum tipo de relação com essa expressão cultural" (QUEIROZ, 2011, p.20).

Ao serem entendidos como "narrativas que carregam sentimentos, emoções, vivências, trajetórias que são constitutivas dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação", o memorial de formação "caracteriza-se como uma escrita reflexiva de processos experienciados, sendo possível vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro nas diferentes dimensões – pessoal, social, formativa e profissional" (ROCHA; ANDRÉ, 2010, p. 82-83). Com essas reflexões, concluo a história musical dos sujeitos, nas quais foram relatados os sentimentos, as emoções e as trajetórias musicais, foco deste primeiro eixo de análises.

8.2 A música nas práticas docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O processo formativo das licenciandas, considerando a percepção sobre a importância da música na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, como coadjuvante no processo de cuidar e educar, remete ao questionamento: É possível desenvolver o trabalho docente, com crianças, sem a música? Para situar as respostas para este eixo de análise, apresento os excertos das narrativas e entrevistas narrativas (E.N.) das licenciandas, considerando a primeira experiência do Estágio na Educação Infantil, seguida dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

8.2.1 Experiências do Estágio na Educação Infantil

ROSA

Por que não usá-la para educar?

A música não está dissociada de nossas vidas, de nossas aprendizagens, então, por que não usá-la para educar? A música é um elemento muito importante e constitutivo da identidade do professor e é

indispensável na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A música realmente tem um impacto positivo em nossas vidas, não tem como deixar de usar esse maravilhoso e completo instrumento em nossa formação. (M7).

DAY

Facilita muito trabalhar os conteúdos...

Com certeza, não! Tudo está englobado, pois a música estimula a criança. Como eu trabalhei no grupo itinerante de música, senti o quanto eles [os alunos] gostam de música. A partir da música, tu podes abordar vários temas. Ela facilita muito trabalhar os conteúdos. (EN - 21/12/2011).

MARIA

Torna a aula prazerosa...

A música, como subsídio metodológico, é muito importante para ser utilizada tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais. Ela propicia o ensino dos conteúdos do currículo de forma lúdica, o que torna a aula prazerosa para os alunos. (M6).

ZAZÁ

É estimulante...

Trabalhar usando a música como ferramenta é estimulante, principalmente, por ela dar condições de observar a percepção musical das crianças e a melhoria na sensibilidade, no raciocínio e em sua expressão corporal. (M7).

8.2.2 Música na Educação Infantil: análise dos excertos

Ao volver meu olhar sobre os dados do segundo eixo, no qual analisei a importância da música para a Educação Infantil, como coadjuvante nas atividades de cuidar e educar, observei que os fragmentos revelaram a importância que as licenciandas deram aos saberes sobre a Educação Musical nessa fase das experiências docentes com crianças pequenas.

Rosa destacou que a música, além de ser importante, faz parte de nossas vidas e que não podemos deixar de utilizar "[...] esse maravilhoso instrumento em nossa formação." No entanto, observo que a música constitui a matriz humana, não é recurso nem instrumento, é forma de expressão da humanidade.

Por sua vez, **Zazá** enfatizou que a música estimula a percepção musical das crianças, melhorando a sensibilidade, o raciocínio e a expressão corporal. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam, de forma global, a importância da linguagem musical para a formação dos pequenos, reconhecendo ser um "excelente meio para o

desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso instrumento de integração social" (BRASIL, 1998, p. 49). Portanto, considero que a música auxilia a nos abrirmos para o outro, a mudar o pensamento, além de estimular e influir no estado de humor, alterando-o. Assim, permanece o questionamento: Por que ainda é menosprezado o uso da música na educação?

Outro foco de investigação deste eixo diz respeito à possibilidade de se desenvolver o trabalho docente na Educação Infantil sem a música. Nesse sentido, **Day** se manifestou afirmando: "Com certeza, não!", visto que, por intermédio da música, vários temas podem ser abordados, sendo facilitadora no ensino dos conteúdos. **Maria** também ressaltou a importância da música como subsídio metodológico, sinalizando que, se trabalhada de forma lúdica, torna as aulas mais prazerosas.

A musicalidade faz parte da vida do ser humano. As orientações dos RCNEI apontam que a música deve ser inserida "de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos" (BRASIL, 1998, v.3, p. 48). Entretanto evidencia-se que, "dentre os muitos direitos da criança, destacamos no que concerne à arte, especificamente à música, é quase inexistente nos programas pedagógicos para a Educação Infantil" (SOARES, 2008, p. 83).

Nessa direção, Bellochio e Figueiredo (2009), ao considerarem as práticas musicais em sala de aula, propõem:

Na Educação Infantil e Anos Iniciais são estabelecidos muitos valores que marcarão a vida de muitas pessoas. A música deve estar incluída nesse contexto escolar como um componente insubstituível no processo educacional como um todo, contribuindo para uma formação mais integral e mais humana. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 44).

Partindo do pressuposto de que a música deve estar incluída no contexto escolar, seria fundamental que os professores fossem preparados para a condução desse componente, a fim de poderem contribuir para uma formação de qualidade para os pequenos.

Ainda que, muitas vezes, negligenciada nos sistemas educacionais, a música não consegue calar, pois, quando oferecida nas práticas do Estágio em Educação Infantil, produz satisfação das crianças e das próprias estagiárias, reafirmando sua importância.

ZAZÁ

Trabalhar música na Educação Infantil foi sem palavras...

Trabalhar música na Educação Infantil [... me deixou] sem palavras. Muitas vezes me emociono quando vejo as fotos. Esses momentos ficarão marcados para sempre em minha vida. Falo sempre para quem quiser ouvir e, principalmente, o ano passado da superação que tive ao ver as capacidades dos pequeninos [...] Quando começamos a música dos pés de frutas [Pomar – Palavra Cantada], foi muito bom e, como sempre, eles queriam os instrumentos. Nesse momento eles tocam e dançam, é muito bom vê-los assim. Na saída dessa sala, um menino me agradeceu por ter ido à sala, ficamos impressionadas! São crianças com menos de três anos! Eles adoram quando o grupo itinerante de música chega. [... foi] emocionante. (M7).

ROSA

Ferramenta incentivadora...

Acredito que a música é muito eficaz no período da Educação Infantil. Serve de ferramenta incentivadora na criatividade da criança, sendo um fator de desinibição. Junto com a música, pode-se trabalhar a dança, a expressão e o movimento. Nas creches ou nas escolinhas que trabalham com maternal as canções de ninar ajudam na aproximação do professor e a criança. As cantigas de roda, as cirandas e brincadeiras com palmas ajudam no desenvolvimento da percepção de ritmo e atenção da criança. (M8).

