



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente

Carolina Chaves Gomes

João Pessoa
Maio de 2018



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Música, área de concentração em Educação Musical.

Carolina Chaves Gomes

Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

João Pessoa
Maio de 2018

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

G633e Gomes, Carolina Chaves.

Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Música:
um olhar sobre a formação docente / Carolina Chaves
Gomes. - João Pessoa, 2018.

182 f. : il.

Orientação: Luis Ricardo Silva Queiroz,
Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

1. Educação Musical Infantil. 2. Formação docente. 3.
Ensino superior. I. Queiroz, Luis Ricardo Silva. II. .
III. Título.

UFPB/BC

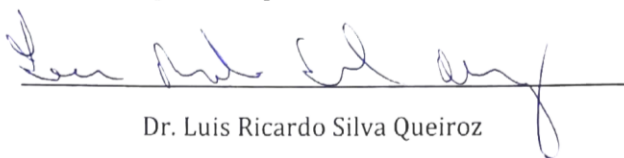


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE TESE

Título da Tese: "Educação Infantil nos Cursos de licenciatura em Música: um Olhar sobre a Formação Docente".

Doutoranda: Carolina Chaves Gomes

Tese aprovada pela Banca Examinadora:



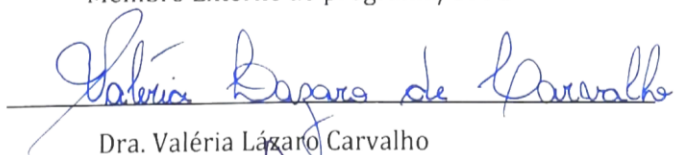
Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Orientador/UFPB



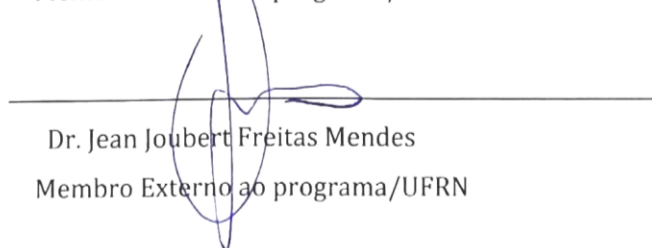
Dra. Juciane Araldi
Membro Interno do Programa/UFPB



Dra. Carla Pereira dos Santos
Membro Externo ao programa/UFPB



Dra. Valéria Lázaro Carvalho
Membro Externo ao programa/UFRN



Dr. Jean Joubert Freitas Mendes
Membro Externo ao programa/UFRN

João Pessoa, 18 de Maio de 2018

Ao meu filho, Raul

Pelo olhar, pelo carinho,
Pelas noites, horas a fio
Num carinho, num colo, um ninho
Um amor que não parece ter fim.
(...e precisa?)

Por minha dedicação a você,
Que me fez ver com outro olhar
Um mundo, diferenças, prioridades.

Quem sabe um dia vou poder lhe contar
Como foi começar esse caminho buscando uma realização,
E terminar com várias.

A principal: você!

Por tudo isso (e muito
mais que há de vir), lhe
dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelos caminhos apresentados, pela calma no coração nos momentos necessários, pelo discernimento que me permitiu trilhar com passos firmes essa jornada.

Ao meu tio Ivan Souto (*in memorian*) por saber que, onde quer que esteja, está torcendo por mim. Seu cuidado e carinho, sua vida, seu olhar, nunca serão esquecidos! Sem você os caminhos teriam sido muito mais tortuosos. Obrigada pela leveza e pela honra de me permitir caminhar um pouco dessa vida ao seu lado.

Ao meu orientador, professor Luis Ricardo Silva Queiroz, pela paciência, pelos ensinamentos e competência profissional, mas principalmente pelo carinho dispendido em cada momento durante essa caminhada.

Ao meu filho Raul, pela espera, por abrir mão de momentos (ainda que não saiba), pelo sorriso e pelo olhar nos momentos mais necessários.

Ao meu marido, Isaac Melo, pelos dias pacientes e impacientes, pelo amor e compreensão, pelo apoio emocional e profissional. Por estar sempre disponível com palavras carinhosas de incentivo e força. Por simplesmente estar, te amo.

À minha Mãe, Eulália Maria Chaves Maia, pelas orientações e conselhos, pelo exemplo de vida, competência, determinação, de mulher, pesquisadora e de mãe. Novamente e de novo: te admiro muito! Ao meu Pai, Vicente de Paula Dantas Gomes, pelos momentos de paciência, reflexão, inspiração, pelo exemplo de vida, determinação e sensibilidade. Obrigada por tudo!

Aos meus irmãos, Anna Cecília e Fernando, pelo carinho, pelas discussões e sorrisos calorosos, e também pelo auxílio estatístico nesta pesquisa.

A minha tia Livani Maia, pela acolhida tão necessária e carinhosa durante todo esse tempo, pelo exemplo de força e altivez, carinho e dedicação.

Aos amigos, colegas e alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pois sem vocês não haveria motivação para seguir no tema desta pesquisa. Especialmente às professoras Catarina Shin e Maria Helena Maranhão pelo apoio na condução das atividades do Curso de Iniciação Artística.

Aos professores membros da banca pela atenção e disponibilidade dedicadas em participarem da finalização dessa pesquisa.

Aos amigos, professores, coordenadores e funcionários, do Programa de Pós-graduação em Música-UEPB, que proporcionaram crescimento, desenvolvimento e a qualidade do ensino acadêmico e profissional necessários nessa trajetória.

Aos meus amigos presentes e ausentes, aos amigos conquistados, pela compreensão, paciência, risos e distrações.

Aos professores e coordenadores participantes do estudo que acolheram as ideias e cederam tempo e dedicação para responder os instrumentos que geraram essa pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Articulando diferentes campos – educação musical, educação infantil e ensino superior – percebi que os espaços da infância têm requerido a atuação profissional do educador musical sendo então a qualidade da formação docente em nível superior um desafio atual. Assim, constitui-se objetivo geral desta pesquisa compreender como tem se dado a inserção da educação infantil nos cursos de licenciatura em música das instituições federais de ensino superior (IES) das capitais da região nordeste e que concepções e direcionamentos didático-pedagógicos orientam a formação docente para atuação na infância. Especificamente, busca identificar e discutir elementos da literatura e documentos oficiais que tratem e legitimem a presença da temática da educação infantil na formação docente em música; identificar as Universidades Federais de capitais da região nordeste que possuem cursos de Licenciatura em Música; verificar e diagnosticar a presença de temática sobre educação infantil nos currículos das licenciaturas em música nessas IES no que tange tanto ao ensino quanto à extensão, compreendendo disciplinas e ementas; discutir e compreender aspectos gerais relacionados à presença desse tópico na formação inicial de educadores musicais identificando perspectivas, prospecção profissional, concepções e resultados, e; verificar a importância e o provável impacto de saberes e competências em música para a educação infantil na formação inicial em nível de graduação. Dessa forma, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Música de IES federais das capitais do nordeste, aplicado questionário semiestruturado com coordenadores ou representantes e, posteriormente, realizado entrevista com professores identificados como aqueles que lidam com aspectos da Educação Musical Infantil (EMI) nesses cursos. Para tal, admitiu-se confluência entre as abordagens quali e quantitativa de pesquisa com discussão epistêmica embasada na perspectiva sócio histórica. Verifiquei que os temas que me inquietam na EMI são também recorrentes na literatura, a saber: atuação e prática docente, políticas públicas e formação docente. Do termo infância, realizo uma discussão mais aprofundada sobre o termo EMI e defendo que, por suas características tão distintas definidas pelo campo de atuação e pelos saberes mobilizados para efetivação de sua práxis, ela seja considerada em sua especificidade, reconhecida como um fenômeno, campo de saberes e práticas específicas. Na maioria dos cursos investigados a EMI se apresenta nas disciplinas, seguida de cursos de extensão e eventos realizados, destacando os estágios supervisionados. Nesse sentido, ressalto a concepção de que a EMI revela-se exclusivamente na prática, haja vista a pouca expressividade (n=1) da pesquisa dentre as IES. A partir das entrevistas foi possível perceber certo pioneirismo dos docentes respondentes em desenvolver ações em EMI em suas universidades. Eles acreditam que o tema é de extrema relevância dada as especificidades envolvidas, no entanto, as perspectivas parecem ser restritas, pelo campo de atuação profissional, pela visão dos demais docentes do curso, ou por englobar modelos e práticas específicas reproduzidas sem refletir ou avançar. O protagonismo dos alunos surge como solução para a formação insuficiente se considerada apenas o currículo obrigatório. Os principais desafios serão resolvidos na medida em que a universidade revisitar práticas e modelos da EMI, avançando em aspectos práticos e conceituais.

Palavras-chave: Educação Musical Infantil; Formação docente; Ensino superior.

GOMES, Carolina Chaves. **Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Música** um olhar sobre a formação docente. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2018, 182p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2018.

ABSTRACT

Articulating different fields - music education, early childhood education and higher education - I realized that the spaces of childhood have required the professional performance of the musical educator, and the quality of teacher education in higher education is a current challenge. Thus, it is the general objective of this research to understand how the insertion of children's education has been given in undergraduate courses in music from the federal institutions of higher education (IES) of the capitals of the northeast region and which conceptions and didactic-pedagogical orientations guide the formation teacher for acting in childhood. Specifically, it seeks to identify and discuss elements of the literature and official documents that address and legitimize the presence of the theme of children's education in music teacher education; to identify the Federal Universities of capitals of the northeast region that have undergraduate courses in Music; to verify and diagnose the presence of children's education topics in the curricula of music majors in these IES in terms of both teaching and extension, including disciplines and menus; discuss and understand general aspects related to the presence of this topic in the initial formation of musical educators identifying perspectives, professional prospection, conceptions and results; to verify the importance and the probable impact of knowledge and skills in music for early childhood education in initial training at undergraduate level. In this way, we analyzed the Pedagogical Projects of Music Teacher Course of federal IES of the Northeastern capitals, applied semi-structured questionnaire with coordinators or representatives and, later, conducted an interview with teachers identified as those who deal with aspects of Children's Musical Education (EMI) in these courses. For this, it was admitted a confluence between the qualitative and quantitative approaches of research with epistemic discussion based on the socio-historical perspective. I have noticed that the issues that concern me in EMI are also recurrent in the literature, namely: teaching practice and practice, public policies and teacher training. From the term childhood, I carry out a more in-depth discussion about the term EMI and I argue that because of its very distinct characteristics defined by the field of activity and the knowledge mobilized for the effectiveness of its praxis, it is considered in its specificity, recognized as a phenomenon, field of knowledge and specific practices. In most of the courses investigated EMI is present in the disciplines, followed by extension courses and events, highlighting supervised internships. In this sense, I emphasize the conception that EMI reveals itself exclusively in practice, given the low expressiveness (n=1) of the research among IES. From the interviews it was possible to perceive a certain pioneerism of the professors responders in developing actions in EMI in their universities. They believe that the theme is of extreme relevance given the specificities involved, however, the perspectives seem to be restricted, by the field of professional action, by the vision of the other teachers of the course, or by encompassing specific models and practices reproduced without reflecting or advancing. The protagonism of the students appears as a solution to the insufficient formation if considered only the compulsory curriculum. The main challenges will be solved as the university revisits EMI practices and models, moving forward in practical and conceptual aspects.

Key-words: Children's Musical Education; Teacher training; Higher education.

GOMES, Carolina Chaves. **Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Música** um olhar sobre a formação docente. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2018, 182p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2018.

LISTA DE GRÁFICOS

Capítulo 1

GRÁFICO 1: Revisão Integrativa de Literatura.....	21
GRÁFICO 2: Delimitação da Revisão de Literatura.....	23

Capítulo 3

GRÁFICO 3: Educação Musical e Educação Infantil	89
GRÁFICO 4: Educação Musical Infantil	91

Capítulo 4

GRÁFICO 5: No objetivo principal do curso, você acredita estar contemplada a Educação Musical Infantil?	120
GRÁFICO 6: Dentro do perfil descrito, o aluno egresso está apto a atuar como educador musical infantil?.....	121
GRÁFICO 7: Campo de atuação (espaços e contextos que busca contemplar com o egresso)	123
GRÁFICO 8: Quais os campos de Estágio Curricular nos quais o aluno graduando geralmente realiza o estágio?.....	124
GRÁFICO 9: Quais espaços você identifica como sendo os principais ambientes de atuação no qual os egressos têm se inserido nos últimos anos?.....	125
GRÁFICO 10: Algum desses espaços se caracteriza para crianças de 0 a 5 anos?	125
GRÁFICO 11: Em relação a formação do professor para atuar com educação musical infantil o curso possui atividades específicas?	127
GRÁFICO 12: Essas atividades são de Ensino, Pesquisa ou Extensão?.....	128
GRÁFICO 13: A Educação Musical Infantil está contemplada na forma que se apresenta o currículo e as atividades atuais do curso?.....	130
GRÁFICO 14: Relevância do conhecimento em Educação Musical Infantil para a formação profissional do Educador Musical em geral	132

Capítulo 5

GRÁFICO 15: Aspectos a considerar para efetivação da Educação Musical Infantil nas Licenciaturas em Música	158
--	-----

LISTA DE TABELAS

Capítulo 1

TABELA 1: Quem deve ensinar música na Educação Infantil	31
---	----

Capítulo 4

TABELA 2: Projetos Pedagógicos de Curso analisados	106
TABELA 3: Tabulação cruzada: Aluno egresso está apto a atuar como educador musical infantil?	
X Aluno egresso está apto a atuar como educador musical infantil?	126
TABELA 4: Tabulação cruzada: Educação Musical Infantil contemplada no objetivo do curso	
X Atividades específicas da Educação Musical Infantil existentes no curso...	129
TABELA 5: Tabulação cruzada: Educação Musical Infantil contemplada no objetivo do curso	
X A Educação Musical Infantil está contemplada no currículo	131
TABELA 6: Tabulação cruzada: A Educação Musical Infantil está contemplada no currículo	
X Relevância da Educação Musical Infantil na formação profissional	134
TABELA 7: Tabulação cruzada: Ações de complementação e suporte à formação existentes X	
Necessidade de ação para EMI.....	135

LISTA DE QUADROS

Capítulo 1

QUADRO 1: Organização dos dados da Revisão Integrativa de Literatura – Banco de Teses e Dissertações.....	24
QUADRO 2: Organização dos dados da Revisão Integrativa de Literatura – Periódicos CAPES	24

Capítulo 2

QUADRO 3: Categorias de análise das entrevistas.....	79
--	----

Capítulo 5

QUADRO 4: Estrutura de aulas do CIART	156
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

1 EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DA LITERATURA ESPECIALIZADA	20
--	-----------

1.1 EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NO BRASIL: TESES E DISSERTAÇÕES	25
1.2 TENDÊNCIAS DA LITERATURA INTERNACIONAL.....	33
1.2.1 TENDÊNCIAS DA LITERATURA INTERNACIONAL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS	34
1.2.2 TENDÊNCIAS DA LITERATURA INTERNACIONAL: FORMAÇÃO E PRÁTICAS.....	57
1.3 CONSIDERAÇÕES	62

CAPÍTULO 2

2 INVESTIGANDO O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: ASPECTOS METODOLÓGICOS E EPISTÊMICOS DA PESQUISA	66
---	-----------

2.1 MARCO TEÓRICO : ASPECTOS DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	66
2.2 ÉTICA NA PESQUISA	69
2.3 ABORDAGEM E DESENHO DA PESQUISA	72
2.4 MÉTODOS E TÉCNICAS PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS	75
2.4.1 IDENTIFICAÇÃO DAS IES E ANÁLISE DE PERFIL E DISCIPLINAS	75
2.4.2 QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES	76
2.4.3 ENTREVISTAS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL.....	78
2.4.4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	79

CAPÍTULO 3

3 DIMENSÕES CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL	80
---	-----------

3.1 SOBRE A(S) INFÂNCIA(S).....	80
3.2 SOBRE O CONCEITO E EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL.....	89
3.3 SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	92
3.3.1 CURRÍCULO: primeiras definições.....	93

3.3.2 CURRÍCULO E O CAMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE	97
3.3.3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	99
3.3.4 CONSIDERAÇÕES	102
 CAPÍTULO 4	
4 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA	105
4.1 O PERFIL SEGUNDO OS DOCUMENTOS DO CURSO.....	105
4.1.1 OS PROJETOS CURRICULARES DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	106
4.2 O PERFIL SEGUNDO OS REPRESENTANTES DOS CURSOS.....	120
4.2.1 DA FORMAÇÃO OFERTADA E DAS AÇÕES COMPLEMENTARES	120
4.2.2 DAS CONCEPÇÕES, AÇÕES E DESAFIOS	127
4.3 CONSIDERAÇÕES	135
 5 A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NA UNIVERSIDADE	137
5.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL SOB O OLHAR DOCENTE	137
5.1.1 DO CURRÍCULO E PROJETOS DESENVOLVIDOS NO SEU CURSO	138
5.1.2 DAS CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DOCENTES.....	145
5.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL SOB MEU OLHAR.....	153
5.3 PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NAS LICENCIATURAS EM MÚSICA.....	157
 CONCLUSÃO	160
 REFERÊNCIAS	163
 APÊNDICES	175
APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Questionário	
APÊNDICE 2: Questionário aos Coordenadores	
APÊNDICE 2: Roteiro de Entrevista	

INTRODUÇÃO

*“Explique isso tudo”, disse a Tartaruga Falsa.
“Não, não! Primeiro as aventuras!” impacientou-se o Grifo.
“Explicações tomam um tempo medonho.”
(Aventuras de Alice no país das Maravilhas)*

O ensino de música tem se consolidado cada vez mais, abrangendo contextos mais diversificados, constituindo teorias e discussões mais fundamentadas e que correspondem às diferentes práticas encontradas, assim como a própria organização e esforços dos educadores musicais que têm propiciado um avanço na área e especialmente no Brasil, a partir da década de 1980. Tal situação remete a uma educação musical brasileira que tem lidado com perspectivas diversas da realidade social, econômica e política que se apresenta no país.