DAY

Forma divertida, marcante e prazerosa de aprender...

Se pararmos para pensar, poderíamos dizer que nossa vida tem uma trilha sonora, pois me lembro de músicas que marcaram minha vida desde a infância, adolescência e, agora, na minha fase adulta. A música permite com que eu faça viagens, volte ao passado e relembre momentos. Imagino que a música, sendo trabalhada em sala de aula, poderá ser uma grande aliada no desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando uma forma divertida, marcante e prazerosa de aprender. (M7).

MARIA

Através da música podemos trabalhar muita coisa...

Com a experiência que eu tive no estágio, pude observar [... nas] estagiárias e professoras regentes, que já estão lá, a grande necessidade que temos de levar a música para as crianças. Através da música podemos trabalhar muita coisa. Vários conteúdos, trazendo para o mundo delas de maneira que possam entender e compreender melhor [...] O lúdico (não só jogos e brincadeiras), mas também a música, faz parte do mundo da criança. É muito importante a gente se preparar para ter a possibilidade de chegar lá preparados para desenvolver um bom trabalho. (E.N. - 22/12/2011).

Ainda analisando o segundo eixo, que destaca a importância da música para as práticas docentes no Estágio da Educação Infantil, foi possível detectar um misto de satisfação, medo

e emoção nos relatos das licenciandas, ao se depararem com a responsabilidade de desenvolverem suas práticas como professoras regentes. Rosa ressaltou a importância da música como uma ferramenta incentivadora para a criatividade dos pequenos, além de propiciar a aproximação entre o professor e a criança. Lembro que a música mostra, ao ser humano, como ele é criativo, além de gerar um espaço intersubjetivo por colocar as pessoas em contato. **Zazá** revelou que não tem palavras para expressar sua emoção ao relembrar os momentos vividos no estágio, principalmente, ao perceber a capacidade dos pequenos com relação à música. Compreendo que o agradecimento, em sala, feito a ela pelo aluno, deva-se ao fato de ter percebido o quanto ganhou com a atividade musical realizada, reiterando, portanto, sua relevância na Educação Infantil. Entendo, a partir de Maffioletti (2008, p. 8), que "aprender a brincar com a música é essencial na educação da infância, porque na música as crianças se sentem seres humanos capazes de aprender e de comunicar o que sabem fazer". E acrescenta: "a música é importante na escola porque é importante para a criança. As crianças precisam da música como precisam da palavra para se comunicar" (Ibid.). Sendo a musicalidade inerente ao ser humano, entende-se que privar as crianças do contato com a música é afastá-las do contexto cultural.

Mediante o que as licenciandas de Pedagogia da UFMT/CUR relataram nos memoriais e entrevistas narrativas, foi possível constatar sua conscientização diante da importância da música para as atividades docentes. No entanto salientaram também a necessidade de se prepararem para essa tarefa. **Day** revelou que a música marcou momentos da sua vida e que foi prazeroso trabalhar com a música no Estágio. Segundo ela, essa experiência só veio reforçar o que pensava em relação à música, constatando que, além de trazer uma mensagem, a música é um valioso instrumento de descontração. **Maria** comentou sobre a necessidade que o professor tem de se preparar para levar, ao universo infantil, vivências musicais, uma vez que, por meio da música, podem-se trabalhar muitos assuntos. Além disso, aproxima o professor e o aluno por criar laços e identificar a criança. Assim, deixar de usar a música, quando se assume uma turma de alunos, é negar a eles vivências e experiências do que é essencial ao humano.

Para reforçar o entendimento sobre as práticas musicais, a partir de atividades lúdicas, Queiroz e Marinho (2009, p. 65) salientam: "é preciso, também, ter consciência de que, no contexto das escolas, a brincadeira e o prazer que podem envolver uma atividade dessa natureza são requisitos, muitas vezes, fundamentais para que o professor obtenha sucesso na sua proposta educativa". Os autores enfatizam que, sendo a escola um espaço em que se congregam diferentes sujeitos e universos culturais,

é necessário superar os obstáculos existentes, possibilitando que as escolas cumpram, de fato, o seu compromisso e a sua função social, qual seja: propiciar ao indivíduo uma formação ampla e plena para que possa viver e atuar em sintonia com as necessidades, características e valores do mundo que o rodeia. (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 73)

8.2.3 A voz das licenciandas nas experiências do Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ROSA

O grande interesse das crianças pela música...

Uma vez que no PCN orienta o trabalho com a música e [a considerar] o benefício que a música traz à formação dos nossos alunos, acredito ser uma falha da Universidade, pois um curso direcionado aos anos iniciais teria que contemplar essa disciplina em nossa formação, levando em conta o grande interesse das crianças pela música. (M8).

DAY

As crianças apreciam a música...

Vi o quanto as crianças apreciam a música, os instrumentos musicais, o bem-estar que esta transmite em qualquer ambiente. No Ensino Fundamental, digo que a aula em que foram confeccionados os instrumentos musicais pelos alunos, foi a atividade em que todos mais se envolveram. (M8).

MARIA

Fiquei paralisada em frente às crianças...

Recordo-me que houve um momento, durante o estágio, em que a professora, regente da sala, solicitou que eu cantasse uma cantiga [...] sobre respeito ao próximo devido ter ocorrido um desentendimento entre duas crianças em sala. Embora eu não conseguisse me recordar de nenhuma naquele momento, fiquei paralisada em frente às crianças, até que uma começou a cantar uma canção e eu a parabenizei pela iniciativa e por ter me ajudado a lembrar. Mesmo não conhecendo a canção, tentei acompanhar fazendo o possível para que as crianças não percebessem o que estava acontecendo. (M7).

ZAZÁ

Dificuldades que a formação não deu conta...

Compreendendo que a música também é uma forma de linguagem sonora e artística imprescindível para a formação humana dos alunos. Segundo os PCN, para que a aprendizagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula. Como esses alunos podem ter essas oportunidades se o professor, na maioria das vezes, não é preparado para isso? Para tanto, fica apenas uma lição: buscar formação para que possa superar todas as dificuldades que a formação não deu conta. (M8).