Considerando os contextos diversos nas quais o professor de música no Brasil atua ou está habilitado a fazê-lo destaco a educação básica, a partir da qual darei foco à primeira etapa: a educação infantil. Definida legalmente como a parte da educação básica destinada a crianças entre 0 e 5 anos de idade, a educação para a infância, em virtude da especificidade da criança em seu aprendizado, comunicação, expressão e desenvolvimento, tem se organizado mediante delineamentos diversos daqueles dos demais níveis de ensino. Tais delineamentos estão traduzidos nas discussões teóricas das diversas áreas e campos de estudo que se entrelaçam na educação infantil e nos documentos governamentais, dos quais destaco a recente discussão acerca da criação de uma “Base Nacional Comum Curricular” (2015; 2016; 2017) que, mesmo ainda em fase de análise e elaboração, já demonstra fortes indícios da especificidade do conhecimento, sua tradução e construção com crianças dessa faixa etária, haja vista a diversidade na organização de conhecimentos e objetivos expressa no documento.

Em outra esfera do sistema educacional, situa-se a educação superior que busca a profissionalização, a formação de cidadãos que possam lidar com as mais diversas áreas e contribuir com avanço científico e da sociedade como um todo. É o profissional habilitado em curso superior do tipo Licenciatura que está apto a atuar nos diversos níveis da educação básica (Art. 62, BRASIL, 1996) e a ele são, a princípio, dadas as ferramentas para lidar com os diversos saberes e habilidades necessária à plena realização de suas atividades educacionais. Por outro lado, a formação em Licenciatura em Música é a que se destina a formação de professores de música para os mais diversos campos de ensino musical, por exemplo a escola básica, na qual está incluída a educação infantil.

Articulando esses diferentes campos – educação musical, educação infantil e ensino superior – verifiquei em estudos anteriores (GOMES, 2011a) que os espaços da infância, a exemplo a Educação Infantil, têm requerido a atuação profissional do educador musical cada vez mais especializada e, para além disso, a qualidade da formação docente em nível superior tem se mostrado um dos desafios para a sociedade atual.

Verifiquei que existe demanda para professores de música na educação infantil (GOMES, 2011a) e ainda que pesquisas apontam inseguranças e dificuldades do professor unidocente lidar com as aulas de música (KROBOT, 2006; TIAGO, 2007; DINIZ, 2005; TOZETTO, 2003). Apesar de terem sido publicadas em 2002 e revisadas em 2015 as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002; 2015) e em 2004 as “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004), após essas reformulações pouco se discutiu sobre as mudanças implementadas nos currículos e menos ainda constituem-se os panoramas relacionados à abrangência de determinado nível de ensino nestes cursos. Ou seja, pouco se sabe sobre a formação praticada nos cursos de Licenciatura em Música no que se refere à infância e seus espaços e modos de aprendizagem.

Assim, destaco a relevância dos cursos de formação de professores de música contemplarem a educação infantil haja vista a sua diferenciação enquanto espaço de ensino e aprendizagem dentro da educação básica, bem como a especificidade do conhecimento pedagógico-musical necessário para tal, além da demanda pelo professor especialista que vem se ampliando nesse nível de ensino.

Um panorama de como tem se realizado a formação dos professores de música que estão atuando na educação infantil (bem como em espaços diversos) mediante os espaços destinados no currículo à temáticas pertinentes ao campo, pode revelar aspectos importantes sobre a condução da temática da Educação Musical Infantil na formação inicial docente em música. Mostrar desde as ações mais eficazes àquelas das quais as universidades brasileiras poderiam investir mais, do envolvimento docente às disputas curriculares, do delineamento de estratégias individuais a um acolhimento coletivo às questões da educação musical infantil, contribuindo tanto para o avanço da temática sob uma perspectiva teórica fundamental para o avanço científico, quanto empiricamente no que se refere às estratégias e delineamentos já realizados em instituições de ensino superior brasileiras.

Nesse sentido, esta tese busca responder ao seguinte problema de pesquisa: De que forma tem se dado a inserção da educação infantil nos cursos de licenciatura em música e que

concepções e direcionamentos didático-pedagógicos orientam a formação docente para a atuação na infância?

Assim, constitui-se objetivo geral desta pesquisa compreender como tem se dado a inserção da educação infantil nos cursos de licenciatura em música das instituições federais de ensino superior das capitais da região nordeste e que concepções e direcionamentos didático-pedagógicos orientam a formação docente para a atuação na infância. Especificamente, busca identificar e discutir elementos da literatura e documentos oficiais que tratem e legitimem a presença da temática da educação infantil na formação docente em música, incluindo-se, pois, regulamentações e políticas públicas instituídas em âmbito governamental, bem como concepções sobre formação docente em nível superior; identificar as Universidades Federais de capitais da região nordeste que possuem cursos de Licenciatura em Música; verificar e diagnosticar a presença de temática específica sobre educação infantil nos currículos das graduações em licenciatura em música nessas IES no que tange tanto ao ensino quanto à extensão, compreendendo disciplinas e ementas; discutir e compreender aspectos gerais relacionados à presença desse tópico na formação inicial de educadores musicais identificando perspectivas, prospecção profissional, concepções e resultados, e; verificar a importância e o provável impacto de saberes e competências em música para a educação infantil na formação inicial em nível de graduação.

Há que se considerar que a condução dos objetivos possui, ao longo do trabalho, delineamentos que correspondem ao aprofundamento e discussão das questões em âmbito de doutoramento, no sentido de que a compreensão do fenômeno perpassa, necessariamente, por apresentar, discutir e analisar as questões que fundamentam e qualificam o objeto e o evento estudado. Assim, a compreensão do contexto empírico aqui proposta parte do princípio da necessidade do aprofundamento acerca do debate da Educação Musical Infantil nas reflexões que têm permeado a área buscando avançar tanto no conhecimento acerca da legislação e das proposições vigentes no país, quanto nas bases conceituais que devem subsidiar o pensamento e ação acerca da Educação Musical Infantil.

Dessa forma, foram analisados os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) ou Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)¹ das Licenciaturas em Música de IES federais das capitais do nordeste, aplicado questionário semiestruturado com coordenadores ou representantes de cada

¹ Ciente das diferentes nomenclaturas designadas a um projeto escolar e a um projeto de um curso único, optei por utilizar os termos PPP e PPC como sinônimos, pois ao longo da pesquisa foram identificados falas e documentos onde se utilizam ambos os termos, referindo-se ao mesmo tipo de documento. Assim, para esta pesquisa, tanto o termo PPP quanto PPC serão utilizados como desígnios para o documento de organização dos cursos superiores em Música-Licenciatura.

Licenciatura em Música dessas instituições e, posteriormente, realizado entrevista com professores ou coordenadores que foram identificados como aqueles que lidam com aspectos da Educação Musical Infantil nesses cursos. Para tal, admitiu-se uma confluência entre as abordagens quali e quantitativa de pesquisa com discussão epistêmica embasada na perspectiva sócio histórica.

Segue-se, pois no primeiro capítulo a revisão de literatura tanto das produções nacionais através do Banco de Teses da CAPES, quanto internacionais mediante busca nas diversas bases de dados incorporadas ao Periódicos CAPES. No segundo capítulo são discutidos os principais conceitos que permeiam o universo desta pesquisa: a infância, o currículo e a própria Educação Musical Infantil. No terceiro capítulo é apresentada uma incursão sobre os aspectos metodológicos e epistêmicos da pesquisa, no qual são apresentados o marco teórico, abordagem e desenho da pesquisa, métodos e técnicas de construção de dados e uma reflexão sobre a ética na pesquisa. No quarto capítulo estão as primeiras definições dos currículos dos cursos selecionados mediante análise dos PPPs e questionário. E no quinto capítulo o resultado das entrevistas com aqueles que fazem a Educação Musical Infantil nas IES investigadas. Seguem-se as conclusões desta tese e parte pós-textual do trabalho.

Por fim, apesar de tocar diferentes temáticas, esta tese é, para mim, a última parte (por ora) de um fio condutor da minha trajetória profissional e acadêmica. Desde antes do início da graduação na já atuava como monitora em um curso de extensão para crianças na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Curso de Iniciação Artística – CIART/EMUFRN), me envolvi em atividades de iniciação científica durante o curso de Educação Artística-Música que abordavam o tema do desenvolvimento musical infantil, tema que também percorreu minha especialização na área de Psicologia. Em seguida e em paralelo fui professora de música da rede pública municipal e privada de ensino sempre na educação infantil e anos iniciais do fundamental. Posteriormente quando ingressei no ensino médio e na educação de jovens e adultos, ao mesmo tempo atuei com formação continuada de professores e especialização voltados para a educação básica.

Seguindo, no mestrado em Música, busquei compreender melhor a atuação do professor de música na escola regular de educação infantil, lugar que me encontrava até aquele momento. Ingressei como docente no ensino superior no curso de Licenciatura em Música na UFRN e meus anseios por compreender ainda mais esse universo me acompanharam nas disciplinas ministradas, orientações de trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso. Sempre questionando minha própria atuação e buscando

aperfeiçoamento, foi o fato de estar docente na universidade que me motivou a seguir pela temática desenvolvida nessa tese.

Assim, minha visão é a de que as discussões desse documento se iniciaram na pesquisa de iniciação científica, se aprofundaram no mestrado e se aproximam de novos olhares no doutorado. Assim, na perspectiva teórica desenvolvida, acredito serem complementares os documentos escritos na pós-graduação, o que me faz olhar agora para outros caminhos sabendo que algumas questões já foram discutidas no grau anterior.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DA LITERATURA ESPECIALIZADA

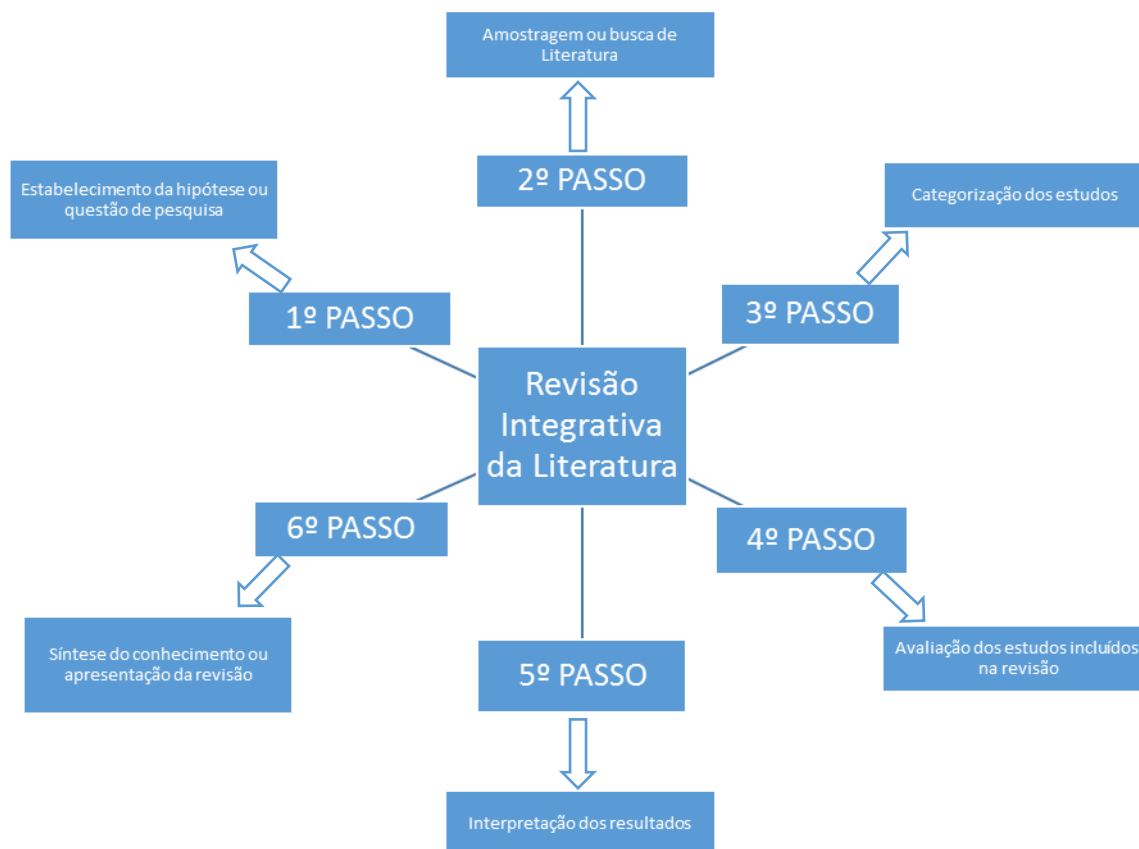
“Naquela direção”, explicou o Gato, acenando com a pata direita, “vise um Chapeleiro; e naquela direção”, acenando com a outra pata, “vise uma Lebre de Março. Visite qual deles quiser: os dois são loucos.”

“Mas não quero me meter com gente louca”, Alice observou. “Oh! É inevitável”, disse o Gato; “somos todos loucos aqui. Eu sou louco. Você é louca.”

“Como sabe que sou louca?” perguntou Alice. “Só pode ser”, respondeu o Gato, “ou não teria vindo parar aqui.”
(Aventuras de Alice no país das Maravilhas)

Para compreender melhor os avanços já registrados na temática desta investigação, delineio nesta seção o estado da arte, no qual identifico o que já se tratou sobre o assunto Educação Musical Infantil na formação docente. Realizei, então, uma Revisão Integrativa ou Sistemática de Literatura, ferramenta que busca, através de ampla pesquisa, organizar os dados obtidos diante do objetivo de investigação. Para isso, determinado o objetivo desta revisão – qual seja, identificar estudos que tratem da temática da Educação Musical Infantil na Formação Inicial Docente em âmbito nacional e internacional –, Mendes, Silveira e Galvão (2008, p.760-761) apontam 6 etapas para realização da revisão: estabelecimento de hipótese ou questão de pesquisa; amostragem ou busca na literatura; categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão; interpretação dos resultados; síntese do conhecimento ou apresentação da revisão (GRÁFICO 1).

Gráfico 1 – Revisão Integrativa de Literatura.



Fonte: Adaptado de Mendes, Silveira e Galvão (2008).

Assim, para esta revisão será considerado o tema Formação inicial docente para Educação Musical Infantil, com corte temporal inicial de cinco anos (2011 a 2016) com o objetivo de identificar os principais delineamentos conceituais e metodológicos que a literatura nacional e internacional traz sobre a formação inicial docente para Educação Musical Infantil. Para isso utilizei as bases de dados do Periódicos CAPES pois incorpora as principais bases de dados internacionais e nacionais em Música e em Educação, e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES que agrega as produções finais de todas as pós-graduações no Brasil. Portanto, foram buscadas teses, dissertações e artigos em periódicos nacionais e internacionais.

Como descritores para esta busca foram utilizados os termos “formação inicial docente” (*Teacher Education*); “Licenciatura” (*Graduation*); “Educação Musical” (*Music Education*); “Educação Musical Infantil” (*Childhood Music Education*), agrupadas em dois grupos: da formação (“formação inicial docente”, “Licenciatura”) e da Música (“Educação Musical”, “Educação Musical Infantil”), sendo que os documentos encontrados deveriam

possuir descritores em ambos os grupos, já que não era foco da pesquisa que fossem aspectos de formação desvinculados do educador musical ou aspectos da educação musical que não se refiram à formação docente.

Como critérios de inclusão, portanto, verifiquei necessária a inscrição do documento nos dois grupos de descritores bem como tratar da formação em nível superior. É critério de exclusão, pois, não se tratar da formação em Música e não ter como objeto de apreciação em nenhuma instância a Educação Musical Infantil.

Utilizando inicialmente o Portal Periódicos CAPES e utilizando operadores booleanos com vistas a permitir a entrada de todas as possibilidades de pesquisa combinando os 2 grupos de descritores, foram encontradas 244 correspondências, sendo a maioria da base ERIC (137) e da *Sage Journals* (104), seguida da Scopus (Elsevier) (98) e *SAGE Publications* (84). Considerando o grande número de trabalhos relacionados exclusivamente à Educação Musical e não à Educação Musical Infantil, optei por retirar da busca o termo “*Music Education*”, deixando apenas “*Childhood Music Education*”, bem como retirar o termo “*Graduation*”, pois em pesquisa individual verifiquei que não há registros com esse termo associado ao “*Childhood Music Education*” nos últimos anos.

Refazendo a busca, encontrei apenas 2 resultados, sendo uma tese e um artigo, estendi a pesquisa, então, para os últimos 10 anos, o que contabilizou 14 documentos encontrados, dentre os quais uma série que trata da Educação Musical Infantil em diferentes países publicada pela *Arts Education Policy Review* entre os anos de 2007 e 2008.

No Banco de Teses da CAPES, utilizando o mesmo critério da busca final realizada no Periódicos CAPES, foram encontrados 18 registros, dos quais, entretanto, contavam alguns trabalhos que não faziam parte da temática (i.e.: Educação Bilíngue; Inclusão no Ensino Superior; Políticas Públicas e emprego da população jovem e Canto coral infantil) os quais foram excluídos, restando 14 documentos. Além disso o buscador do Banco de Teses e Dissertações da CAPES não opera com operadores booleanos, identificando documentos que possuam isoladamente as palavras pesquisadas e não os termos ou expressões como requerido. Verifiquei ainda que os dados disponibilizados eram apenas os relativos aos anos de 2011 e 2012, pois o Banco passou por atualizações no qual ainda não foram incluídos todos os dados. Em contato diretamente com o balcão de atendimento da CAPES, solicitei via

protocolo de atendimento² extração de dados do período de 2001 a 2016 (últimos 10 anos como realizado no portal Periódicos), no entanto até o momento de escrita deste tópico, não havia recebido resposta.

Após a busca, procurei individualmente, em cada biblioteca das respectivas universidades, o documento original de tese ou dissertação, pois, o Banco da CAPES oferece apenas o resumo de cada dissertação ou tese encontrada. No entanto, não foi possível encontrar a dissertação ou tese online de 3 produções, pois constava no site da biblioteca da instituição apenas a indicação de local para empréstimo físico (FONSECA, 2011; RABASSI, 2011; BRITO, 2012). Assim, busquei artigos dos autores que contemplassem mais amplamente a pesquisa investigada (FONSECA; SANTIAGO, 2014; RABASSI; CALSA, 2012), mas infelizmente de 1 dos trabalhos (BRITO, 2012) não consegui encontrar outra produção escrita, o que me levou a utilizar apenas o resumo para análise.

Por fim, após as adequações necessárias os critérios da Revisão Integrativa de Literatura realizada ficaram definidos da seguinte forma (GRÁFICO 2):

Gráfico 2 – Delimitação da Revisão de Literatura.



Fonte: A autora (2016).

² Conforme confirmação de envio recebida por e-mail: protocolo de nº 1848041. Assunto: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior >> CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior >> Banco de Teses >> Solicitar extração de dados.

Todos os artigos, tese e dissertações encontrados foram categorizados primeiramente sob o corte temporal e tipo de documento (artigo/tese/dissertação) e suas informações dispostas em quadros identificando Título, Autores, Revista/Ano de publicação, Base de dados, Objetivo, Participantes, Metodologia, Local onde a pesquisa foi realizada, Resultados Obtidos, Limites e Dificuldades, Conclusões/Considerações Finais (QUADRO 1); sendo que nos artigos e tese encontrados pelo Periódicos CAPES, acrescentou-se a coluna “Resumo” e “Descritores” (QUADRO 2).

Quadro 1 – Organização dos dados da Revisão Integrativa de Literatura – Banco de Teses e Dissertações.

Nº	Título	Autores	Revista/ Ano de Publicação	Base de Dados	Objetivo	Participantes (critérios para seleção da amostra; tipo de amostra)	Metodologia (procedimentos utilizados)	Local onde a pesquisa foi realizada (Cidade/Estado/País/Local)	Resultados Obtidos	Limites e Dificuldades	Conclusões/ Considerações Finais
1.											
2.											

Fonte: A autora (2016).

Quadro 2 – Organização dos dados da Revisão Integrativa de Literatura – Periódicos CAPES.

Nº	Título	Autores	Revista/ Ano de Publicação	Base de Dados	Descritores (apresentados no Periódicos CAPES)	Resumo	Objetivo	Participantes (critérios para seleção da amostra; tipo de amostra)	Metodologia (procedimentos utilizados)	Local onde a pesquisa foi realizada (Cidade/Estado/País/Local)	Resultados Obtidos	Limites e Dificuldades	Conclusões/ Considerações Finais
1.													
2.													

Fonte: A autora (2016).

Passar-se-á, então, à apresentação e análise dos documentos encontrados nas buscas realizadas para revisão de literatura desta tese. Partindo de uma perspectiva de micro para macroanálise, seguem-se inicialmente os trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, pois acredito que correspondam à realidade da produção científica brasileira diante do quadro da produção nacional ainda se apoiar fortemente nas produções das pós-graduações. Logo depois, os artigos e tese encontrados na busca no portal Periódicos CAPES em âmbito internacional para finalizar.

1.1 EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NO BRASIL: TESES E DISSERTAÇÕES

Dos trabalhos encontrados na busca, 1 é uma tese de doutorado e todos os outros são dissertações, desse total 3 não foram realizados em programas de pós-graduação em música, mas em Educação (n=2) e em Ciências da Saúde e Meio Ambiente (n=1), por outro lado, dentre os da Música, 1 deles situa-se na linha de pesquisa/área de concentração de Práticas Interpretativas. Serão apresentados a seguir em ordem cronológica conforme classificação prévia apresentada.

Tratando sobre o ensino de música para crianças entre 9 e 12 anos, Oliveira (2011a) tem como foco as propostas de professores em escolas e realiza uma revisão de algumas propostas metodológicas para ensino de música e posteriormente questionário e entrevistas semiestruturadas com professoras de 2 escolas de música de Goiânia. Apesar de o foco principal parecer ser na revisão das metodologias e não na discussão sobre a formação docente, a autora percebe que “As práticas adotadas pelos docentes não são delimitadas em uma única tendência metodológica” (OLIVEIRA, 2011a, p.68).

Investigando práticas e concepções de professores de música que atuam na educação infantil na cidade de Natal (GOMES, 2011a), realizei durante a pesquisa de mestrado questionário com todos os professores de música identificados, seguido de observação da prática docente e entrevista com 2 desses docentes. Durante a revisão de literatura, encontrei diversos trabalhos sobre a formação do professor unidocente no que diz respeito à música, os estudos sobre a atuação do educador musical eram praticamente inexistentes (apenas 1 sujeito de 1 das pesquisas) e todas referiam-se aos professores unidocentes em “um panorama onde a insegurança e a falta de preparo é claramente evidenciada no discurso pedagógico” (GOMES, 2011a, p.56).

No que se refere aos dados construídos em campo, percebi que a questão da formação docente foi indicada como uma das dificuldades do ensino de música na educação infantil em geral (GOMES, 2011a, p.105). Por outro lado, esses educadores reconhecem o caminho da formação docente como uma das principais possibilidades e caminhos para se desenvolver um

trabalho significativo de música na educação infantil, onde, segundo eles, é importante

A formação do professor – que deve entender de desenvolvimento infantil em primeiro lugar. Dominar a linguagem musical. Brincar com seus educandos de fazer música – Música é ludicidade’. Tal formação parte de um ‘investimento na formação específica do professor na educação infantil’, ‘pesquisa do professor sobre os materiais a serem utilizados’ e ainda ‘se possível uma formação na área pedagógica e musical’, ‘se aperfeiçoar nos materiais mais atuais da área. (GOMES, 2011a, p.108).

Metodologicamente, a pesquisa de mestrado, assim como essa tese, admitiu a confluência das abordagens quali e quantitativa, utilizando o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para análise quantitativa da parte inicial dos dados e seguiu-se também uma entrevista com os professores. Apesar de ser um trabalho de minha autoria, os questionamentos apontados durante o mestrado são evidências de que as inquietações sobre a educação musical infantil ainda estão presentes.

Com objetivo de “analisar as orientações curriculares, os materiais de apoio e os cursos de formação contínua oferecidos aos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo para a Educação Musical” (RAIMUNDO, 2011, p.5) no período entre 1956 a 2008, Raimundo (2011) aponta aspectos relevantes da presença e formação em educação musical em São Paulo que em determinados momentos não corresponde à situação brasileira, mas apresenta avanços importantes. A autora aponta a questão da demanda do professor especialista como um dilema da educação musical brasileira, sendo que “a solução encontrada pelos membros do Setor Musical na década de 1970 para estender o ensino de música a todas as escolas da rede foi admitir profissionais sem habilitação na área, preparando-os para a função por meio de cursos de formação contínua em música” (RAIMUNDO, 2011, p.44) e destina parte da discussão à questão da adequação dos profissionais à atual Lei 11.769/2008 em virtude da falta de profissionais habilitados para o número de escolas e demanda atual.

A atuação de grande parte dessas conquistas foi realizada no Ensino Fundamental, porém ampliadas aos poucos para a Educação Infantil, “incorporada ao ensino de primeiro grau no ano de 1979” (RAIMUNDO, 2011, p.62). Além disso, “Em 1992 [...] foram criados vários cursos de música, e materiais sobre Educação Musical foram distribuídos para os professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental” (RAIMUNDO, 2011, p.64) “com a nomeação da professora Nereide Schilaro Santa Rosa” (RAIMUNDO, 2011, p.66). A partir daí é delineado todo um capítulo para tratar do ensino de música na Educação Infantil de SP, no qual, afirma que mesmo com o trabalho desenvolvido pela professora “não teve a mesma

dimensão daquele realizado anteriormente até 1983, quando todas as escolas de ensino fundamental tinham aulas de música e professor especialista”, sendo que apesar das inovações “o trabalho da professora Nereide ficou restrito às escolas de Educação Infantil” (RAIMUNDO, 2011, p.67) e a cursos optativos para o Ensino Fundamental. No ano de 1993, a professora realizou uma pesquisa com os professores de Educação Infantil e, dentre as respostas, a autora ressalta que “Muitas escolas justificaram a ausência de projeto específico de música pela ausência de orientação para esse trabalho, e solicitavam a presença do especialista” (RAIMUNDO, 2011, p.68). No que diz respeito à necessidade de um projeto de educação musical para sua escola “Todos ressaltaram a necessidade de um professor especialista, e muitos citavam a atuação anterior dos educadores musicais na rede” (RAIMUNDO, 2011, p.69).

Posteriormente esses dados motivaram um curso de 20h de formação para educadores infantis, porém poucas escolas participaram (RAIMUNDO, 2011, p.75) e em 1994 foi realizada nova pesquisa para verificar possíveis mudanças realizadas após o curso. Entretanto, “mais uma vez os professores apontaram a necessidade de se ter um especialista auxiliando a atuação dos professores na área musical” e assim, “a professora Nereide sugeriu ao final do relatório de avaliação que se investisse na formação de monitores musicais para trabalhar nas EMEIS, como acontecera no passado” (RAIMUNDO, 2011, p.75) e até formulou um projeto, porém sem continuidade.

Em um terceiro momento das políticas públicas de SP, também foi investido na formação docente com cursos de ensino de música. No entanto, “a maioria dos professores de Artes [são] habilitados em Artes Visuais, em muitas escolas de Educação Infantil e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)” ou seja, “as aulas de Artes são ministradas pelas pedagogas polivalentes” (RAIMUNDO, 2011, p.125).

No trabalho de Raimundo (2011) percebe-se a questão da formação docente como um entrave para a realização das atividades musicais escolares. Por outro lado, é inegável o esforço em promover cursos de capacitação dos professores unidocentes, bem como a repetida solicitação de um professor especialista em música por parte dos demais docentes.

Com o objetivo de “Verificar a memória de trabalho para sequência de diferentes timbres, de 36 crianças brasileiras, soteropolitanas, musicalizadas e não musicalizadas, e suas respectivas familiaridades e preferência em relação a estes instrumentos de pequena percussão” (FONSECA; SANTIAGO, 2014, p.120) o trabalho de Fonseca (2011) divide crianças de 4 a 12 anos em 3 grupos e realiza um experimento no qual, após ouvir diferentes timbres, a criança ordenava figuras de acordo com o que foi ouvido. Apesar de tratar de um

tópico relevante (a memória musical na infância), trata-se de um experimento com isolamento da variável “memória musical” e cuja autora mesmo revela, não generalizável, dentre outras coisas pela amostra heterogênea e reduzida. Complementarmente, sua discussão teórica e conceitual apesar de trazer autores e conceitos relevantes ao conhecimento sobre desenvolvimento infantil, não contribui diretamente com essa investigação, pois não tem como foco a formação docente ou a educação musical infantil, mas processos da memória musical. Portanto, mesmo tendo surgido dentre os documentos selecionados, não contribui diretamente para esta pesquisa.

Souza (2011) realiza um relato sobre sua experiência entre os anos de 1999 e 2010 em um projeto de música na escola Creche Comunitária Jardim Feliz. Realiza uma autoetnografia descrevendo sua própria experiência no campo empírico, metodologia não correspondente a deste trabalho. Dentre as aproximações com esta tese, ele trata da cultura da infância como imprescindível para compreender os recursos pedagógicos empenhados durante esse tempo, e realiza uma reflexão sobre o brincar e as atitudes na infância, apresentando suas estratégias utilizadas ao longo das aulas. Destaca também as cantigas de roda como elemento da cultura infantil da qual o ensino de música deve se apropriar e ainda realiza uma discussão sobre a musicoterapia como auxiliar na tradução dessas interações com a infância.

Outra pesquisa de mestrado, de autoria de Oliveira (2011b) busca conhecer e analisar a prática de 5 educadores musicais na escola regular pública e privada de Ensino Infantil, Fundamental I e II e Médio na cidade de Belo Horizonte, verificando as condições de seu campo de atuação profissional. Dentre os tópicos abordados na revisão de literatura estão os “estudos e trabalhos sobre a formação e capacitação de professores de música” (OLIVEIRA, 2011b, p.21) além de apresentar a trajetória das políticas públicas em Minas Gerais, trazendo, inclusive um panorama atual sobre as parcerias para formação de educadores musicais em conjunto com a UFMG. Apesar de não lidar com professores de ensino superior, tema desta tese, todos os educadores investigados apontaram 6 tópicos fundamentais para o ensino de música nas escolas, dentre os quais 2 se relacionam diretamente com a formação docente, ou seja, as conclusões do trabalho apontam para uma formação inicial e continuada que corresponda às necessidades docentes.

A autora Herica Gomes (2011b) aborda a Educação Ambiental como parte da Educação Infantil garantida por lei. Apesar da perspectiva desenvolvimentista ao abordar a criança e a aprendizagem, dialoga com Vigotsky para tratar de infância, e com Schafer, na música. No entanto, mesmo com essas discussões, apresenta ainda visões estereotipadas sobre o ensino de música, por exemplo ao afirmar que “é importante ressaltar que a musicalização

se difere da arte de fazer música justamente por se mostrar um processo possível a todos, absolutamente sem exceção” (GOMES, 2011b, p.75). Aborda ainda a formação continuada e apresenta o projeto de formação resultante de sua pesquisa a partir do qual analisa a música como auxiliar na promoção de estratégias para a educação ambiental.

Em outra pesquisa, Rabassi (2011) procurou “investigar como uma intervenção pedagógica construtivista com uso de brincadeiras cantadas influencia a aprendizagem da estrutura rítmica binária de alunos de 6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental” (RABASSI; CALSA, 2012, p.2) utilizando o método clínico piagetiano em 4 sessões de intervenção pedagógica no qual realizou registros por meio de filmagem, aplicação de questionário de avaliação da pesquisa e anotações de campo. Apesar de metodologicamente distante ao utilizar o método clínico, realiza uma discussão sobre a brincadeira cantada, movimento, folclore e o brincar, e por meio dessas atividades e uma abordagem construtivista percebe que os alunos “manifestaram a construção gradativa da estrutura rítmica binária” (RABASSI; CALSA, 2012, p.10).

Já Oliveira (2012) apresenta “uma proposta de musicalização infantil através de canto coral nas escolas” (OLIVEIRA, 2012, p.xi) por meio de relato de um estudo de caso em que participou como professora no programa O Coral na Escola. Realiza uma revisão de algumas metodologias de ensino da música (Willems, Orff etc) e descreve a organização do projeto bem como alguns resultados observados ao longo do período. No entanto, o foco está relacionado especificamente ao canto coral infantil, o que a leva a finalizar apresentando sugestões para melhoria das condições e do funcionamento do projeto. Dentre essas, mesmo não aprofundando essas questões, destaco que algumas são relacionadas à formação como a problematização da formação do regente e do pianista (OLIVEIRA, 2012, p.35), bem como a compreensão de aspectos da psicologia infantil por parte de toda a equipe pedagógica (OLIVEIRA, 2012, p.36).

Buscando evidenciar a experiência de professoras de arte em relação à arte contemporânea, Ferreira (2012) utiliza a etnografia para analisar 6 encontros com 4 professoras participantes da pesquisa. Discute arte contemporânea, estudos culturais e sua própria experiência de formação. Não se propõe a discussão sobre música, mas amplia para todas as artes na contemporaneidade. As professoras participantes da pesquisa atribuem a insegurança em trabalhar com arte contemporânea à formação que consideraram insuficiente, sendo recorrente a temática da formação inicial (FERREIRA, 2012, p.40) e encontrando nesta pesquisa uma forma de se atualizarem em relação a esse conhecimento. Os trabalhos apontam insegurança do docente em trabalhar temas da Arte e da Música por razões atribuídas à

formação inicial; por outro lado a dissertação foi vista como um tipo de formação continuada por parte dos participantes, o que denota interesse e importância atribuída às matérias na prática diária.

Com o objetivo de “descobrir em que medida o Coral Infantil da UFRJ tem contribuído para o desenvolvimento cognitivo e musical das crianças coralistas” (REIS, 2012, p.12) a dissertação de Reis (2012) utiliza Vigostky como fundamentação para o desenvolvimento infantil a partir da qual analisa os dados construídos em campo. Apesar de possuir como fundamento para esta tese a abordagem sócio-histórica, que dentre os expoentes está Vigotsky, a autora não aprofunda a temática em aspectos epistêmicos. A pesquisa em questão trata apenas de aspectos do desenvolvimento infantil a partir do coro, tocando em aspectos da formação docente apenas ao constatar alguns esforços do projeto conduzido por Heitor Villa-Lobos ainda na época de Getúlio Vargas e do Canto Orfeônico.