Segundo Souza (2007, p. 15), "as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas". Com base nessas reflexões, ao analisar os excertos das narrativas das licenciandas sobre suas experiências nas práticas docentes no estágio dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pude perceber, tanto na verbalização quanto em seus escritos, a mesma apreensão e ansiedade ocorridas no estágio de Educação Infantil, quando uma das causas da frustração das licenciandas se dá a respeito da ausência da oferta da Educação Musical no PPC da Pedagogia, como uma das notas não afinadas na formação.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, "é desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada" (BRASIL, 1996, p. 41). No entanto, como desenvolver e aprofundar tais modalidades, se não há formação que possibilite estes saberes ao futuro professor? Nesse caso, o professor deve procurar outras fontes para melhor trabalhar com a Educação Musical, quando esta não é oferecida a contento, podendo, inclusive, acessar *sites*, vídeos, entre outros recursos.

Segundo Figueiredo (2005, p. 25), "enquanto não existe uma compreensão sobre a importância da música na escola, é muito difícil vislumbrar qualquer mudança significativa para a Educação Musical escolar".

Outro ponto destacado pelas licenciandas, após a experiência do estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi o quanto a música é apreciada pelas crianças. **Day** relatou que a atividade em que houve maior participação, por parte dos alunos, foi a aula em que confeccionaram instrumentos musicais. Contudo a insegurança, diante da responsabilidade de propiciar às crianças vivências específicas com a música, ficou evidente nas narrativas de **Maria**.

Figueiredo (2005, p. 27) adverte que "professores dos anos iniciais têm um papel fundamental na educação, pois estabelecem bases para várias construções que são elaboradas ao longo da vida escolar". Diante desse entendimento, constata-se a necessidade de proporcionar subsídios em Educação Musical para que as licenciandas sejam preparadas a ofertar essa modalidade aos seus alunos.

8.3 A formação musical das futuras professoras: a música na matriz curricular em análise - a ausência que marcou

De acordo com Dominicé (2010, p. 213), "cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado". Com essa reflexão, proponho analisar o terceiro e último eixo de análise, à luz dos memoriais e entrevistas narradas, considerando a compreensão das licenciandas no que diz respeito à definição e interpretação dos caminhos percorridos na formação.

Conforme assinalado nesta pesquisa, a professora e coordenadora Dr.ª Simone Albuquerque da Rocha, da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, buscou uma alternativa para que os licenciandos tivessem experiência didático-pedagógica com a música e, a partir disso, pudessem propor atividades musicais aos alunos da escola campo. Dessa forma, constituiu-se num modelo de estágio a investir em propostas que apresentassem melhor preparo às estagiárias.

Com relação a essa proposta, apresento o terceiro eixo de análise que busca condensar os excertos em torno das percepções das licenciandas ante a ausência da Educação Musical no currículo do Curso de Pedagogia e como as aprendizagens em Educação Musical, oferecidas antes do estágio, por meio de uma ação pontual, foram reveladas nas práticas da sala de aula. Acerca disso, relataram:

DAY

Poderiam contribuir mais para as alunas em formação...

Somente no terceiro semestre, com a oficina de musicalização, me chamou a atenção para as diversas atividades e habilidades que podem ser desenvolvidas com a música, nem antes pensadas por mim. (M7).

As aulas de estágio, com as oficinas de música, com certeza, abriram meus horizontes e acredito que de muitas colegas também. Se houvesse mais oficinas, as aulas do curso de Pedagogia poderiam contribuir mais para as alunas em formação, principalmente, nas aulas de estágio, estas seriam bem mais proveitosas. Cito exemplos de aulas de musicalização, de teatro, confecção de materiais, entre outras. (M6).

ROSA

Mais oficinas de música...

A principal proposta que faria para a docência na Educação Infantil seria de ter mais oficinas de música, teatro, contação de história, pinturas, brincadeiras para dentro e fora da sala de aula. Enfim, termos ferramentas para trabalhar totalmente o que é coisa de criança. (M6).

ZAZÁ

A música não faz parte do currículo...

Entendendo, num contexto geral, que a música não faz parte do currículo do curso de Pedagogia e vendo, principalmente, que é indispensável concluir o curso com uma noção de música para a Educação Infantil como para os anos iniciais, a Professora Dr.ª Simone abriu um parênteses dentro da sua disciplina, que é Estágio, para nos prestigiar com oficinas oferecidas pela mestranda Solange [...]. Agradeço à Professora Simone pela preocupação em nos oferecer oficinas de música. Foram de suma importância. (M8).

MARIA

Na hora que a professora falou na frente das crianças, eu gelei, me deu um branco...

Durante o Estágio Supervisionado II, realizado na Educação Infantil, tive dificuldades. Apesar de termos tido um breve curso de Musicalização na Universidade, acredito que não foi suficiente para que nos sentíssemos seguros para trabalhar as canções com as crianças. (M7).

Houve um momento em que a professora regente teve que se ausentar da sala e ficamos apenas eu e minha colega. A professora sugeriu que cantássemos uma música com as crianças. A minha sorte é que a colega que estava em sala já era estagiária e conhecia muitas músicas infantis, porque, na hora que a professora falou, na frente das crianças, eu gelei, me deu um branco. Nessa hora me lembrei das músicas oferecidas nas oficinas de música, então, comecei a cantar e, por coincidência, as crianças já conheciam a música e deu certo. (E.N. - 22/12/2011).

Ao argumentar sobre o interesse e as necessidades das crianças, as licenciandas, em suas narrativas, apontaram a impossibilidade de desenvolver o trabalho docente na Educação Infantil sem a inserção da música. Ressaltaram, também, a conveniência e a importância da oferta de aulas práticas, por meio de oficinas, para que possam utilizar com maestria a música no ensino das crianças.

Relembro que a Educação Musical não faz parte da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR. Para a turma pesquisada, foram oferecidas aulas práticas de musicalização a fim de que as licenciandas pudessem enriquecer o planejamento das disciplinas com metodologias que envolvessem a música.

Mediante isso, **Day** salientou que nunca havia percebido a gama de habilidades e atividades que a música pode oferecer. Segundo ela, após as aulas práticas de música, é que lhe foram abertos os horizontes. Valendo-se de suas percepções, apontou a necessidade de se ofertar, aos licenciandos, conhecimentos concernentes às artes, de forma a contribuir para a formação dos licenciandas em sua futura atuação.

Ainda nessa direção, **Rosa** propõe a adoção de mais atividades complementares por intermédio de oficinas para que o professor seja habilitado a "desenvolver totalmente o que é coisa de criança". Assim, o que se pode observar nas queixas das alunas, relaciona-se com a

declaração de Figueiredo (2005, p. 26) de que "a formação musical que recebem nos cursos formadores tem sido insuficiente para gerar confiança e competência com relação a esta área do conhecimento".

Ainda que oferecidas de forma aligeirada, as licenciandas destacaram a importância das oficinas de música para a atuação nas atividades do estágio. **Zazá** salientou a ação pontual da professora e coordenadora de Estágio que se preocupou em proporcionar meios para as alunas terem noções sobre as formas de se trabalhar a Educação Musical com as crianças, ainda que em formato reduzido.