Cavallini (2012), buscando “Investigar o espaço da educação musical no currículo dos cursos de Pedagogia estudados e concepções musicais entre seus formandos (alunos do último ano do curso)” (CAVALLINI, 2012, p.16), realiza uma ampla revisão de literatura sobre a temática e problematiza as questões dessa formação trazendo autores importantes para a discussão em âmbito nacional³. Metodologicamente, aproxima-se desta tese na medida em que realiza um survey de pequeno porte com amostra do tipo intencional, no qual em um primeiro momento aplica questionários e, posteriormente, entrevista alguns desses participantes, e, complementarmente, faz uma análise dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Pedagogia pesquisados verificando disciplinas que tratem da formação em Arte ou Música, explicitando nome, carga horária, ementa, momento do currículo em que a disciplina está inserida, conteúdos básicos etc. Apesar da análise dos PPPs terem sido pontuais no sentido de referirem-se apenas à uma disciplina, lembra a busca que faço de disciplinas de Educação Musical Infantil nos cursos de Licenciatura em Música. No meu caso, porém, analiso ainda os perfis de egressos e do curso. Sobre os questionários e entrevistas, Cavallini (2012) contou com 100 participantes, pois teve como foco a percepção e concepção de pedagogos e não o curso em si, tal qual verifico nesta tese.

Apesar de não tratar da formação em Licenciatura em Música, Cavallini (2012) confirma a defesa que faço sobre o espaço para o educador musical na educação infantil, no

³ Alguns autores discutidos por Cavallini (2012) são: BELLOCHIO, 2007; FIGUEIREDO, 2003; 2004; 2005; FURQUIM, 2009; WERLE; BELLOCHIO, 2009.

sentido de que a própria pedagogia tem percebido sua dificuldade em lidar com questões da Música em incluí-la satisfatoriamente no currículo. Como forma de esclarecimento, ela apresenta uma tabela com o número de respondentes e suas justificativas sobre quem deveria ser o profissional responsável por ensinar música na educação infantil. A saber:

Tabela 1 – Quem deve ensinar música na Educação Infantil.

CATEGORIAS GERAIS:	RESPOSTAS ENCONTRADAS:	TOTAL DE RESPOSTAS:
UNIDOCENTE (Total de 22 respostas)	Ele é responsável por todas as disciplinas na EI	2
	Porque música é um dos eixos de trabalho na EI	2
	Porque ele tem mais convívio, vínculo, conhece melhor a turma	3
	Porque ele a articula com outros conteúdos	1
	Desde que com formação teórico-prática	1
	Desde que tenha experiência prática com musicalização	2
	Na EI a criança tem o contato inicial com a área	1
PROFESSOR ESPECIALISTA (Total de 50 respostas)	Ele tem maior conhecimento da área	14
	Ele tem mais preparo, é mais capacitado	4
	A música deve ser ensinada por professor específico	7
	Para o trabalho ser mais aprofundado, ter mais qualidade, ser mais significativo	6
	Ele tem metodologia/didática para tal	3
	Para as crianças aprenderem da forma correta/da melhor forma	3
	Para ajudar no desenvolvimento da criança pequena	3
	Unidocente não tem formação suficiente	1
AMBOS (Total de 3 respostas)	Devem trabalhar em conjunto	2
	A música deve estar presente em todos os momentos	1
	Para a criança desenvolver sua musicalidade	1
NÃO JUSTIFICOU		16

Fonte: Cavallini (2012, p.67).

Em resultado semelhante, quando indagados sobre quem deve ensinar música nos anos iniciais do ensino fundamental a maioria (n=53) definiu ser o professor especialista, enquanto apenas 8 acreditam que deva ser o unidocente e 4, que deveriam ser ambos (CAVALLINI, 2012, p.68-69). Segundo a autora “Em resumo, de uma forma ou de outra, a questão da qualificação musical e pedagógico-musical do profissional que lecionará música abarca quase todas as justificativas em prol do especialista nos AIEF [Anos Iniciais do Ensino Fundamental]” (CAVALLINI, 2012, p.70). Por outro lado, apresenta pesquisas e advoga que o trabalho em conjunto seria uma boa opção, no sentido de que as formações são complementares e a infância, por si só necessita do trabalho colaborativo e contextualizado com a criança e a realidade que vivencia.

Cavallini (2012) problematiza ainda a posição dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música, afirmando que “deve-se apontar o atual distanciamento entre os cursos de

Pedagogia e Licenciatura em Música” (CAVALLINI, 2012, p.98). Segundo a autora,

Se por um lado o pedagogo não tem em sua bagagem formativa, via de regra, formação musical e pedagógico musical, por outro, o especialista também carece de formação pedagógica sobre a EI [Educação Infantil] e AIEF, faltando a fundamentação adequada para atuar, futuramente, junto aos cursos de Pedagogia. (CAVALLINI, 2012, p.99).

Em outra dissertação Brito (2012) investiga “se o ensino coletivo do violino proporciona, além de desenvolvimento técnico, possibilidades de desenvolvimento cognitivo e [...] de vivências sociais para crianças de cinco anos” participantes de aulas de ensino coletivo de violino na Escola de Música da Universidade Federal do Pará. Apesar de tratar do ensino de música para crianças o trabalho não tem como foco a formação docente, mas a problematização do ensino coletivo para infância como uma alternativa ao ensino tradicional. Infelizmente não foi possível obter maiores informações, pois deste trabalho só consegui acesso ao resumo através do Banco de Tese e Dissertações da CAPES.

Por fim, Ribeiro (2012) tem, em sua dissertação, o objetivo de “Mapear a formação e, conseqüentemente, as práticas pedagógico-musicais dos educadores infantis das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI)” (RIBEIRO, 2012, p.14-15) da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte/MG. Por meio de survey com amostra estatística aleatória e não-probabilística a partir do qual foram aplicados questionário à 228 professores de educação infantil e entrevista com 4 vice-diretoras dessas instituições, realiza uma extensa revisão das políticas públicas na área da educação infantil e dos documentos educacionais do Brasil e do município de Belo Horizonte. Apesar de não se propor a aprofundar as questões da formação inicial, assim como as demais dissertações e teses analisadas que ouviram o professor, os unidocentes participantes da pesquisa de Ribeiro (2012) ressaltaram a demanda por professores especialistas e “mesmo tendo conhecimento das orientações tanto no âmbito federal quanto municipal, eles afirmam necessitar ‘da presença de um professor de música especializado para melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, principalmente os do 2º ciclo’, declara um educador” (RIBEIRO, 2012, p.115). Fato ressaltado inclusive em quadro organizado por Ribeiro (2012, p.116) apontando que nos trabalhos de Loureiro (2010), Duarte (2010), Stavracas (2008) e Diniz (2005) dentre as demandas dos educadores está a formação continuada e que, desses todos, exceto o de Stavracas (2008) apontam também como demanda o “trabalho integrado e colaborativo com o especialista em música” (RIBEIRO, 2012, p.116).

Interessante perceber que boa parte das pesquisas que tratam da formação e atuação docente em música refere-se à Lei 11.769/2008 como primeiro ou um dos principais

argumentos para justificar a discussão (RAIMUNDO, 2011; OLIVEIRA, 2011; RABASSI; CALSA, 2012; OLIVEIRA, 2012), sendo em algumas um tópico inteiro destinado ao tema (CAVALLINI, 2012; RIBEIRO, 2012). Se por um lado é um marco legislativo importante, há que se lembrar que não se caracteriza como um marco formativo ou uma política para formação docente. Apesar de solicitar mais docentes para a matéria em virtude da amplitude nacional da lei e, portanto, requisitar o conhecimento sobre o que se faz de música na escola, não ocasiona mudanças diretas. Pode-se referir a ela como uma motivação para repensar a formação e atuação docente em música, mas acredito que a principal justificativa deva ser o comprometimento com a qualidade educacional, tanto nas universidades quanto nas escolas, o comprometimento com a criança enquanto sujeito de direito a uma educação diversa, formativa e cidadã.

Em geral, os trabalhos tratam da Educação Musical Infantil e tocam o tema da formação docente (inicial ou continuada), porém nenhum se referiu apenas ao professor especialista de música, e apenas 1 abordou mais diretamente a formação docente para a educação infantil (CAVALLINI, 2012). Assim, ou os trabalhos que se referiam a infância tratavam de práticas extra-escolares, ou focalizavam na educação básica, mas sem lidar com o educador musical, provavelmente, por um lado, fruto das inquietações postas à realidade brasileira com a Lei 11.769/08 – já apresentada e que durante este tempo tem levado a área como um todo a rever posturas e analisar o ensino de música na educação básica nacional – e por outro do entendimento de que o campo da educação infantil e anos iniciais é espaço do unidocente, ainda que não possua os conhecimentos necessários ao ensino de música.

Em âmbito nacional, percebe-se dificuldade em tratar de maneira aprofundada aspectos da Educação Musical Infantil na formação do Educador Musical. Se por um lado a Pedagogia não evidencia práticas, formação e concepções adequadas, em que medida elas estão sendo feitas no âmbito da Educação Musical? A responsabilidade desta tese aumenta em virtude da escassa discussão e certo ineditismo no tratamento da temática da Educação Musical Infantil na formação inicial docente em Música.

1.2 TENDÊNCIAS DA LITERATURA INTERNACIONAL

Foram encontrados na busca 13 artigos e 1 tese, dentre os quais uma série de artigos sobre a música na educação infantil em diferentes países como EUA, Quênia, Austrália, África do Sul, Brasil, Porto Rico, Escandinávia (Dinamarca, Suécia e Noruega), Taiwan, Israel e Coreia publicados no final de 2007 e início de 2008 em 2 edições do periódico *Arts*

Education Policy Review. Em visita à página da revista não foi encontrado editorial que confirmasse tratar-se de edições especiais ou temáticas, ainda assim, sabe-se que boa parte dos autores faz ou fez parte da *International Society for Music Education* (ISME). Dessa série de artigos praticamente todos – excetua-se o trabalho de Lim e Chung (2008) que será apresentado posteriormente – possuíam como metodologia uma análise histórica e contextualizada das reformas, políticas públicas e esforços em prol da Música na Educação Infantil e sua implementação nos seus países a partir dos documentos, currículos e legislação específica.

Apesar das diferentes nomenclaturas e idades para os níveis educacionais que se referem à criança nos diversos países aos quais se retratam os artigos analisados, procurei traduzi-los ao mais próximo possível da realidade brasileira. Ainda assim, em algumas situações optei por destacar em nota ou parênteses a nomenclatura original utilizada.

1.2.1 TENDÊNCIAS DA LITERATURA INTERNACIONAL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O primeiro artigo, de autoria de Nardo et al (2006), realiza “um exame de práticas musicais, preparação musical de professores e necessidades de educação musical relatadas por profissionais da educação infantil nos Estados Unidos⁴” (NARDO et al, 2006, p.278). Para isso constrói em 2003 um “Survey Nacional da Música na Educação Infantil⁵” constituído de perguntas abertas e fechadas abrangendo currículo, horários, pessoal, material, conteúdo dos programas, metas, objetivos, estratégias docentes, informações gerais sobre o centro e a comunidade; preferências musicais das crianças, preferência musical do respondente, fonte de ideias das atividades musicais, músicas utilizadas e informações diversas sobre música nos seus centros/escolas (NARDO et al, 2006, p.282).

Como dificuldades, apontaram o baixo retorno dos questionários do survey, pois, dos 8.000 diretores de Centros credenciados na Associação Nacional para a Educação de Crianças Pequenas, receberam apenas 293 respostas. Em virtude da amplitude em número e abrangência dos dados, a análise foi realizada no software SPSS, o mesmo utilizado nesta tese.

⁴ “An examination of musical practices, musical preparation of teachers, and music education needs as reported by early childhood professionals in the United States” (NARDO et al, 2006, p.278).

⁵ *National Survey of Music in Early Childhood* (NASMEC).

Nos EUA, segundo os autores, há 20 anos as práticas musicais na educação infantil vêm sendo pesquisadas, sendo que um estudo de Golden (1989) já afirmava que todas as escolas de educação infantil de Ohio possuíam música no currículo. Daniels (1992) em pesquisa em 4 diferentes estados verificou que as escolas que possuem programas estruturados, menos da metade delas possuem especialista em música, e que, na maioria, era o pedagogo responsável por ensinar música na pré-escola. Como contribuição, Daniels (1992) sugeriu recomendações que acredito serem relevantes e, tendo observado o panorama nacional e internacional, percebo que estão sendo realizadas paulatinamente, a saber:

(a) contratar especialistas em música, (b) formação continuada para professores de sala, (c) a implementação de cursos de métodos em música específicos para a educação infantil, e (d) melhor comunicação entre a profissão da música e os profissionais da educação infantil⁶ (DANIELS, 1992 *apud* NARDO et al, 2006, p.280).

De maneira geral, essas contribuições correspondem às pesquisas apresentadas neste artigo e nos demais, já que os professores unidocentes sentem-se inseguros em realizar as aulas de música e boa parte apontam como proveitosa a parceria entre ambos.

Dentre os dados construídos em campo, Nardo et al (2006, p.285) perceberam que a duração das atividades musicais orientadas em geral não durava mais de 15 min (59%), sendo que 14% declararam que as crianças nunca receberam instrução musical direcionada ou planejada. 79% dos professores de sala eram responsáveis pelas atividades musicais e 69% deles organizaram seus próprios currículos, sendo que serviços de educadores musicais foram utilizados em 28% dos centros (NARDO et al, 2006, p.284).

Apenas 49% dos centros dedicam parte do orçamento para equipamentos e materiais de música o que ratifica a posição dos autores em dizer que existiram indicações de que música não era prioridade no currículo (NARDO et al, 2006, p.284). Nesse sentido, a atividade musical mais comum era o canto (NARDO et al, 2006, p.285) e os dados indicaram desejo de assistência para saber qual instrumento é o melhor a ser utilizado nas aulas (NARDO et al, 2006, p.286). Segundo os autores (NARDO et al, 2006, p.287) “O que ficou claro foi que a música foi tratada com mais frequência como pano de fundo para outra

⁶ “(a) *hiring music specialists*, (b) *in-service music training for classroom teachers*, (c) *the implementation of early-childhood-specific music methods courses*, and (d) *better communication between the music profession and early childhood professionals*” (DANIELS, 1992 *apud* NARDO et al, 2006, p.280).

atividade, e não como uma atividade de primeiro plano em seu próprio direito⁷” Como exemplo, os “conceitos musicais (12%) e desenvolvimento de habilidades (13%) foram relatadas como objetivos menos importantes⁸” (NARDO et al, 2006, p.287).

O meio de formação continuada preferido para os pedagogos eram os workshops e a clínica (atendimento individual). De acordo com os dados, quando questionados sobre o que mais gostariam de informar, disseram uma grande variedade de condições e prioridades, no entanto, quando perguntados sobre os educadores musicais, a maioria dos diretores responderam aspectos que se relacionam com a afetividade.

Concluindo, Nardo et al acreditam que as condições encontradas na década anterior foram confirmadas: a educação musical para crianças pequenas é realizada principalmente pelos professores de sala, os quais “sentem-se mal preparados para dar uma instrução significativa⁹” (NARDO et al, 2006, p.289). Para além disso, “Parece que as práticas atuais estão longe das sugeridas pelas Normas Nacionais¹⁰” (NARDO et al, 2006, p.289). Como sugestão “parece que a educação musical e profissões da primeira infância podem precisar de novos modelos de colaboração, na medida em que o impacto dos esforços anteriores não levou a notáveis mudanças nas práticas educativas em âmbito nacional¹¹” (NARDO et al, 2006, p.290).

Como contribuição para esta tese, o artigo de Nardo et al (2006) parece ser o mais completo na medida em que percebe-se certa proximidade da situação atual da Educação Musical Infantil brasileira daquela descrita à época nos Estados Unidos. A dificuldade da sociedade em compreender o ensino de música como relevante, específico e como direito das crianças, a falta de especialistas, mas a compreensão dos professores unidocentes de que ele

⁷ “What was clear was that music was treated more often as “background” to other activity, rather than as a foreground activity in its own right” (NARDO et al, 2006, p.287).

⁸ “Musical concepts (12%) and skill development (13%) were reported as less important objectives” (NARDO et al, 2006, p.287).

⁹ “feel ill-prepared to deliver meaningful instruction” (NARDO et al, 2006, p.289).

¹⁰ “it seems that current practices are far from those suggested by the National Standards” (NARDO et al, 2006, p.289).

¹¹ “it seems the music education and early childhood professions might need new models of collaboration, inasmuch as the impact of past efforts did not lead to notable changes in educative practice at the national level” (NARDO et al, 2006, p.290).

poderia ser a solução para a situação da música na educação, são aspectos relevantes e que perpassam as inquietações que motivaram esta tese.

Andang'O e Mugo (2007) em seu artigo objetivam “discutir políticas em Educação Infantil e o espaço da música, e o contraste entre as políticas em geral nas quais é negado destaque à música, e as realidades locais na qual a música é parte integrante da educação¹²” (ANDANG'O; MUGO, 2007, p.43) no seu país, Quênia. Os autores afirmam que os currículos utilizados na educação infantil foram unificados e esse novo currículo (KIE ECE) sugere o uso de materiais locais para confecção dos materiais para aprendizagem, defende o aprendizado através da brincadeira e o aprendizado baseado em atividades (*activity-based learning*).

No novo currículo, Música e Movimento é uma das cinco atividades de aprendizado descritas; além dela, ainda, áreas de aprendizado e objetivos dessas atividades (ANDANG'O; MUGO, 2007, p.47) trazendo a criança como centro do currículo e partindo da ideia do aprendizado de música baseado na descoberta (ANDANG'O; MUGO, 2007, p.49). Esse novo currículo trata também da maneira de ensinar crianças, solicitando adequação e descrevendo habilidades a serem desenvolvidas, materiais a serem utilizados além de considerar questões culturais de diversidade. Como disciplina, música é ensinada uma vez por semana (ANDANG'O; MUGO, 2007, p.48). Os autores apontam como questão-chave a utilização das canções tradicionais quenianas a partir de uma perspectiva multicultural, afirmando que “educação musical multicultural deve ser considerado como um caminho para a compreensão do modo de vida de outras culturas dentro e fora do Quênia¹³” (ANDANG'O; MUGO, 2007, p.50)

Existe, segundo os autores, “uma diferença entre a preparação do professor e as expectativas declaradas no currículo de formação de professores de Educação Infantil¹⁴” (ANDANG'O; MUGO, 2007, p.51), pois muitos não têm experiências musicais formais. Além disso, faltam instrumentos e os professores dizem não ter tempo para construir

¹² “discuss policies in ECE and the place of music, and contrast broad policies in which music is denied prominence and local realities in which music is an integral part of instruction” (ANDANG'O; MUGO, 2007, p.43).

¹³ “Multicultural music education should be regarded as an avenue for understanding the way of life of other cultures within and outside of Kenya” (ANDANG'O; MUGO, 2007, p.50).

¹⁴ “There is a gap between teacher preparation and the expectations stated in the curricula for training ECE teachers” (ANDANG'O; MUGO, 2007, p.51).

instrumentos adequados, sendo que o próprio currículo apresenta músicas, mas sem partituras o que inviabiliza sua utilização por aqueles que não conhecem as canções (ANDANG'O; MUGO, 2007, p.51).

Concluem o artigo explicando que a música sempre fez parte da educação das crianças na cultura queniana, no entanto, mais com função utilitária do que educacional, por isso há dificuldade de compreendê-la como disciplina. Uma política de educação infantil dependeria, segundo os autores, da superação de questões básicas como a pobreza, pois somente pouco mais de 40% das crianças no Quênia estão matriculadas nas escolas (ANDANG'O; MUGO, 2007, p.51). Por fim, eles retomam a dinâmica cultural como elemento relevante para se pensar políticas públicas em Educação Musical e sua implementação na Educação Infantil.

Com objetivo de analisar a Educação Musical para crianças pequenas em Porto Rico, Hernández-Candelas (2007) diz que lá a Educação Infantil é dividida em 2 etapas: pré-escola para crianças entre 0 e 4 anos e primário (*early elementary school*) dos 5 aos 8 anos de idade. “Atualmente, o país tem agências governamentais que fornecem orientação para a educação artística das crianças em geral, com a música como um dos conteúdos de artes¹⁵” (HERNÁNDEZ-CANDELAS, 2007, p.27-28), mas não houve uma política que assegurasse o lugar da Educação Musical Infantil na escola desde então. Ainda assim, o governo incentiva que as escolas tenham as quatro áreas das Artes, sendo mais comum encontrar nas escolas apenas um professor de Arte que não necessariamente seria de Música (HERNÁNDEZ-CANDELAS, 2007, p.28).

O currículo nacional solicita que as áreas de Arte se integrem a outros objetivos da escola. Mesmo assim, semelhante ao Brasil, 60% das escolas na capital de Porto Rico não oferecem ensino de música específico e os professores têm que lidar com turmas grandes de 30 ou 40 alunos, não há auxílio sobre como os professores de sala, pedagogos, podem ensinar a música para as crianças e não há treinamento formal ou material para dar suporte ao professor. Segundo a autora, em Porto Rico, existem 6 escolas públicas que tratam a música como conteúdo, no entanto nenhuma oferece pré-escola. Nas escolas privadas a realidade é semelhante, porém com um professor para lecionar música uma vez por semana nas turmas do primário ao ensino médio (HERNÁNDEZ-CANDELAS, 2007, p.28).

¹⁵ “Today, the country has a few government agencies that provide direction to children's arts education in general, with music as one of the arts subjects” (HERNÁNDEZ-CANDELAS, 2007, p.27-28).

Em 1998 a popularidade de alguns produtos musicais destinados à bebês fez o Conservatório de Música iniciar projetos específicos para a primeira infância, porém a autora ressalta que são programas caros que se localizam apenas na região metropolitana, o que restringe esses projetos em abrangência social e geográfica (HERNÁNDEZ-CANDELAS, 2007, p.30).

Sobre a formação docente, Hernández-Candelas diz que o professor unidocente tem aulas de música e movimento durante apenas um semestre e são incentivados a cantar em suas salas, mas, por falta de segurança nesse tipo de prática, por vezes deixam de realizar essas atividades (HERNÁNDEZ-CANDELAS, 2007, p.29). Por outro lado, o departamento de Educação só licencia professores especialistas em música para atuarem a partir do segundo grau (crianças entre 12 e 18 anos) e mesmo a formação desses professores é deficiente. Segundo a autora,

O curso de educação musical elementar é demasiado geral e demasiado curto para os estudantes estarem preparados para ensinar em todos os níveis do ensino fundamental. [...] Existem alguns cursos especificamente concebidos para a educação musical na primeira infância, mas eles são eletivos, e não são oferecidos regularmente. Para compensar a falta de aulas de música para a primeira infância em Porto Rico, muitos professores estão fazendo cursos através da Internet, tais como *Kindermusik*¹⁶ (HERNÁNDEZ-CANDELAS, 2007, p.29)

Por fim, a autora advoga a independência da música enquanto conteúdo, separadamente das demais Artes e, para isso, diz que a universidade deveria ensinar aos diversos profissionais a importância da educação musical, bem como atuar em suas políticas para uma educação cultural (*to be educated culturally*). Por outro lado, segundo ela, os educadores musicais deveriam realizar pesquisas com dados atualizados para provar às universidades a necessidade de música em todas as escolas, bem como um maior investimento em materiais educacionais baseados em sua cultura. Uma solução apontada seria a contratação de educadores musicais que dariam aulas e suporte aos professores unidocentes, ou o governo fornecer cursos com baixo custo para as crianças. Como sugestão, advoga uma nova divisão

¹⁶ “the elementary music education course is too general and too short for students to be prepared to teach all levels of elementary school. [...] There are some courses specifically designed for early childhood music education, but they are elective, and are not offered on a regular basis. To compensate for the lack of early childhood music classes in Puerto Rico, many teachers are taking courses over the Internet, such as *Kindermusik*” (HERNÁNDEZ-CANDELAS, 2007, p.29).

do Departamento de Educação: “Educação da Primeira Infância” (HERNÁNDEZ-CANDELAS, 2007, p.31).

Apresentando o Brasil, Ilari (2007) teve como objetivo, em seu artigo, “discutir Educação infantil no Brasil sob uma perspectiva educacional, histórica, antropológica e sociológica¹⁷” (ILARI, 2007, p.7). Apesar de lembrar que a infância no Brasil sempre foi musical, assim como em outras partes do mundo (ILARI, 2007, p.11), para ela, a Educação Infantil brasileira passou por muitas mudanças e, comparada aos outros níveis da educação, ainda é considerada uma área emergente, sendo que, tanto a educação musical quanto a educação infantil continuam sendo marginais à sociedade. Ambas são caracterizadas por uma segregação social que divide aqueles que tem acesso a esse ensino e aqueles que não têm. Segundo a autora,

Como um campo constituído, a educação musical infantil ainda está em seus primeiros anos no Brasil. Visto como uma área periférica (ou mesmo como inexistente) por muitos, a educação musical na primeira infância se esforça para se tornar legítima e oficial, independentemente do fato de ter existido informalmente por muitos anos, dentro e fora de creches e estabelecimentos de ensino em todo o país¹⁸ (ILARI, 2007, p.7).

No Brasil, a educação e cuidado de crianças pequenas ainda se apoia na ideia de que estarão melhor assistidas em casa com a família, o que faz com que a educação nos primeiros anos seja percebida como uma forma alternativa de cuidado (ILARI, 2007, p.9). Segundo ela, no Brasil, o conceito de infância varia de acordo com a riqueza, pois enquanto nos países mais ricos as crianças usufruem de uma infância digna, condizente às mais recentes discussões de especialistas, muitas crianças pobres ainda vivem a realidade do trabalho infantil ou ficam sem cuidados à mercê das ruas nas grandes cidades. Com relação ao professor, ela lembra que em 2006 apenas 22,5% dos professores de educação infantil possuíam diploma universitário (ILARI, 2007, p.9) e a situação se agrava, pois a maioria dos cursos de formação docente não são específicos o suficiente para desenvolver habilidades necessárias para a profissão, profissão essa que é pouco valorizada e desprestigiada no país (ILARI, 2007, p.10). Por outro

¹⁷ “discusses music and early childhood in Brazil from educational, historical, anthropological, and sociological perspectives” (ILARI, 2007, p.7).

¹⁸ “As a constituted field, early childhood music education is still in its early years in Brazil. Seen as a peripheral area (or even as nonexistent) by many, early childhood music education struggles to become legitimate and official, regardless of the fact that it has existed informally for many years, in and out of day cares and educational establishments across the country” (ILARI, 2007, p.7).

lado, os educadores infantis são os que recebem o menor salário dentre os docentes, o que “ajuda a perpetuar a visão de educação infantil mais como serviço social do que um serviço educacional¹⁹” (ILARI, 2007, p.10).

Ainda assim, diante desse panorama, a partir da década de 80 e 90 a música foi incluída em alguns currículos, porém como forma de atrair mais crianças, ou seja, “Educação Musical na primeira infância foi rapidamente transformada em uma mercadoria por meio do qual os pais poderiam examinar prontamente o custo benefício do investimento em educação de seus filhos²⁰” (ILARI, 2007, p.15).

Como conclusões, Ilari (2007) destaca que as mudanças devem vir em diferentes frentes: número de escolas de educação infantil; formação docente; pesquisas sobre práticas musicais, e; concepções sobre educação musical infantil. O primeiro desafio, ela postula ser o aumento do número de creches no país, o que de alguma forma com o programa ProInfância²¹ está sendo realizado há alguns anos. Outro, é a formação docente universitária no país, que precisa investir na educação infantil, passando por seminários, cursos, até uma reformulação do ensino. Segundo Ilari (2007, p.16),

Universidades brasileiras precisam investir na educação infantil e, além disso, conceber esse campo como uma especialidade importante na educação. É também vital que os currículos de todos os programas de formação de professores - em ambos os níveis de graduação e pós graduação - sejam totalmente revistos para incluir seminários especiais e cursos voltados para a preparação de educadores da infância. Além disso, a nossa atual política nacional de educação (LDBEN) deve ser revista com urgência para incluir pelo menos um estágio docente opcional na educação infantil para aqueles mais interessados em trabalhar com crianças. Neste momento, as possibilidades dos professores em formação para trabalharem com jovens crianças dependem estritamente da “maleabilidade” de seus professores, que

¹⁹ “*helps to perpetuate the view of early childhood education as more of a social service than an educational one*” (ILARI, 2007, p.10).

²⁰ “*Early childhood music education was rapidly transformed into a commodity through which parents could readily examine the cost benefit of their investment in their children’s education*” (ILARI, 2007, p.15).

²¹ Denominado Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), atua sob dois eixos principais para a melhoria da rede de Educação Infantil: através da construção de creches e pré-escolas, e aquisição de mobiliário e equipamentos. De maneira geral, trata-se de um programa para criar ou adequar a infraestrutura necessária para ampliar o acesso à Educação Infantil (BRASIL, 2018).

podem ou não estarem dispostos a aceitar um estágio da primeira infância como digno de créditos acadêmicos²² (ILARI, 2007, p.16).

Acredito que o mesmo deve ser atribuído para a Educação Musical que parece não oferecer durante a formação docente seminários ou estágios em educação musical infantil. Por um lado em virtude do número reduzido de especialistas, o que contribui para o reduzido espaço das pesquisas nesse campo.

Por fim, sobre as concepções, segundo a autora, é necessário que os brasileiros “vejam a música como uma competência humana que se origina nos primeiros anos de vida²³”, pois “Embora em muitos países, pode ser possível falar de uma reconstituição das práticas da educação musical na primeira infância [...] Aqui nos trópicos, ainda precisamos ‘constituir’. Este é o principal desafio da educação musical infantil no Brasil nos próximos anos²⁴” (ILARI, 2007, p.16).

Persellin (2007, p.54) discute “as políticas que impactaram as práticas de educação musical infantil²⁵” nos Estados Unidos (EUA) e aponta que o país praticamente universalizou o acesso a educação e os maiores avanços foram realizados na Educação Infantil. No entanto, apesar do acesso ao ensino de música inclusive com padrões nacionais para música nas creches (*prekindergarten*), poucos desses programas são de qualidade, mesmo assim todos os estados norte-americanos já possuem programas públicos para crianças de 5 anos (PERSELLIN, 2007, p.54).

Diversas associações passam a monitorar as ações na educação das crianças a partir da década de 1900, mas as Artes não despontam nos projetos até o ano de 1994 e 2002 no qual

²² “Brazilian universities need to invest in early childhood education and, moreover, to conceive of this field as an important specialty in education. It is also vital that the curricula of all teacher-training programs— at both the undergraduate and graduate levels—be fully revised to include special seminars and courses geared toward the preparation of early childhood educators. Additionally, our current federal educational policy (LDBEN) must be urgently revised to include at least an optional teacher practicum in early childhood education for those education majors interested in working with children. At present, possibilities for student teachers to work with Young children depend strictly on the “malleability” of their professors, who may or may not be willing to accept an early childhood practicum as worthy of academic credit” (ILARI, 2007, p.16).

²³ “to view music as a human competence” (ILARI, 2007, p.16).

²⁴ “Although in many nations, it may be possible to speak of a reconstitution of early childhood music education practices [...] Here in the tropiques, we still need to “constitute” This is the main challenge of early childhood music education in Brazil in the forthcoming years” (ILARI, 2007, p.16).

²⁵ “policies that have impacted early childhood music education practices” (PERSELLIN, 2007, p.54).

foram divulgadas as Normas Nacionais para Educação Artística, que incluía artes como um conteúdo curricular central. A Associação Nacional de Educação Musical produziu quatro livros e panfletos para informar sobre estratégias de ensino da música para professores unidocentes (PERSELLIN, 2007, p.56). Em 1997 na Casa Branca foi realizada uma conferência sobre desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância, na qual o presidente anunciou a expansão do programa de abrangência nacional *Early Head Start* para crianças do nascimento aos 3 anos (PERSELLIN, 2007, p.55). Nesse contexto, é relativamente nova a concepção de um currículo nacional para crianças pequenas, sendo que, em relação a um currículo padronizado, as pré-escolas e creches prestam contas minimamente e há pouca uniformidade.

Apesar de existirem exceções, nas escolas públicas são os professores não especialistas que ministram as aulas de música atualmente (PERSELLIN, 2007, p.57). No entanto, verificaram que não havia correspondência entre as atividades dos professores de educação infantil e as propostas do currículo de música (PERSELLIN, 2007, p.56). O espaço para a música e demais áreas na escola tem diminuído, segundo a autora, em virtude da realização de testes obrigatórios anuais em matemática e leitura, o que tem dificultado as práticas nas instituições escolares.

Em relação à educação musical a autora diz que, em 1980 a Associação Nacional de Educação Musical organizou um grupo de pesquisa em Educação Musical Infantil para disseminar o resultado de pesquisas para professores e cuidadores de crianças. E em 1984 foi realizada a primeira conferência específica sobre Educação Musical Infantil (PERSELLIN, 2007, p.59). Contudo, a autora afirma que em virtude de um estudo de Nardo (2001), as escolas da Califórnia passaram a contratar educadores musicais para a pré-escola (PERSELLIN, 2007, p.58).

Sobre a formação para atuação docente, ela afirma que “Idealmente, a formação para programas de música das creches deveria ocorrer através de faculdades comunitárias e cursos de nível universitário necessários para certificar ou conferir grau” e completa afirmando que “Músicos formados que têm experiência no desenvolvimento musical das crianças pequenas

devem ensinar nestes cursos²⁶” (PERSELLIN, 2007, p.58). Atualmente, segundo ela,

Especialistas em música ou futuros professores dão pouca atenção ao desenvolvimento musical inicial porque professores de música geralmente não ensinam em ambientes pré-escolares (Scott-Kassner, 1999). No entanto, algumas universidades estão agora desenvolvendo cursos de educação musical infantil para músicos e professores²⁷ (PERSELLIN, 2007, p.58).

Tanto que foram desenvolvidos programas e currículos que oferecem cursos de verão e cursos online, além de programas de férias para crianças que são oferecidos por grandes orquestras (PERSELLIN, 2007, p.58).

Persellin (2007, p.59) finaliza tecendo comentários sobre ações futuras, das quais destaco a visão de que os programas de educação infantil das faculdades comunitárias deveriam possuir pelo menos 2 cursos sobre Educação Musical Infantil, e as universidades, tanto para professores unidocentes quanto especialistas em música, pelo menos 1 curso. Além disso lembra que a educação musical deve continuar a ressaltar a importância das artes para as crianças no âmbito das políticas públicas e que de alguma forma, “As profissões da primeira infância estão se tornando cada vez mais conscientes da importância da educação musical²⁸” (PERSELLIN, 2007, p.59).

No próximo artigo Woodward (2007) busca verificar a situação da educação musical infantil na África do Sul. Lá a educação formal começa a partir dos 6 anos e cada vez mais a pré-escola tem se tornado acessível para crianças de 5 anos (WOODWARD, 2007, p.36). Ela explica que grandes mudanças foram feitas com Nelson Mandela eleito e crianças tiveram acesso paulatinamente à melhores serviços sociais, de saúde e de educação. Segundo a autora, foi um renascimento da cultura africana, pois o governo promovia as artes étnicas antes marginalizadas. Reconheceram a necessidade e os benefícios do desenvolvimento infantil para a construção da nação, o que levou a maiores investimentos tanto no que diz respeito a legislação quanto a políticas públicas que foram rapidamente desenvolvidas (WOODWARD,

²⁶ “Ideally, training for prekindergarten music programs should occur through community college and university-level courses required for certification or degree programs. Trained musicians who have expertise in the musical growth of young children should teach these courses” (PERSELLIN, 2007, p.58).