Mediante a satisfação relatada pelas licenciandas ante as práticas musicais ofertadas, trago as contribuições de Diniz e Joly (2007) quando orientam que "faz-se necessário, assim, outros cursos e estudos, o que pode ser estimulado pela parceria de trabalho com o professor especialista em música nos diversos espaços e níveis de educação, na troca de metodologias, teorias e reflexões".

A oferta de práticas musicais não foi suficiente para suprir as necessidades e as angústias diante da primeira experiência docente no estágio. **Maria**, ao relatar sua primeira experiência como professora regente no estágio, expressou as dificuldades enfrentadas ante os imprevistos ocorridos no cotidiano da sala de aula. Expôs a angústia experimentada quando a professora titular sugeriu, na frente das crianças, que cantasse uma música com a turma. Tamanha foi sua insegurança, que ficou "gelada" diante da situação inesperada, revelou ela.

Essa insegurança de Maria não é um fato isolado. As autoras Diniz e Joly (2007, p. 66) reconhecem que "os cursos de formação inicial têm dado pouca ênfase ao desenvolvimento específico das habilidades musicais de seus alunos". Na literatura abordada pelas autoras, citam a pesquisa de Maffioletti (2000), quando afirma que os estudantes de Pedagogia são capazes de executar peças musicais, compor e perceber nuanças sonoras, analisar e criticar, bem como ler e escrever música. Entretanto acrescentam: "desde que sejam incentivados e preparados para tais atividades" (DINIZ; JOLY, 2007, p.68). As autoras aditam que a formação musical oferecida pelas universidades "é muito reduzida, frágil ou até mesmo inexistente, impossibilitando a inserção dos conteúdos musicais nas práticas pedagógicas das professoras" (Ibid., p. 69). Nessa direção, Furquim e Bellochio (2010), ao analisarem a formação musical de professores unidocentes em defesa da inserção da música nos Cursos de Pedagogia, pontuam:

Esse conhecimento formativo necessita ser desenvolvido nas interfaces da formação musical e pedagógico-musical, sendo integrado às atividades de viver e aprender música e saber como transformar essas internalizações em

potenciais para o ensino, articulando a música com as demais áreas do saber que configuram e estruturam a formação e atuação do pedagogo. (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010, p.61).

Ainda em relação ao terceiro eixo, outro dado relevante a considerar é o que as licenciandas argumentaram diante da não oferta da música como componente curricular durante a formação das futuras professoras. Segundo as discentes, essa é uma lacuna a ser preenchida e de forma urgente. Como num grito de socorro, fizeram seus relatos.

8.3.1 A Matriz Curricular do Curso de formação nas escritas das futuras professoras

ZAZÁ

A Universidade tem falhado nisso...

Não, até agora não. A Universidade tem falhado nisso. Até agora foi a professora de Estágio quem foi, à parte, buscar [o conhecimento sobre a música] para nós. Acho que nem estava nos conteúdos dela, mas ela foi e buscou a fim de que fosse contemplado no currículo da Educação Infantil. Acho que deixou a desejar. A Universidade vai ter que se adequar, porque, a Educação Infantil vem se adequando [...] se a Universidade está formando professores aptos para lidar com isso, vão ter que mudar, e rápido, porque já deixou a desejar e muito. (E.N. - 21/12/2011).

ROSA

Teria que contemplar essa disciplina em nossa formação...

Penso que o curso de Pedagogia da UFMT, Campus de Rondonópolis, deveria ter como componente curricular a Educação Musical uma vez que os PCN e o RCNEI orientam o trabalho e o benefício que a música traz para a formação dos nossos alunos. Acredito ser uma falha da Universidade, pois um curso direcionado à Educação Infantil e Anos Iniciais teria que contemplar essa disciplina em nossa formação, levando em conta o grande interesse das crianças pela música. Durante os quatro anos de curso, os únicos contatos que tivemos com orientações de como trabalhar com a música, em sala de aula, foi promovido pela coordenadora do Estágio. (M8).

DAY

Ainda faltam muitos outros conhecimentos...

Tivemos matérias mais direcionadas para as práticas de estágio, como: alfabetização, matemática, linguagem, literatura infantil, brincar, entre outras. Mas, sinto que ainda faltam muitos outros conhecimentos, principalmente, no que diz respeito às artes. (M3).

MARIA

Sentiríamos mais preparados e seguros...

Penso que a Música deveria compor o quadro das disciplinas do currículo na Universidade e, se possível, no primeiro ano do curso, para aprendermos tanto a parte teórica como a prática, com isso, a constituição da identidade docente se tornaria mais consistente e nos sentiríamos mais preparados e seguros, uma vez que sua inclusão no currículo escolar das escolas se tornou obrigatória. (M6).

Ao enfatizar a ausência da música como disciplina da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, como educadora musical que tem acompanhado de perto o percurso de formação das licenciandas, pude constatar a urgente necessidade de proporcionar, às futuras professoras, formação musical de qualidade para que a música seja reconhecida como área de conhecimento e não apenas como complemento das demais áreas.

Em seus relatos, as licenciandas salientaram a urgente necessidade de se preencher essa lacuna. **Zazá** mencionou a não oferta da música na matriz curricular do Curso de Pedagogia como uma falha da Universidade, sinalizando, claramente, que o Curso deixou a desejar. Ao considerar que prepara para a atuação do professor na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso adequar-se o quanto antes.

Na mesma direção, os relatos de **Rosa** reafirmam a falha da Universidade em não proporcionar, aos discentes, vivências musicais. Para ela, uma vez que os PCN e RCNEI trazem sugestões para o trabalho com a música e enfatizam sua importância, seria necessário que essa disciplina fosse contemplada na sua formação. E ressalta ainda que, durante os quatro anos de formação, os únicos contatos com orientações de como trabalhar a música em sala de aula foram promovidos pela coordenadora do estágio.

Diante deste quadro, considero interessante que não apenas algumas ações pontuais sejam adotadas, mas que outras manifestações, por parte do corpo docente, sejam realizadas, visando ampliar a "quantidade e a qualidade da argumentação sobre a importância da música na formação dos indivíduos" (FIGUEIREDO, 2005, p. 26). De acordo com este autor, é necessário que haja trabalho integrado, ressaltando que a Educação Musical "não é uma questão para ser tratada apenas pelos educadores musicais porque essa é uma área que pertence a um universo maior e que precisa ser também compreendida por todos os interlocutores participantes do processo educacional como um todo" (Ibid.).