²⁷ “Music specialists or preservice teachers gave little attention to early musical development because music teachers generally do not teach in preschool settings (Scott-Kassner 1999). However, many universities are now developing early childhood music courses for music and education majors” (PERSELLIN, 2007, p.58).

²⁸ “The early childhood profession is becoming increasingly aware of the importance of music education” (PERSELLIN, 2007, p.59).

2007, p.34), tanto que para o quinquênio de 2005 a 2010 o Plano Nacional Integrado para o Desenvolvimento Infantil define 5 aspectos importantes: “prestação de serviços às crianças, formação de cuidadores e educação dos pais, promoção do desenvolvimento da comunidade, fortalecimento dos recursos institucionais, e construção de uma consciência pública²⁹” (GSA, 2005 *apud* WOODWARD, 2007, p.35).

Mesmo possuindo currículo nacional para as escolas, “os requisitos curriculares em música não são especificados para crianças com menos de cinco anos de idade, as diretrizes oficiais para a avaliação da realização e experiência musical também não estão disponíveis para essa faixa etária³⁰” (WOODWARD, 2007, p.37). Ainda assim, segundo a autora, os educadores musicais da África do Sul reconhecem a importância da experiência musical precoce e a necessidade de reconhecimento de um currículo educacional ou um programa de educação infantil.

As escolas privadas, assim como no Brasil, possuem programas de educação musical para crianças; alguns são especializados em música para infância, o que gerou, inclusive a importação de franquias na área como a *Kindermusik*. Ainda assim, segundo a autora, “Considerando a diversidade de culturas no país, a necessidade de desenvolver recursos didáticos representativos e incorporá-los à formação na implementação de um currículo de música multicultural na primeira infância é óbvia³¹” (WOODWARD, 2007, p.39) o que levou à vários pesquisadores publicarem coletâneas de músicas de diversas culturas, inclusive Sul Africanas.

Sobre a atuação na educação de crianças a Autoridade de Qualificações Sul Africana criou cursos de formação continuada para professores e cuidadores que atuam com crianças, permitindo vários níveis de qualificação. No entanto, “música não é necessariamente uma

²⁹ “providing services to children, training caregivers and educating parents, promoting community development, strengthening institutional resources, and building public awareness” (GSA, 2005 *apud* WOODWARD, 2007, p.35).

³⁰ “curricular requirements in music are not specified for children under age five, official guidelines for the assessment of musical experience and achievement are also not available for this early age group” (WOODWARD, 2007, p.37).

³¹ “Considering the diversity of cultures in the country, the need for developing representative teaching resources and incorporating training in implementing a multicultural music curriculum in early childhood is obvious” (WOODWARD, 2007, p.39).

parte integral de nenhuma dessas opções de treinamento e é oferecida como opcional³²” (WOODWARD, 2007, p.37). Na África do Sul, quem quiser se especializar no ensino de música deve se inscrever nas universidades para os cursos de educação musical (WOODWARD, 2007, p.37-38). Educadores musicais têm impulsionado a urgência de mudança no sistema e, gradualmente, os novos professores estão incorporando aspectos multiculturais nos currículos. A universidade tem desenvolvido um papel importante na condução das publicações e conferências na área (WOODWARD, 2007, p.38). Segundo ela, “Um dos principais desafios que os professores enfrentam é não só a necessidade de aprender a música de outras culturas para ensiná-las com precisão, mas também aprender as pedagogias adequadas³³” (WOODWARD, 2007, p.40).

Apesar dos documentos oficiais especificarem minimamente aspectos da música e da criança, aparentemente há uma consciência da importância e ações em torno da temática. Segundo a autora, a situação da música dentro das artes e da cultura na educação não necessariamente prejudicou a vivência musical infantil, pois a música já possui um papel relevante na cultura Sul Africana. Ainda assim, ressalta a importância das políticas públicas assegurarem tais direitos das crianças (WOODWARD, 2007, p.40). Propõe ainda melhorar a qualidade da formação musical nos cursos para cuidadores de crianças, formação continuada para educadores musicais, pedagogos, inserção da música no currículo escolar “e garantir o acesso de todas as crianças experiências regulares (diária ou semanalmente) de aprendizagem de música, de preferência facilitados por especialistas em música³⁴” (WOODWARD, 2007, p.41).

Em outro artigo, Gluschkof (2008) apresenta a situação da Educação Musical Infantil em Israel, país que apenas 62 anos após a criação do primeiro jardim de infância de Froebel possuiu seu próprio jardim de infância e que, segundo a autora, iniciou quebrando alguns paradigmas da sociedade israelense, haja vista a orientação desses novos espaços. Em 1906 já se ensinava a tocar instrumentos, dançar, cantar e recitar. A comunidade judaica no

³² “*Music does not necessarily play an integral part in any of these training options and may be offered as an elective*” (WOODWARD, 2007, p.37).

³³ “*One of the key challenges teachers face is not only the need to learn music of other cultures to teach it accurately but also to learn appropriate pedagogies*” (WOODWARD, 2007, p.40).

³⁴ “*and ensure access of all young children to regular (daily or weekly) music learning experiences, preferably facilitated by music specialists*” (WOODWARD, 2007, p.41).

início do século XX criou a Associação de Professores de Jardins de Infância que determinou políticas e auxiliou no desenvolvimento do currículo desses espaços, incluindo música, artes visuais, teatro e outros conteúdos e formas de ensinar (GLUSCHANKOF, 2008, p.38). Segundo a autora, as aulas de música eram ministradas 5 vezes por semana e a didática e conteúdo eram baseados em Montessori e Dalcroze (GLUSCHANKOF, 2008, p.39). Ainda hoje a música está presente nos centros de cuidados (de 3 meses a 4 anos) e nas pré-escolas (3 a 6 anos), sendo que, desde a primeira metade do século XX é ministrada principalmente por professores de música, abrangendo mais de 90% das pré-escolas (3 a 6 anos) (GLUSCHANKOF, 2008, p.40).

Em Israel, o governo tem que oferecer educação para crianças dos 5 aos 15 anos, período obrigatório de escolaridade, e, apesar de não obrigatório nem financiado pelo estado, a educação de crianças de 3 e 4 anos já é realidade desde os anos de 1960, tendo em 1980 atendido 86% das crianças de 3 anos e 97% das de 4 anos. Nos anos 90, orquestras e outras 3 instituições que formavam professores de música criaram concertos didáticos para os jardins de infância (GLUSCHANKOF, 2008, p.42). Em 2008 passou a existir uma unidade no Ministério da Educação específica para o jardim de infância que havia anunciado uma nova política para o período 2006 e 2007, cujo núcleo curricular incluía dentre as cinco áreas definidas, a área de artes. No currículo israelita, artes inclui música, dança, artes visuais, teatro, televisão e cinema, (GLUSCHANKOF, 2008, p.37) e nos anos de 2003 a 2005 foi criada uma comissão para desenvolver um currículo de música da creche (*prekindergarten*) até os 12 anos (GLUSCHANKOF, 2008, p.37-38).

A formação acadêmica dos especialistas em música é bastante diversa, mas nenhuma instituição oferece cursos de especialização em Educação Musical Infantil, no máximo é vista como conteúdo em 1 ou 2 semestres, focado nas metodologias (GLUSCHANKOF, 2008, p.40). Atualmente, professores da pré-escola possuem pouca instrução musical e, segundo a autora, estudaram 2 ou 5 cursos de música basicamente sobre o repertório vocal e algum conhecimento da música ocidental, “Mesmo assim, as crianças têm aulas de música; em muitas instituições ela é ministrada por um especialista³⁵” (GLUSCHANKOF, 2008, p.40). Em Israel, a Educação Musical Infantil é vista como uma área que não precisa de um treinamento específico, sendo, geralmente, aprendida na prática. Assim, segundo a autora, o

³⁵ “Nevertheless, children get music classes; in most institutions these are provided by a specialist” (GLUSCHANKOF, 2008, p.40).

Ministério da Educação emprega apenas 10% dos educadores musicais, sendo que outros são contratadas pelo professor do jardim de infância e pago pelos pais (possibilidade prevista mesmo nas escolas públicas) (GLUSCHANKOF, 2008, p.40). Ainda assim, “Especialistas em música ensinam em mais de 90% das creches e pré-escolas (de 3 a 6 anos) nos sistemas estaduais de educação judaicos religiosos e seculares³⁶” (GLUSCHANKOF, 2008, p.40).

O novo currículo de Israel, anunciado em 2006/2007 trata sobre objetivos, resultados esperados, o papel e responsabilidades do professor de sala e do educador musical, tipos de atividades e repertório musical (GLUSCHANKOF, 2008, p.38). Todo o núcleo curricular é obrigatório, diferindo apenas no repertório de canções (GLUSCHANKOF, 2008, p.41), sendo que a autora acredita que o novo currículo não representa em seu repertório a complexidade da sociedade israelita (GLUSCHANKOF, 2008, p.37). Em virtude das diferentes culturas e línguas que convivem em Israel o repertório cantado é difícil de ser organizado. No entanto, pesquisadores e educadores têm buscado organizar e traduzir essas diferentes canções para estabelecer um repertório adequado aos jardins de infância (GLUSCHANKOF, 2008, p.42). Em um projeto piloto, professores de sala e de música trabalharam conjuntamente para desenvolver a qualidade vocal e o repertório infantil. Apesar do sucesso do projeto, o conselheiro geral de música preferiu concentrar esforços para desenvolver a consciência estética dos professores unidocentes (GLUSCHANKOF, 2008, p.42).

Considerada como importante pelos diversos atores que fazem parte da Educação Musical Infantil (incluindo-se o governo), a autora lembra que essas instituições pouco conversam entre si e acabam realizando trabalhos paralelos sem que se tome conhecimento. É um avanço a música estar incluída no centro do novo currículo, mesmo sabendo que “o estudo da música em seus diversos aspectos na formação dos professores de creches e pré-escolas é mínima e insuficiente³⁷” (GLUSCHANKOF, 2008, p.43), e é agravado pela falta de organização dos profissionais da Educação Musical Infantil para tomarem iniciativas que contribuam nesse processo. Sobre a formação docente para atuação a autora ainda ressalta que “devem certificar-se de todas as maneiras que apenas especialistas de música da primeira

³⁶ “*Music specialists teach in more than 90 percent of preschools and kindergartens (ages three to six) in the Jewish state-secular and state-religious educational streams*” (GLUSCHANKOF, 2008, p.40).

³⁷ “*the study of music in its diverse aspects in prekindergarten and kindergarten teacher training is minimal and inadequate*” (GLUSCHANKOF, 2008, p.43).

infância qualificados irão ensinar nas creches e pré-escolas³⁸” (GLUSCHANKOF, 2008, p.43).

Por fim, ela lembra que é necessário, ainda, usufruir dentro do âmbito escolar da diversidade musical existente em Israel, pois

Embora a educação musical infantil israelense esteja bem desenvolvida, chegou a hora de ampliar a sua visão da "Nova Cultura Hebraica" enraizada em uma perspectiva ocidental para uma educação multicultural real que pode incluir e abranger todas as crianças desta sociedade heterogênea e fascinante³⁹ (GLUSCHANKOF, 2008, p.44).

Em seu artigo, Holgersen (2008) busca “discutir políticas atuais, filosofia e práticas educacionais da Educação Musical Infantil na Escandinávia (Dinamarca, Suécia e Noruega)⁴⁰” (HOLGERSEN, 2008, p.47). Na Escandinávia é comum a tradição pedagógica da creche e da pré-escola (HOLGERSEN, 2008, p.47), sendo que a educação escandinava tradicional enfatiza o brincar ante ao ensinar na infância e o ensino obrigatório inicia entre os 6 e 7 anos. Em geral, em suas respectivas idades, mais de 50% das crianças estão nas creches e 90% na pré-escola, ambas oferecidas pelos municípios. Música está no currículo como conteúdo obrigatório, mas na Educação Infantil a discussão é se a matéria seria ou não prioridade educacional (HOLGERSEN, 2008, p.48).

A música na Educação Infantil dos países escandinavos “não é nem uma área de conhecimento, nem é dada uma prioridade específica; ao contrário é considerada parte de um currículo integrado⁴¹” (HOLGERSEN, 2008, p.49). Segundo o autor o problema está no fato de que os profissionais da área sentem-se desconfortáveis com professores sem formação musical ministrando aulas para a educação infantil, mesmo eles estando amparados por escolas de música e professores de música para consulta (HOLGERSEN, 2008, p.50). De

³⁸ “*should make sure in every possible way that only qualified early childhood music specialists will teach prekindergarten and kindergarten pupils*”. (GLUSCHANKOF, 2008, p.43).

³⁹ “*Although Israeli early childhood music education is well developed, the time has come to broaden its vision from the “New Hebrew Culture” rooted in a Western perspective to a real multicultural education that can include and embrace all the children of this heterogeneous and fascinating society*” (GLUSCHANKOF, 2008, p.44).

⁴⁰ “*discusses current policies, philosophies, and educational practices of early childhood music education in Scandinavia (Denmark, Norway, and Sweden)*” (HOLGERSEN, 2008, p.47).

⁴¹ “*music is neither a subject area in its own right nor given a particular priority; rather it is considered to be part of an integrated curriculum*” (HOLGERSEN, 2008, p.49).

maneira geral, segundo o autor, “diferenças visíveis na prática de ensino da música parecem estar relacionadas a diferentes conteúdos educacionais de programas de pedagogia e programas música-professor-treinamento⁴²” (HOLGERSEN, 2008, p.51).

De acordo com Holgersen, a falta de professores de música específicos para a educação infantil parece ser bem aceita em diversos países. Na Dinamarca, na formação docente não há conexão entre teoria e prática musical, o que gera uma terceirização desse ensino e reforçada pela “‘derrota’ da música como um conteúdo educacional na formação de professores assim como na pré-escola⁴³” (HOLGERSEN, 2008, p.52).

Na Dinamarca as escolas de música são incentivadas a promover aulas de música para crianças desde o nascimento com auxílio de investimentos governamentais e em parceria com a escola formal. O ensino de música é reconhecido como uma disciplina de aprendizado corporal, fruto de influências metodológicas diversas, tanto da Educação quanto da Educação Musical, mas não é um conteúdo central do currículo, sendo comum que no dia-a-dia as crianças só cantem no momento de chegada. Ainda assim, o autor acredita que

[...] professores de música, educadores e pesquisadores mais capacitados, provavelmente diriam que o currículo geral da pré-escola não é suficientemente específico para preservar, e certamente não seria suficiente, para desenvolver a diversificada tradição dinamarquesa de incluir música na educação infantil. Por outro lado, objetivos mais específicos podem estar sujeitos a rejeição porque eles representam um assalto à cultura lúdica⁴⁴ (HOLGERSEN, 2008, p.49).

É comum a colaboração entre os professores de sala e os especialistas em música (HOLGERSEN, 2008, p.50). Existem poucos professores de música que procuram um curso especializado em educação infantil, provavelmente, segundo o autor, por causa do baixo status da Educação Musical Infantil e também porque, após algum tempo, as escolas preferem

⁴² “conspicuous differences in music teaching practice seem to be related to different educational contents of pedagogue and music-teacher-training programs” (HOLGERSEN, 2008, p.51).

⁴³ “the “deroute” of music as an educational subject in teacher training as well as in preschool through tertiary school” (HOLGERSEN, 2008, p.52).

⁴⁴ “most trained music teachers, educators, and researchers would probably claim that the general preschool curriculum is not sufficiently specific to preserve, and certainly not to develop, the diverse Danish tradition of including music in early childhood education. On the other hand, more specific goals may be subject to rejection because they represent an assault on the play culture” (HOLGERSEN, 2008, p.49).

investir no ensino de instrumento. Educadores musicais em faculdades de formação de professores estão cada vez mais raros na Dinamarca (HOLGERSEN, 2008, p.51).

A Suíça possui currículo para a pré-escola desde o ano de 1998 (HOLGERSEN, 2008, p.48) no qual consta música e canção como competências a serem desenvolvidas. Na prática, há ênfase nas atividades musicais sob uma perspectiva multicultural, mesmo que apareça com finalidades extra-musicais (o que é incentivado pelo governo) (HOLGERSEN, 2008, p.50). Conservatórios e universidades estão dando mais ênfase a pedagogia e a teorias da aprendizagem em seus cursos, nos quais a Eurritmia de Dalcroze possui preferência (HOLGERSEN, 2008, p.51).

A Noruega possui maior ênfase no conteúdo curricular e em valores compartilhados ao invés de as crianças como indivíduos (HOLGERSEN, 2008, p.49). Seu conteúdo é bem mais especificado e a música, bem como estética, criatividade, técnicas, estão claramente dispostas. Além disso, o currículo dá diretrizes sobre como trabalhar música como conteúdo (HOLGERSEN, 2008, p.50). As faculdades norueguesas são responsáveis por oferecerem programas de formação de professores com mais ou menos ênfase na música, o que, segundo o autor é interessante, pois segue a tradição pedagógica dessas instituições, formando exclusivamente educadores musicais (HOLGERSEN, 2008, p.51).

Concluindo, o autor propõe um diálogo entre os países como forma de desenvolver e manter um currículo adequado à cultura local e às perspectivas da educação musical. Isso passaria, necessariamente, pela formação de professores e formação de pedagogos e educadores musicais, sendo necessária a colaboração entre pedagogos e professores de música, sugerindo inclusive que fosse obrigatória e prescrita no currículo (HOLGERSEN, 2008, p.52-53). Define, pois, que é preciso um olhar apurado na qualidade e no conhecimento tanto na prática educacional quanto na formação de professores (HOLGERSEN, 2008, p.53).