Sobre a distribuição do quadro das disciplinas, na busca de suprir os conhecimentos artísticos, **Day** mencionou a falta de muitos outros conhecimentos, principalmente, dos que são ligados às artes. Informação que confirma o relato de **Maria**, ao afirmar que, se a música fizesse parte da composição do quadro das disciplinas do Curso desde seu primeiro ano, as licenciandas se sentiriam mais preparadas e seguras.

Ficou evidente, nas narrativas, a necessidade de proporcionar, às licenciandas, subsídios imprescindíveis à sua formação com relação a essa linguagem, uma vez que sua profissionalidade será marcada pelo trabalho desenvolvido com as crianças nas fases primeiras da vida.

A percepção da falta dessa disciplina, naquele momento e para sua futura atuação, ficou evidenciada nas angústias relatadas nas narrativas de **Zazá**, ao se expressar: "Onde já se viu um curso onde prepara profissionais para trabalhar com músicas se não oferece esta disciplina? Para mim isso faz falta agora, imagine quando estiver atuando. A legislação mudou, mas cadê a formação??????????". Conforme revelado pelas demais licenciandas, as universidades brasileiras, nos cursos de licenciatura, em sua quase totalidade, têm falhado nesse aspecto. Zazá avaliou o contexto de uma prática sem a oferta da Educação Musical, bem como a influência que tem o desenvolvimento das atividades da Educação Infantil quando são associadas à música.

Bellochio (2003, p.20) entende que "é preciso possibilitar formação em Educação Musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos". No entanto Figueiredo (2011, p. 14) adverte que "é preciso compreender a transitoriedade deste período", e ressalta a necessidade de se considerar "que os anos iniciais estão sob a responsabilidade de professores pedagogos [...] seria fundamental que estes professores fossem também preparados para contribuírem com o processo da educação musical escolar" (Ibid.).

Não havendo profissionais em número suficiente para atender à exigência contida nos dispositivos legais, percebo o imperativo de se preparar o professor pedagogo para atender a essa nova demanda, uma vez que é ele o responsável pelos anos iniciais de escolarização.

Diante da realidade de que o professor pedagogo é o responsável pelas diversas áreas do conhecimento e considerando que a música não fez parte do rol de disciplinas do Curso de Pedagogia, concluo o terceiro eixo de análise com as considerações de Bellochio (1999, p. 8), ao propor que se deve "investir na formação pedagógico-musical qualificada nos cursos de pedagogia. Para tanto, os processos de reformulações curriculares que emergirão, a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura, deverão propiciar espaço a esta discussão". Partindo desse entendimento, na perspectiva de instigar a formação musical de qualidade para a formação do pedagogo, é que proponho, na presente pesquisa, investigar como estão sendo formados os futuros professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo não integrando os eixos de análise, pontuo que os memoriais de formação constituíram o principal instrumento de análise dos dados. Por essa razão, considero pertinente apresentar como as licenciandas conceberam suas escritas e apropriaram-se delas. Desse modo, trago a seguir as reações e os sentimentos expressos pelas pesquisadas ao relatarem o oitavo e último memorial.

MARIA

Proporcionou-me não só retornar às lembranças...

Despeço-me, neste último memorial, refletindo que o mesmo me proporcionou não só retornar às lembranças, mas, ao fazer a leitura do primeiro até o atual, observo todo esse percurso da constituição de minha identidade, não só como professora, mas também, como ser humano. (M8).

ZAZÁ

No começo tive um pouco de dificuldade...

Escrever estes memoriais, confesso que, no começo, tive um pouco de dificuldade, uma vez que, o que era pedido achei muito pessoal, íntimo, só meu. Isso fez com que eu tivesse receio em escrevê-los, mas, no decorrer da escrita, percebi o quanto é importante registrar o que fez parte de nossa vida. Esse relembrar da minha história, desde o princípio, me fez emocionar muito. Ao olhar o desenrolar dessa caminhada, percebo que, mesmo com todas as dificuldades e obstáculos que enfrentei, consegui superar [tudo] e hoje estou aqui terminando o curso de Pedagogia. (M8).

ROSA

Quantas coisas importantes estão armazenadas dentro de mim...

Escrever esses memoriais foi algo maravilhoso! Pude ver quantas coisas importantes estão armazenadas dentro de mim e o tanto de coisas que ainda serão armazenadas, [... sobre mim e,] as pessoas que passaram em minha vida. É importante sabermos que fazemos e faremos parte da vida de alguém e pensar que, se esse alguém escrever um memorial, de que forma apareceríamos nele? De que forma ficaríamos registrados, positivamente ou negativamente? Cada memorial escrito foi um momento único e inesquecível. Pensei até em escrever um memorial sobre meus pais e meus filhos o que trará, com certeza, momentos de muita emoção. (M8).

DAY

Sem ele acho que não teria feito estas reflexões...

Despeço-me, neste memorial, com o alívio de ter cumprido todas as etapas propostas. Ele serviu de reflexão e análise de todos os momentos vividos durante minha trajetória acadêmica, pois, sem ele, acho que não teria feito estas reflexões. Muitas vezes serviu de desabafo, de amigo e de saudades de momentos passados. Por isso foi importante escrever estes memoriais em cada etapa vencida, para fazer o balanço das coisas, para não passar despercebido. (M8).

Para Abrahão e Frison (2012, p. 143), o memorial de formação é o processo em que o autor narra suas reflexões, rememorando uma trama ou enredo que tenha tido sentido para o sujeito que escreve, sempre seguido de uma intenção. Porém, as autoras salientam, ainda, ser

preciso "vivenciar o momento da narrativa também como um componente formativo essencial".

Nessa perspectiva, é importante reconhecer que, embora tivesse uma intencionalidade, os memoriais serviram de "retorno às lembranças" de **Maria**. Segundo **Zazá**, é um "Registro importante". Para **Rosa**, cada "memorial escrito foi um momento único e inesquecível". Por fim, concluo com os relatos de **Day**, ao declarar que os memoriais serviram "de reflexão e análise de todos os momentos vividos durante minha trajetória acadêmica, pois sem ele acho que não teria feito estas reflexões".

9 CONSIDERAÇÕES

Todo ser humano é uma história que nunca está terminada, e é única e irrepetível. (MOSQUERA; STOBÄUS, 2012, p. 166)

Nesta parte do texto, apresento a conclusão, ainda inconclusa, pois a pesquisa não termina com esta dissertação, posto que o conhecimento é um *continuum* e o construído por esta investigação poderá ser ponto de partida para outro pesquisador ou, ainda, servir como fonte de dados para outras análises. Assim, é importante destacar que, com estas considerações que passo a expor, pretendo concluir esta investigação e não o tema ora investigado, devido à sua amplitude.

Uma vez que a Educação Musical vem se solidificando em termos de pesquisa científica, neste momento de fortes transformações, a capacitação do professor para as práticas musicais apresenta novas exigências ao trabalho docente na atualidade.

A presente pesquisa objetivou investigar como as licenciandas percebem a música na sua trajetória de vida pessoal, durante a formação e atuação profissional. Foi desenvolvida com os dados de quatro licenciandas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR que ingressaram em 2009 e o concluíram em 2012. A coleta dos dados ocorreu no segundo semestre de 2011, quando as estudantes participaram do Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil e, no primeiro e segundo semestres de 2012, ao participarem do Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Curso de Pedagogia em questão, como muitos outros no cenário da educação brasileira, não contempla a disciplina de Educação Musical em sua Matriz Curricular. Diante disso, inquietou-me saber como as licenciandas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR estão sendo preparadas para o trabalho com a música, na futura atuação como docentes nas instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a pesquisa, adotei o método (auto)biográfico, o qual muito contribuiu para o que me propus investigar.

Nos últimos anos, tem-se ampliado o número de pesquisadores que se utilizam desse método e das histórias de vida em seus estudos de investigação e formação, adotando como instrumento as narrativas (auto)biográficas. Trabalhar com as histórias de vida narradas nos memoriais de formação e entrevistas narrativas foi um desafio gratificante, pois a riqueza de detalhes que emergiu de cada história de vida relatada se transformava numa valiosa fonte de dados.

No cenário da pesquisa, os estágios tomaram a cena, no que tange à constituição da identidade docente, visto que as licenciandas evidenciaram ser nessa fase do Curso que vivenciaram as primeiras experiências de docência, as quais só puderam ter maior significado com a oferta de algumas condições para trabalhar a música. No primeiro ano, com a Professora A e, no terceiro e quarto anos, com a Prof.ª Simone Albuquerque da Rocha, as quais me convidaram para ministrar oficinas práticas aos alunos do Curso de Pedagogia, por eu ser egressa desse Curso e sempre ter o estudo da música permeando-o, até tornar-me Especialista em Educação Musical e Educação Infantil.

De tudo o que eu percebi e vivenciei junto às alunas, no que se refere à Educação Musical e por tê-las acompanhado no decorrer da formação e durante as práticas do estágio, trago a seguir o registro de algumas considerações:

Pude presenciar, durante as oficinas práticas de música que ministrei à turma pesquisada, o interesse das licenciandas em se apropriar de conhecimentos e métodos diferenciados para poderem trabalhar a música da melhor forma junto aos seus alunos.

Outro dado que merece registro e que tocou e moveu as licenciandas em suas narrativas foi a frustração por não ter, na matriz curricular do Curso de Pedagogia, a oferta de Educação Musical. Essa lacuna causou angústia e insegurança, diante da necessidade de trabalhar com a música, principalmente na Educação Infantil. Mediante a elaboração do planejamento para as atividades de regência no estágio, a licencianda assinalou que, "no início eu tive muita dificuldade, estava bem perdida, não sabia nem por onde começar. Como fazer um plano de aula referente à música que integrasse todos os conteúdos? Depois que tivemos as aulas de musicalização é que abriu mais o leque (Day, E.N., 21/12/2011).

Apesar da oferta de oficinas práticas de música e da aceitação por parte das discentes, ainda assim, não foi suficiente para sanar as dificuldades existentes com relação à música.

Referindo-se à falha da Universidade em não proporcionar subsídios necessários para o trabalho com a música, fica o registro da licencianda de "que eles vissem e olhassem bem o currículo da Pedagogia e o adequassem com a demanda que a Educação Infantil vem ofertando. Musicalização seria essencial para o pedagogo, pois é quem trabalha com crianças até o quinto ano." (Zazá, E.N., 21/12/2011).

Já que a pesquisa instigou a reflexão sobre como a música está sendo adotada na formação e nas práticas das futuras professoras, considerei coerente incluir, nas indagações, a questão sobre como se deu a história musical das licenciandas no que tange às suas lembranças e memórias sobre a presença da música nas diferentes etapas de suas vidas, iniciando-se com a família, seguindo-se na escola e na formação.

Os dados permitiram, também, observar que a música sempre fez parte da vida das pesquisadas nas suas relações interpessoais, mesmo que essas vivências tenham acontecido em épocas e maneiras diferenciadas. Outro aspecto a ser pontuado refere-se às sensações e aos sentimentos a que se referiram, ao relatarem suas lembranças referentes à música. Ora de saudade, alegria, ora de tristeza e melancolia.

Outro ponto investigado foi como as licenciandas perceberam a música como constitutiva do trabalho e aprendizagens da docência, considerando sua importância e como estão sendo formados os docentes para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a proposta do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR.

De acordo com as narrativas analisadas, as licenciandas valorizam a música como um componente curricular importante e imprescindível em sua formação, visto que seus efeitos sensibilizam, encantam, produzem movimentos, ampliam sensações e percepções, além de criar um espaço privilegiado de aprendizagem dos conteúdos específicos.

Porém as licenciandas relataram, também, as angústias e ansiedades enfrentadas diante da responsabilidade de trabalhar a música durante a docência no Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que, no decorrer do Curso, não tiveram uma disciplina voltada para as práticas em Educação Musical. Ressaltam a apreciação positiva sobre a atitude da professora do primeiro ano e da orientadora e coordenadora de estágio em proporcionar meios para que fossem oferecidas, antes dos estágios, oficinas práticas em Educação Musical, fato que resultou em ampla aceitação e contentamento.