Leu (2008) tem como objetivo “examinar a educação musical infantil em Taiwan⁴⁵” (LEU, 2008, p.17) onde a pré-escola abrange crianças de 4 a 6 anos e a creche, recém nascidos até 6 anos (LEU, 2008, p.18). A partir dos anos de 1990 os educadores infantis começaram a reconhecer a importância da música na infância, o que refletiu no currículo, e as universidades desenvolveram programas comunitários para ensinar música a crianças (LEU, 2008, p.17). Houve nesse período crescimento de matrículas na pré-escola bem como aumento de instituições privadas que a ofereciam, e o currículo, dentre outros conteúdos,

⁴⁵ “*examines early childhood music education in Taiwan*” (LEU, 2008, p.17).

inclui música que nas escolas privadas é geralmente ministrada por especialistas (LEU, 2008, p.19). Ainda assim, é grande o número de professores de sala responsáveis por ministrar música às crianças (LEU, 2008, p.20). Segundo a autora, “Os pais de Taiwan provavelmente gastam mais tempo e dinheiro na educação musical privada do que em qualquer outro conteúdo não acadêmico⁴⁶” (LEU, 2008, p.19). Apesar de reconhecer a importância do professor especialista, a autora ressalta que os professores de sala compreendem a criança e percebem o quanto a música é importante para elas (LEU, 2008, p.20).

Com a difusão da educação infantil nos anos de 1990, faculdades de professores se transformaram em universidades e cursos normais, sendo que, na formação desses docentes eles possuem apenas 1 ou 3 cursos relacionados à música. Ainda assim, outras instituições oferecem uma certificação de educação infantil com apenas 1 curso de música que, baseado na política do Ministério de Educação, denomina-se “Música e Movimento para crianças pequenas⁴⁷” (LEU, 2008, p.21). Existem disciplinas complementares sobre o assunto, mas que não são oferecidas todos os semestres (LEU, 2008, p.21-22). Tal situação reflete “uma formação musical inadequada para professores de educação infantil⁴⁸” (LEU, 2008, p.22).

Segundo pesquisas realizadas no país (Y. Y. CHEN, 2000; S. Y. CHEN, 2006; LEU, 2003), o currículo para formação de professores de educação infantil deveria ter “um currículo de música específico, prático, acessível e aplicável às turmas de educação infantil. Ao invés de focar apenas nos fundamentos, os formadores deveriam também ensinar métodos sistemáticos de observação da resposta e do engajamento das crianças⁴⁹” (LEU, 2008, p.22). De acordo com Leu (2008, p.22) “A maneira mais eficaz para melhorar a qualidade do ensino de música em ambientes de educação infantil é oferecer uma formação musical prática mais aprofundada, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de educadores infantis⁵⁰”. No entanto, a autora ressalta que os professores formadores das universidades

⁴⁶ “*Taiwanese parents probably spend more time and money on private music education than on any other nonacademic subject*” (LEU, 2008, p.19).

⁴⁷ “*Music and Movement for Young Children*” (LEU, 2008, p.21).

⁴⁸ “*inadequate music-teaching training of preservice early childhood teachers*” (LEU, 2008, p.22).

⁴⁹ “*specific, practical, and accessible music curricula applicable to the kindergarten classroom. Instead of focusing only on fundamentals, teacher educators should also teach methods of systematic observation of children’s engagement and response*” (LEU, 2008, p.22).

estão muito distantes da realidade educacional infantil o que dificulta a correspondência entre a formação e a realidade docente.

Uma política educacional para o ensino fundamental mais abrangente, denominada “Currículo Integrado de Nove Anos⁵¹”, está causando dificuldades, pois prevê que professores de música integrem artes visuais e teatro no currículo mesmo não possuindo essa formação. Da educação infantil, apesar de durante a publicação deste artigo analisado estar sendo planejado um novo currículo, as últimas normas curriculares são de 1987 e música é uma das 6 disciplinas apresentadas possuindo 4 áreas com objetivos e material de ensino (cantar acompanhado, movimento, apreciação musical, instrumentos rítmicos). No novo currículo, música estaria dentro de Arte com os seguintes objetivos: descobrimento e exploração, expressão e criação, e apreciação estética (LEU, 2008, p.23).

Finalizando, Leu (2008) aponta que as mudanças estão sendo realizadas, tanto com um novo currículo quanto com formação continuada para professores. “A promissora legislação de maior financiamento e atenção certamente estimulará a ação dos educadores; cabe aos que atuam com as crianças garantir que essas políticas sejam postas em prática fornecendo e garantindo cuidados e educação de qualidade para eles⁵²” (LEU, 2008, p.24).

Dentre as sugestões, a autora diz ser necessário que as universidades reestruturem seus currículos, pois a formação musical de professores (tanto formação inicial quanto continuada) é insuficiente. Seria interessante que os educadores musicais e professores universitários realizassem workshops e demonstrações de aulas para os professores das escolas o que auxiliaria inclusive no diálogo entre a universidade e a escola, e conseqüentemente os programas de formação seriam melhor direcionados (LEU, 2008, p.24).

O artigo de Lim e Chung (2008) busca “Investigar como a atual política educacional Coreana enfatiza a expressão artística e, por conseguinte, a educação musical na práxis da

⁵⁰ “*The most effective way to enhance the quality of music instruction in early childhood settings is to offer more in-depth, practical music training to both preservice and in-service early childhood teachers*” (LEU, 2008, p.22).

⁵¹ “*Nine-Year Integrated Curriculum*” (LEU, 2008, p.23).

⁵² “*The promising legislation of increased funding and attention would certainly stimulate educators to action; it is up to educators closely related to the children to ensure that these policies are put into practice and to provide and ensure quality care and education for them*” (LEU, 2008, p.24).

educação infantil⁵³” (LIM; CHUNG, 2008, p.27). Para isso, realizou análise das políticas públicas, entrevista com professores e diretora da educação infantil, professores universitários e visita a creches e pré-escolas para observar atividades musicais.

Segundo os autores, o currículo da educação infantil possui 5 objetivos dos quais o terceiro diz respeito à experienciar a expressão artística e criativa, sendo a educação musical claramente considerada dentre as artes, possuindo inclusive conteúdos próprios para a educação infantil divididos em exploração, expressão e apreciação musical (LIM; CHUNG, 2008, p.27). Ele possui claramente uma perspectiva desenvolvimentista que “ênfatiza o desenvolvimento da expressão criativa através da ‘exploração ativa da criança’⁵⁴” (MINISTRY OF EDUCATION AND HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT, 1998 *apud* LIM; CHUNG, 2008, p.27-28). Ainda assim, na prática, o que prevalece é o entendimento dos professores e diretores acerca das políticas públicas.

Sobre a formação docente, os autores apontam que “Apenas recentemente a educação musical para crianças pequenas foi reconhecida como um campo escolar⁵⁵” (LIM; CHUNG, 2008, p.34), o que não permitiu uma formação adequada no campo da educação musical e da educação em virtude da estrutura de disciplinas. Assim, “Educadores infantis em formação têm dois ou quatro cursos de educação musical, a maioria para ensinar habilidades para acompanhar ao piano as canções das crianças e aprender fundamentos da música⁵⁶” (LIM; CHUNG, 2008, p.34). Porém, mesmo diretores e professores dizendo ser melhor o professor de sala ensinar música, algumas escolas contratam professores especialistas em música para ministrar essas aulas.

Dentre as principais práticas musicais infantis na Coreia estão o cantar e tocar instrumentos, seguido de ouvir, fazer música e expressão através do movimento (LIM;

⁵³ “investigate how Korea’s current educational policy’s emphasis on artistic expression, and therefore music education, has been realized in the praxis of early childhood education” (LIM; CHUNG, 2008, p.27).

⁵⁴ “The national curriculum emphasizes that creative expression develops through ‘a child’s active exploration’ (MINISTRY OF EDUCATION AND HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT, 1998 *apud* LIM; CHUNG, 2008, p.27-28).

⁵⁵ “only recently that music education for young children has gained recognition as a scholarly field” (LIM; CHUNG, 2008, p.34).

⁵⁶ “Early childhood education majors take two to four courses related to music education, but most are devoted to building piano accompaniment skills for the children’s songs and learning music fundamentals” (LIM; CHUNG, 2008, p.34).

CHUNG, 2008, p.30). Os autores afirmam que os professores de sala não conseguem escolher canções adequadas para as crianças sendo ambíguos nos critérios de escolha e o repertório sempre em estilo semelhante: canções fáceis que “não são musicalmente desafiadoras para as crianças nem artisticamente atraentes⁵⁷” (LIM; CHUNG, 2008, p.30). Os professores têm consciência de que precisam de formação mais aprofundada para realização das atividades a contento (LIM; CHUNG, 2008, p.32). Para os autores “Os educadores musicais infantis têm que impulsionar a incorporação de uma grande variedade de canções com valor artístico nas suas atividades de canto⁵⁸” (LIM; CHUNG, 2008, p.31).

Assim, dentro do currículo, para Lim e Chung (2008), a Educação Musical Infantil falhou em conceber aspectos e experiências desafiadoras tanto cognitiva quanto artisticamente. Os professores descartam a música como expressão artística e objeto de exploração, impondo-a como conteúdo de habilidades. Ou seja,

Em outras palavras, o que importa não é como traduzir o conhecimento musical em atividades adequadas ao desenvolvimento, limitando as suas experiências musicais, mas como dar liberdade para as crianças explorarem e interpretarem esse conhecimento musical de suas próprias maneiras⁵⁹ (LIM; CHUNG, 2008, p.33).

É preciso uma ampliação da atuação dos departamentos de Educação Musical Infantil, e sabendo da formação mínima dos educadores infantis, os autores sugerem que aqueles estudantes com maior interesse ampliem o campo e estabeleçam liderança. Assim, a colaboração entre educadores infantis, diretores, comunidade, educadores musicais, universidades e governo é necessária.

No artigo de Suthers (2008) ele traça um panorama da situação da Educação Musical Infantil na Austrália através de “revisão e análise das políticas educacionais, formação docente e instituições que oferecem programas de educação musical infantil⁶⁰” (SUTHERS,

⁵⁷ “*they are not musically challenging to the children and not as artistic as desired*” (LIM; CHUNG, 2008, p.30).

⁵⁸ “*Korean early childhood music educators are urged to incorporate a great range of songs with artistic value in their singing activities*” (LIM; CHUNG, 2008, p.31).

⁵⁹ “*In other words, what matters is not how to translate the musical knowledge into developmentally appropriate activities, limiting their musical experiences, but how to provide freedom for the young children to explore and interpret this musical knowledge in their own ways*” (LIM; CHUNG, 2008, p.34).

⁶⁰ “*analyzing educational policies, teacher training, and providers of early childhood music programs*” (SUTHERS, 2008, p.55).

2008, p.55). No país, enquanto as creches são oferecidas do nascimento até os 5 ou 6 anos (quando inicia a obrigatoriedade escolar), as pré-escolas e escolas são regulamentadas pelo governo, que também legisla sobre currículo, autorização e emprego de professores e outros profissionais de escolas e pré-escolas.

Mesmo assim, no início do século XX ainda não existia na Austrália uma política nacional para Educação Musical Infantil, em parte, o autor acredita ser em virtude dos diferentes espaços infantis que existem no país como pré-escola, creche integral e o que denominam primeiros anos escolares. Percebendo um panorama diverso a Câmara de Comércio e Indústria da Austrália (AUSTRALIAN CHAMBER OF COMMERCE AND INDUSTRY, 2007 *apud* SUTHERS, 2008, p.55) diz que

Sob uma perspectiva nacional, a educação infantil é caracterizada por uma fragmentação, diferentes graus de qualidade e falta de acesso equitativo. O número de abordagens diferentes, formas de financiamento, número de crianças, currículo, custos, horas dispendidas e modelos favorecem a desigualdade em toda a Austrália para crianças e seus pais. (AUSTRALIAN CHAMBER OF COMMERCE AND INDUSTRY, 2007 *apud* SUTHERS, 2008, p.55)

Ou seja, o currículo de educação musical infantil depende do estado Australiano em que se está e do tipo de instituição infantil no qual está inserido (SUTHERS, 2008, p.56).

Sobre os currículos das creches, música aparece em apenas um único objetivo que trata, na verdade das artes como um todo. Na maioria dos documentos, música é vista como uma face do aprendizado criativo ou das artes (SUTHERS, 2008, p.56-57) e os currículos e guias pouco oferecem sugestões práticas para os professores. Nesse contexto, a difusão de serviços privados de ensino da música parece ser bastante difundida na Austrália, com a utilização de professores particulares ou programas como o *Kindermusik*, ou ainda de prática instrumental oferecida por instituições e professores além de universidades (SUTHERS, 2008, p.58).

Todos os professores que atuam com educação infantil possuem ensino superior, que, por sua vez possui poucas regulamentações, estando, portanto, vinculado ao estado que se localiza e à instituição (SUTHERS, 2008, p.59). Em sua formação, no entanto, educação musical possui um espaço muito restrito nessa formação, em geral, apenas 1 semestre, e em algumas até se unindo com outras áreas da arte (SUTHERS, 2008, p.59-60). No que se refere à formação continuada, associações de metodologias específicas (Orff, Dalcroze etc) têm tido um papel importante oferecendo cursos e a Associação Australiana de Educação Musical tem promovido seminários e conferências nacionais (SUTHERS, 2008, p.60).

Os professores unidocentes aumentaram a responsabilidade em diferentes áreas o que levou à diminuição ainda maior dos espaços de música nos programas de formação inicial. Na formação continuada das associações, o autor lembra que a educação musical infantil nem sempre é foco desses cursos, o que as transforma em irrelevantes em virtude das necessidades das crianças e do que os professores ensinam. Assim, enquanto a educação infantil cada vez mais é foco das políticas, a educação musical parece estar mais distante desses olhares (SUTHERS, 2008, p.60).

O autor finaliza apontando a importância das associações profissionais para a formação dos professores e que futuramente deverão assumir liderança nas questões da Educação Musical Infantil. Afirma que os educadores musicais devem ter iniciativa no delineamento das políticas públicas australianas (SUTHERS, 2008, p.60) e lembra que “professores de educação infantil não podem assumir que serão incluídos nesses planos. Eles devem assegurar que as discussões incluam os anos da educação infantil e que este seja reconhecido como o fundamental para emergir novos modelos e desenhos⁶¹” (SUTHERS, 2008, p.61).

1.2.2 TENDÊNCIAS DA LITERATURA INTERNACIONAL: FORMAÇÃO E PRÁTICAS

Saindo das perspectivas específicas de países ao redor do mundo, Addessi e Carugati (2010) buscaram representações sociais da música por estudantes universitários de cursos de formação de professores para creches, pré-escola e fundamental I (*primary education*) da Universidade de Bologna, Itália. Para isso acompanharam longitudinalmente entre 2003 e 2006 alunos de pedagogia que cursavam as disciplinas de educação musical, aplicaram 855 questionários abertos, e analisaram estatisticamente a partir do software SPSS com vistas a identificar correlações entre categorias distintas. Apesar de utilizar o mesmo software, diferentemente desta tese, as análises estatísticas utilizadas foram mais aprofundadas do que uma estatística descritiva simples, justificado especialmente pelo grande número de questionários e os objetivos e instrumentos da pesquisa de que trata este artigo. Para analisar teórica e metodologicamente os dados utilizaram a teoria das representações sociais (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p.313).

⁶¹ “Early childhood educators cannot assume that they will be included in these plans. They must ensure that the discussions include the early childhood years and that these are acknowledged as the foundation of the emerging new models and designs” (SUTHERS, 2008, p.61).

Em estudo prévio, os autores identificaram que a maioria dos estudos sobre identidade docente se referiam a professores de instrumento, sendo menos recorrentes aqueles que tratavam do professor não-especialista (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p.313). Os autores partem do princípio de que o conhecimento implícito sobre música afeta as concepções dos estudantes sobre educação musical, identidade profissional e sua forma de aprender a ensinar música (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p.311-312) e identificam como principal ponto do trabalho os programas de formação educacional nas universidades (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p.314).

Na Universidade de Bologna, instituição pesquisada, as disciplinas de música duram 5 semanas em um total de 30h cada. No primeiro ano o curso consiste em “ouvir peças musicais de diferentes repertórios para ganhar um conhecimento musical básico⁶²” e no quarto ano, o curso de “educação musical consiste em discussões relacionadas ao perfil da profissão docente, pedagogia, e psicologia da música e o trabalho com crianças de 3 a 5 e 6 a 10 anos sob uma perspectiva didático-pedagógica⁶³” (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p.315).

Eles perceberam que concepções sobre música e musicalidade que envolvem a produção musical aumentaram após as aulas, em detrimento das que se relacionavam com atividades de audição (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p.321), provavelmente porque as respostas se relacionavam com experiências individuais as quais foram ampliadas durante as aulas (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p.323).

Como resultado, a pesquisa verificou o enriquecimento do vocabulário ao lidar com as concepções de música, musicalidade e o modelo de criança musical e professor de música. A disciplina com seus conteúdos e metodologias transformou a concepção desses professores em formação. Os autores observaram a mudança da concepção de criança talentosa ou habilidosa para a concepção de criança educada, do talento inato para a aprendizagem (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p.327). Por fim, os autores acreditam que um dos objetivos do currículo docente deve ser explicitar essas concepções para os professores (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p.328).

⁶² “*listening to pieces of music taken from different repertoires in order to gain a basic musical knowledge*” (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p.315).

⁶³ “*music education consists of arguments relating to the teacher’s professional profile, pedagogy and psychology of music and worked with 3-5- and 6-10-year-olds from a pedagogical-didactic point of view*” (ADDESSI; CARUGATI, 2010, p.315).