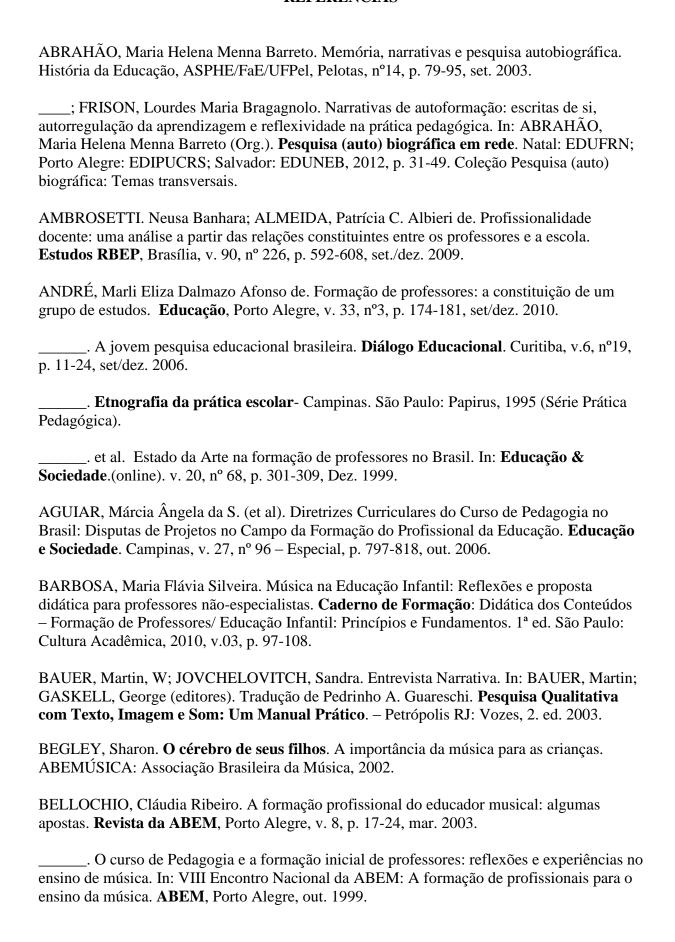
Importa dizer que ficou evidente a necessidade de possibilitar, às licenciandas, subsídios indispensáveis à sua formação com relação a essa linguagem para que a música seja incluída no contexto educacional, de forma a contribuir para a formação como um todo. Isso porque sua profissionalidade será marcada pelo trabalho desenvolvido com as crianças nas fases primeiras da vida.

Considero que o estudo realizado serviu para alavancar uma série de indagações as quais podem dar continuidade à pesquisa, em torno das problemáticas a envolverem a Educação Musical na atualidade, uma vez que se tornou obrigatória a sua adoção como um dos componentes da área de artes. Algumas das inquirições foram respondidas; outras, ainda, necessitarão de maior investimento em pesquisas futuras, de forma a permitir maior aprofundamento sobre as políticas que envolvem a Educação Musical.

É notória a necessidade de investimento em pesquisas voltadas para a formação do professor na área da Educação Musical e isso vem ganhando corpo no cenário das pesquisas em educação; todavia, necessita ser mais acentuada, principalmente, no que se refere às

políticas públicas voltadas à Educação Básica. Com esse incentivo, talvez, tenhamos a Educação Musical como componente relevante na formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atendendo, inclusive, ao dispositivo legal de obrigatoriedade da música como componente curricular.

REFERÊNCIAS



BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Olhando e Construindo Junto às Práticas Cotidianas do Professor. Tese de Doutorado , Porto Alegre: UFRGS, 2000.
; FIGUEIREDO, Sérgio Luís Ferreira de. Cai, cai balão 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, nº1, p. 36-45, outubro de 2009.
BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. Revista da ABEM , Porto Alegre, v.20, p. 35-44, set. 2008.
BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: Compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. Revista da ABEM , Porto Alegre, V.20, p. 7-17, set. 2008.
BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação : uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 24 dez, 1996.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ L5692.htm. Acesso em Mar. 2012
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. 3 ed. – Brasília: A secretaria, 2001.
Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil . Volumes I, II e III. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores/CNE . [On line]. Disponível em: http://www.mec.gov.br , 2001.
Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia . Comissão de Ensino Fundamental. [on line]. Disponível em: http://www.mec.gov.br , 1999.
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.
Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008, Lei nº 11.769/2008 . Altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm Acesso em: 20 de agosto de 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases, **LDB nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 13 Mar. 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Observatório da Educação**. [200?]. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao. Acesso em 05 Jul. 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. 10. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

JORDÃO, Gisele et. al (Coord.) **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados e Comunicações. Ministério da Cultura e VALE. 2012, p. 7-112.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. Campinas, S P: Átomo, 2003. S. Paulo Edições PNA, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.28, n°1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição apresentada pela ANPED nas Audiências Públicas sobre as "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior", Promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de educação (RBE)**, nº 16, jan/abr, 2001, p. 118-124.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Observatório de Educação.** [20??]. Disponível: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao . Acesso em: 15 Ago. 2012.

CHIENÈ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 129- 142.

CRUZ, Giseli Barreto da. 70 anos do Curso de Pedagogia no Brasil: Uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação e Sociedade**, v. 30, n°109, p. 1187-

1205, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br . Acesso em: 19 Abr. 2012. CRUZ, Giseli Barreto da. Curso de pedagogia no Brasil: História e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: WAK editora, 2011. DEL BEN, Luciana Marta. A pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Per Musi**. Belo Horizonte, v.7, 2003, p. 76-82. _. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM. Porto Alegre, V. 8, 29-32, Mar. 2003. __. Música nas Escolas. **Salto para o Futuro**, ano XXI, Boletim 08, junho/2011, p. 24-33. _; HENTSCHKE, Liane. Educação Musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, nº7, 2002, p. 49-57. DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; JOLY, Ilza Zenker Leme. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. p.16, 65-73, mar. 2007. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Convergências e Tensões nas Pesquisas e nos Debates sobre as Licenciaturas no Brasil. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas, et al (Org.). Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 527-550. (Coleção Didática e Prática de ensino). DOMINICÈ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2010, p.191-226. FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação Musical e Legislação Educacional. Educação Musical Escolar. Salto para o Futuro, ano XXI, Boletim 08, junho/2011, p. 10-16. _. Educação Musical nos anos iniciais da escola: Identidade e políticas educacionais. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar, 2005. FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.18. p. 27-33, out. 2007. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

____. **Pedagogia do Oprimido**, 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 54-63, set. 2010.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y.U.F. **Formação de professores:** Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica.** 4. Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, 96 p.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, V.8, p. 53-56, mar. 2003.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem música: A percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, set. 2002.

_____. Música, comportamento social e relações interpessoais. **Psicologia em Estudos.** Maringá, v.11, n°1, p. 191-198, jan/abr, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, nº 2, p.11-23, jul/dez. 1999.

_____. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da Conceição (org.). **Tendências da Pesquisa Auto-biográfica,** Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008, p. 23-50.

KATER, Carlos. Por que música na escola? Algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele et. al (Org.) **A Música na Escola**. São Paulo: ALLUCCI & ASSOCIADOS E COMUNICAÇÕES, 2012, p. 42-45.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dez, 1997, p. 15-35.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: Para retomar o debate. In: **24ª Reunião da ANPED**, 2001, p. 1-15.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** 8. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012 – (Coleção Papirus Educação).

LÜDKE, Menga; O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, abr. 2001.

_____; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo do. **Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Brincadeiras cantadas. **Pátio Educação Infantil**, ano II, nº 4, abr/jul, Artmed, 2004, p. 36-38.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. A dimensão lúdica da música na infância. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE).** Porto Alegre RS, 2008. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Sujeitos, currículo e cultura. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008, p. 1-9.

MELO, Maria José Medeiros Dantas de. Olhares sobre a formação do professor de matemática - Imagem da profissão e escrita de si. Natal, 2008, 322 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. _; PASSEGGI, Maria da Conceição. As Narrativas (Auto) Biográficas na Formação do Professor de Matemática: Territórios e saberes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 181 - 199. MOGARRO, Maria João. Memórias de professores: Discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da educação**/ ASPHE (Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores da Educação) FaE/UFPel, Pelotas, nº17, p. 7-31, abr, 2005. MONTAGNINI, Rosely Cardoso. Ensino das artes e música: pedagogia da música. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009. MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Psicologia positiva e calendário emocional: a construção saudável de si. In: CUNHA, Jorge Luiz da; VICENTINI, Paula Perin (Org.) Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagem ao longo da vida: desafios (auto)biográficos. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 149-168. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, 6.) NÓVOA, António. Formação de professores e profissão professor. In: _____. (Coord.). **Os** Professores e a sua Formação. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-33. OLIVEIRA, Alda de Jesus. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, p.53-63, out. 2007. ___. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: Competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. Anais da **ABEM** – 2001, Uberlândia, MG, p. 19-40. . A Educação Musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Ano 1, maio de 1992, p. 35-40. PAREJO, Enny José. Por falar em diagnóstico... a volta da música para as escolas... Revista **No Tom**, ano 2, n°. 11, 2009, p. 17-18.

_____. Memoriais auto-biográficos: A arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.) **Memórias,**

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O método (auto)biográfico:

Pesquisa e formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (orgs.). **O método** (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 11-14.

memoriais: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 27-42.

PELLANDA, Nize Maria Campos. A música como reencantamento: Um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. p. 10-13, 18, mar, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Identidade de professores**: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. Brasília, 2010.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, v. 11, 7-16, set. 2004.

_____. Ensino da Arte: momento de transição. In: **Encontro Nacional de didática e Prática de** Ensino, 9, Águas de Lindóia, Anais... Águas de Lindóia: ENDIPE, 1998, p. 89-100.

_____. (Org.) **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, Universidade Federal da Paraíba, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, nº3, p. 521-539, set/dez, 2006.

_____; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade Musical e Ensino de Música. Educação Musical e Legislação Educacional. Educação Musical Escolar. **Salto para o Futuro**, ano XXI, Boletim 08, junho/2011, p. 17-23.

_____; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, V.1, n°1, p. 60-75, outubro de 2009.

REVISTA MÚSICA EM PERSPECTIVA. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná**. Disponível em:

http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/musica/search. Acesso em 05 Jul. 2012.

REVISTA MÚSICA HODIE. **Principal.** ISSN 1676-3939. Disponível: http://www.musicahodie.mus.br/12.1/index.php>. Acesso em: 05 Jul. 2012.

REVISTA OPUS. **Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.** ISSN 1517 – 7017. Disponível em: http://www.anppon.com.br/opus/>. Acesso em 05 Jul. 2012.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v.8, p. 39-45, mar. 2003.

ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). Formação de Professores e práticas em discussão . Cuiabá: EdUFMT, 2008.
Há sim uma professora crescendo dentro de mim. In: I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado. Políticas Educacionais e Mudanças no Contexto Escolar. In: Anais I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e VI Encontro Brasileiro da RedeEstrado. Maceió-AL: Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – UP e a Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDE ESTRADO, 2011. 1 CD ROM. ISSN 2236-6857.
ROCHA, Simone Albuquerque da; ANDRÉ, Marli E. A. Os memoriais como narrativas dos entre-espaços da formação docente. In: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Formação de professores e a Prática Docente: Os Dilemas Contemporâneos. São Paulo: Águas de Lindóia, 2009. p. 8594-8605 1 CD-ROM. ISSN 2175-7074.
Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espaços da formação docente, In: ROCHA, Simone Albuquerque da (Org.). Formação de Professores : licenciaturas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2010. p.77-89.
SANTOS, Regina Márcia Simão. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanço e perspectivas. Opus, Campinas, ano 9, nº 9, p. 49-72, 2003.
SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: Encontro Anual da ABEM , 9, 2000, Belém. Anais Belém: ABEM, 2000, p.33-42.
SCHEIBE, Leda. Diretrizes nacionais para os cursos de Pedagogia: Da Regulação à Implementação. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente . Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e Prática de Ensino) p. 551- 568
SNYDERS, George. A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música? 2. ed. S. Paulo: Cortez, 1992.
SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na Creche: possibilidades de musicalização de bebês. Revista da ABEM , Porto Alegre, v.20, p.79-88, set. 2008.
SOUZA, Jusamara. Música, cotidiano, educação. Revista da ABEM , 9, Belém, 2000, p. 17-31.
SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. Revista da ABEM , Porto Alegre, v.8, p. 107-109, mar. 2003.
SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: Salto para o futuro. Histórias de vida e formação de professores. 2007, p. 3-13.

_____. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cáudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, 89-98, mar. 2005.

SWANWICK, Keith. Aprender música exige tocar, ouvir e compor. **Nova Escola**, ano XXV, n° 229. Janeiro/Fevereiro 2010. Ed. Abril, p. 22-26.

TERAHATA, Adriana Miritello. Música na escola: uma experiência de (com) fiar. In: JORDÃO, Gisele et. al (Org.) **A Música na Escola**. São Paulo: ALLUCCI & ASSOCIADOS E COMUNICAÇÕES, 2012, p. 11-13.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, Lizete S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002, p. 1-7.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Identidades musicais e concepções pedagógicas de professoras e futuras professoras do Ensino Fundamental. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27. 2004, Caxambu, Anais... Caxambu: **ANPED**, 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: 26 ago, 2012.

_____. **Identidades musicais de alunas da Pedagogia**: músicas, memórias e mídia. Tese de Doutorado – UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003, 194 f.

UFMT. Graduação em Pedagogia – Licenciatura: **Projeto Político Pedagógico (PPP).** Rondonópolis, MT: UFMT/CUR, 2009.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Fundamentos Teóricos da Música na Pré-escola**. Brincando de Música: experiências com sons, ritmos, música e movimento na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e Educação Musical: um mapeamento de produções da ABEM. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, set. 2009.