Koops e Taggart (2011) em seu artigo buscam apresentar uma justificativa para o “desenvolvimento de uma graduação e pós-graduação em educação musical através da brincadeira e oferecer exemplos de engajamento em brincadeiras como parte do curso, socialização e pesquisa⁶⁴” (KOOPS; TAGGART, 2011, p.55) através de análise da literatura vigente. Até o momento é o único artigo que trata do ensino em nível superior, ainda que tratando de um tema restrito (uso da brincadeira nas aprendizagens do ensino superior) porém comumente relacionado à infância.

Os autores verificaram que a brincadeira é muitas vezes desconsiderada e pouco utilizada no ensino de música para adultos, mesmo sendo reconhecidamente uma estratégia eficiente com crianças. Dentre as características da brincadeira ou do jogo, eles ressaltam a falta de um objetivo ou direcionamento claro, a atratividade e a escolha livre, convida à improvisação e geralmente inclui uma atividade física (KOOPS; TAGGART, 2011, p.56). Em contrapartida, como terapia a brincadeira tem sido utilizada tanto com adultos quanto com crianças.

A brincadeira, no artigo, é vista como “atividades e disposições que permitem tentar ideias sem julgamento ou avaliação imediata, aumentando o prazer e o fluxo [Csikszentmihalyi] e fomentando a criatividade em um ambiente seguro⁶⁵” (KOOPS; TAGGART, 2011, p.59) e pesquisadores perceberam que “o brincar é mais variado e frequente em espécies mais evoluídas⁶⁶”, sendo visto como desenvolvimento mesmo no adulto (KOOPS; TAGGART, 2011, p.57). Ao fazerem uma comparação entre a brincadeira e o trabalho, os autores dizem que a distinção entre ambos é principalmente a motivação.

O ensino e as metodologias em educação musical e teorias da aprendizagem musical “têm incorporado elementos do jogo como parte central da pedagogia e currículo para crianças⁶⁷” (KOOPS; TAGGART, 2011, p.59). Perceberam que há evidências fisiológicas de que, a qualquer idade, a brincadeira melhora o pensamento e a aprendizagem, ou seja,

⁶⁴ “for developing “playful” music education undergraduate and graduate programs and offer examples of engaging in play as part of coursework, socialization, and research” (KOOPS; TAGGART, 2011, p.55).

⁶⁵ “activities and dispositions that allow for trying out ideas without immediate judgment or evaluation, increasing enjoyment or flow, and fostering creativity in a safe environment” (KOOPS; TAGGART, 2011, p.59).

⁶⁶ “play is more frequent and varied in species that are more evolved” (KOOPS; TAGGART, 2011, p.57).

⁶⁷ “have incorporated playful elements as central elements of pedagogy and curriculum for children” (KOOPS; TAGGART, 2011, p.59).

“brincar desenvolve a habilidade de aprender⁶⁸” (KOOPS; TAGGART, 2011, p.60). Defendem, pois, a integração da brincadeira no currículo da educação musical para a utilizarmos com finalidades educacionais (KOOPS; TAGGART, 2011, p.60).

Assim, para os autores é importante que os professores façam um esforço para seus alunos brincarem durante a graduação e pós-graduação e, explorando essa brincadeira, o aprendizado pode ser desafiador e recompensador, além de tornar o trabalho desses futuros educadores musicais mais prazeroso (KOOPS; TAGGART, 2011, p.65). É necessário que o professor da graduação e pós-graduação seja brincalhão e crie um ambiente seguro com oportunidades de brincadeiras, seja utilizando faz-de-conta, humor, piadas, jogos, etc. (KOOPS; TAGGART, 2011, p.61).

Finalizando esta seção de revisão de literatura, a tese de Chan (2012) busca “explorar conceitos e desenvolver um quadro relevante e adequado da aprendizagem profissional de música na infância a partir da experiência vivida pelos atores desse processo na cidade de Hong Kong⁶⁹” (CHAN, 2012, p.ii). Para tal utiliza a abordagem quali e quantitativa, esta última mediante estatística descritiva e inferencial, dividida em 3 fases. Na primeira foram realizadas entrevistas em grupo (professores de educação infantil, diretores, professores universitários), na segunda foram aplicados questionários sobre as necessidades de aprendizagem profissional em música, e na última fase foram realizadas entrevistas individuais e com grupos focais.

Em Hong Kong, a educação infantil é destinada a crianças entre 3 e 6 anos (CHAN, 2012, p.3). No entanto, a educação musical não está na agenda das políticas educacionais nem é um conteúdo obrigatório do sistema de exames públicos em Hong Kong (CHAN, 2012, p.6). Nesse contexto, o espaço da música nas formações docente para educação infantil é mínimo, Ex. 20h para o certificado de Professor de Educação Infantil Qualificado, o que não habilita efetivamente o professor a ministrar aulas de música. Para além do ensino formal de professores, Hong Kong possui outras instituições que cuidam do ensino da música para docentes, como ONGs e escolas privadas (CHAN, 2012, p.7).

Dentre os dados construídos em campo, a autora diz que, sobre a sua formação musical dentro do curso de educação infantil, a maioria dos participantes (84%) se dizia

⁶⁸ “*Play develops the ability to learn*” (KOOPS; TAGGART, 2011, p.60).

⁶⁹ “*explore concepts and develop a relevant and appropriate framework of early childhood music professional learning from the lived experience of stakeholders in Hong Kong*” (CHAN, 2012, p.ii).

satisfeito, no entanto preferiam que houvessem mais conteúdos musicais (CHAN, 2012, p.182). Grande parte das falas se reportava ao fato de não se sentirem à vontade ou confiantes ministrando as aulas de música, alguns diziam estar satisfeitos com o resultado, e outras falas explicavam que “os professores estão satisfeitos com seu ensino de música apenas porque não conhecem qual a qualidade que a educação musical deveria ser⁷⁰” (CHAN, 2012, p.203).

Para esse contexto, os participantes indicaram que especialistas em música,

São melhor preparados com conhecimentos e habilidades da área para melhor contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Portanto, mais de metade (56 por cento) dos entrevistados acreditavam que especialistas em música são uma escolha melhor e uma solução para um ensino de música de qualidade⁷¹ (CHAN, 2012, p.181).

A autora aponta dificuldades na adoção de especialistas em música para as escolas, a saber: “(1) implicações financeiras, (2) eles não são treinados em educação infantil, e (3) menos compreensão, via mínimo tempo em contato com crianças⁷²” (CHAN, 2012, p.205). Sobre o segundo ponto abordado, a autora justifica que há uma dificuldade do professor de música “lidar com o grupo de crianças, considerando sua falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e falta de habilidades de condução da classe⁷³” (CHAN, 2012, p.128). No entanto, complementa que esses professores de música raramente recebem algum treinamento em educação infantil, ainda assim é comum pedirem ajuda dos unidocentes para controlar a turma (CHAN, 2012, p.129). Sobre a terceira dificuldade apresentada pela autora, ela diz que os professores só vão uma ou duas vezes por semana nas turmas, só ministram aulas de música e mal sabem os nomes dos alunos o que os impedem de conhecer a necessidade das crianças, além de terem dificuldade para integrar a música com outros conhecimentos já que não conhecem todo o currículo (CHAN, 2012, p.129-130).

⁷⁰ “*Teachers are satisfied with their own music teaching only because they do not know what the quality of music education should be*” (CHAN, 2012, p.203).

⁷¹ “*were well-equipped with subject knowledge and skills to better contribute to children’s learning and development. Therefore, more than half (56 per cent) of the respondents believed that music-trained specialists were a better choice and one solution for quality music teaching*” (CHAN, 2012, p.181).

⁷² “*(1) financial implications, (2) they were not trained in early childhood education, and (3) less understanding, via minimal contact time with children for music-trained specialists*” (CHAN, 2012, p.205).

⁷³ “*to deal with a group of children considering their lack of child development knowledge and classroom management abilities*” (CHAN, 2012, p.128).

A própria pesquisa aponta, mais à frente, que a maioria dos educadores infantis, ainda assim, “acredita fortemente que professores de música são mais profissionais e podem oferecer efetivamente um ensino de música⁷⁴” (CHAN, 2012, p.205), a dificuldade seria encontrar esses especialistas no mercado de trabalho. A autora chega à conclusão de que especialistas em música resolveriam o problema da qualidade em educação musical, mas aponta que nem existem muitos educadores infantis com treinamento em música nem educadores musicais interessados em ensinar na educação infantil (CHAN, 2012, p.206).

Chan (2012) conclui que “ambientes de aprendizagem favoráveis, abordagens adequadas de aprendizagem e uma hierarquia de aprendizagem influenciam amplamente a aprendizagem profissional em música para professores de educação infantil⁷⁵” (CHAN, 2012, p.275).

1.3 CONSIDERAÇÕES

Evidenciam-se a recorrência dos temas de “atuação e prática docente”, “políticas públicas” e “formação docente” dentre os trabalhos revisados. Desses, nacionalmente encontram-se mais trabalhos que possuem como foco o professor de música, sendo que internacionalmente apenas 1 trabalho aborda esse educador. Parece-me que, tratando de ensino de música para a infância, se por um lado as discussões no Brasil se concentram sobre a atuação docente na educação básica – mesmo quando não se trata do professor especialista – por outro, internacionalmente discute-se aspectos muito ligados às políticas públicas e ao currículo nacional.

A organização do ensino está nacional e internacionalmente correspondente, no sentido em que, em geral, o ensino para a criança é destinado ao educador infantil, as práticas desse unidocente nem sempre são adequadas ou contextualizadas e ele sente-se inseguro para realizá-las. Assim, sobre o tema “atuação e prática docente” percebo duas nuances bem definidas: a do professor de música e a do unidocente. Enquanto o unidocente responde à maioria dos espaços de educação infantil no Brasil e no mundo, por outro lado todas as pesquisas apontam fragilidades nas práticas e na formação (inicial ou continuada), sendo que,

⁷⁴ “strongly believed that music-trained teachers were more professional and they could offer effective music teaching” (CHAN, 2012, p.205).

⁷⁵ “favorable learning environments, appropriate learning approaches and a learning hierarchy broadly influence music professional learning for early childhood teachers” (CHAN, 2012, p.275).

quando questionados sobre possibilidades a essa questão, eles mesmos apontam a necessidade do professor de música. Por sua vez, o educador musical aparece nas pesquisas principalmente em espaços extraescolares, oficinas e projetos; e em âmbito internacional algumas experiências de consultoria do professor de música aos professores unidocentes foram realizadas, porém não foram apresentadas avaliações consistentes da situação, ou ainda, mesmo assim, era reiterada a importância do educador musical no ambiente escolar regular.

Sobre a categoria “políticas públicas” percebe-se um esforço generalizado no tocante a elas por reconhecê-las como um meio de garantia de uma educação musical para todas as crianças. Na perspectiva internacional as políticas públicas apareceram junto aos currículos de cada país, parecendo existir o entendimento de que a situação do ensino responde diretamente ao currículo e programas propostos pelos governos. Nacionalmente, no entanto, ao invés do foco ir aos currículos parece estar na formação continuada – fornecida pelas redes de ensino ou por outras instituições – e principalmente na legislação, em especial a lei 11.769/08. Se por um lado os documentos brasileiros que tratam do currículo em âmbito nacional (RCNEI, PCN) não possuem um caráter mandatório, por outro, parece haver implicitamente o entendimento de que garante-se determinado conhecimento mais por força de lei do que de documentos mais consistentes. Talvez por questões de acesso, talvez por falta da obrigatoriedade nos documentos. De toda forma, com a publicação final da Base Nacional Curricular Comum⁷⁶, futuramente poderemos compreender melhor esse processo de apropriação das discussões educacionais em diferentes âmbitos.

No que diz respeito a “formação docente” basicamente a formação em educação musical infantil encontra-se insuficiente tanto nas graduações em pedagogia quanto nas de música, evidenciando nacional e internacionalmente ou um desinteresse em ver a infância como merecedora de espaço nessa formação, ou uma falta de diálogo com os contextos para os quais são formados já que as pesquisas sobre as práticas evidenciam insegurança do unidocente e demanda para os educadores musicais. Internacionalmente essa análise pareceu mais abrangente, pois nominalmente foi atribuído aos pesquisadores e universidades (ou centros de formação) a responsabilidade em promover uma formação consistente e que responda diretamente ao campo de trabalho. Por outro lado, apesar de esforços importantes

⁷⁶ Ciente do entendimento sobre a importância da Base Nacional Comum Curricular, optei, no entanto, por não trazê-la para a discussão tendo em vista que estava sendo elaborada durante a feitura desta tese e, sendo recente sua aprovação (2017), não é possível mensurar impactos tanto na formação docente quanto na escola básica.

em nível nacional (WERLE; BELLOCHIO, 2009; FIGUEIREDO, 2004) carecem de aprofundamento no que diz respeito à situação dessa formação inicial.

A análise sugere ainda que a discussão sobre a Educação Musical Infantil parece estar à margem das reflexões sobre a Educação Musical em virtude da pouca literatura sobre o assunto – haja vista internacionalmente em 10 anos apenas 14 trabalhos sobre o assunto da EMI e formação docente no qual, na verdade, a maioria (n=10) situa-se na temática das políticas públicas educacionais – e os indícios sugeridos e apontados nas pesquisas analisadas.

Nesse sentido, a situação da Educação Musical Infantil parece ser semelhante em todo o mundo. As legislações delegam principalmente ao professor unidocente que se sente inseguro, e os professores especialistas não se interessam pela infância ou não encontram espaço nas instituições. De maneira geral, as sugestões dos autores investigados apontam para uma iniciativa por parte dos educadores musicais tanto em pesquisa quanto em formação (inicial e continuada) e uma associação com as políticas públicas educacionais de cada país.

Por outro lado, a maioria das produções encontradas e analisadas referiam-se ao ensino formal infantil equivalente à nossa escola básica. Não foram encontrados artigos ou dissertações que tratassem da infância como um todo, aspectos do educador infantil que atue em diferentes espaços com crianças; talvez pela democratização do acesso quando se trata de escola, talvez pela peculiaridade desse espaço (educação infantil) que parece estar distante da realidade de trabalho e formação dos educadores musicais.

Considerando essa realidade, finalizo apontando ações propositivas trazidas pela literatura revisitada nesta tese. Dessas, ressalto aquelas que parecem responder aos desafios levantados nesta pesquisa. Destaco assim: desenvolver aspectos e experiências “musicalmente desafiadoras e artisticamente atraentes” nas práticas em EMI (LIM e CHUNG, 2008); a contratação de especialistas em música para as escolas de educação básica; formação continuada de professores atuantes e pedagogos; colaboração (ou novos modelos de colaboração) entre a educação musical e as profissões da primeira infância; implementação de cursos ou disciplinas específicas para a educação infantil e EMI (NARDO et al, 2006), bem como oferecimento de uma formação educativo-musical prática mais aprofundada (LEU, 2008); realização de pesquisas atualizadas sobre aspectos gerais do campo (práticas musicais e concepções); investimento em materiais educacionais baseados na cultura brasileira (ILARI, 2007; HERNÁNDEZ-CANDELAS, 2007); investimento na educação infantil por parte da

comunidade docente universitária (ILARI, 2007); condução das publicações e conferências por parte da universidade (WOODWARD, 2007); organização dos profissionais da EMI em entidades de classe ou outros grupos (GLUSCHANKOF, 2008; SUTHERS, 2008); ampliação da atuação dos grupos de EMI, seja através dos professores e/ou dos alunos mais engajados (LIM; CHUNG, 2008).

CAPÍTULO 2

INVESTIGANDO O UNIVERSO DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: ASPECTOS METODOLÓGICOS E EPISTÊMICOS DA PESQUISA

*"Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir
embora daqui?"*

"Depende bastante de para onde quer ir", respondeu o Gato.

"Não me importa muito para onde", disse Alice.

"Então não importa que caminho tome", disse o Gato

*"Contanto que eu chegue a algum lugar", Alice acrescentou à guisa de
explicação.*

*"Oh, isso você certamente vai conseguir", afirmou o Gato, "desde que
ande o bastante."*

(Aventuras de Alice no país das Maravilhas)

2.1 MARCO TEÓRICO: ASPECTOS DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

A pesquisa em ciências humanas tem caminhado por perspectivas múltiplas, que buscam contemplar o humano neste fazer científico, traduzindo-o em caminhos de cultura, contexto e dialogicidade, confirmando o aspecto social do ser. Especificamente a educação musical tem acompanhado também esse delineamento, o que me incentivou, como professora de música, a buscar conhecimentos sobre a abordagem sócio histórica na pesquisa, motivada pela discussão acerca dos espaços que a educação musical para infância tem conseguido nos cursos de Licenciatura em Música no Brasil. Para tal, nesta pesquisa, é preciso, necessariamente, reconhecer que as escolhas e espaços destinados no currículo como um todo são fruto de delineações diversas que envolvem os atores dessa cena. Assim, compreender a realidade de outras instituições perpassa por compreender as relações entre as pessoas e sua(s) compreensão(ões) sobre esses processos.

Assumi, portanto a perspectiva de aprendiz dentro de cada "casa", currículo ou instituição na qual investigo, tendo como premissa que "Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento" (FREITAS, 2001, p.25). Dessa forma, como procedimentos metodológicos foram realizadas análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Música, questionário semiestruturado com coordenadores e entrevista com professores de parte desses cursos, compreendendo que é necessária essa aproximação com os

sujeitos que atuam em cada realidade de ensino e compreendendo esses procedimentos como abertos e processuais na medida em que se desenvolve a pesquisa.

Enquanto pesquisadora em campo, compartilho da compreensão de Bakhtin (2003 *apud* SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.111) em que “há que se considerar a complexidade do ato bilateral e da profundidade do conhecimento que se constitui e se revela na relação dialógica eu-outro”, por isso, não basta apenas saber das implicações do "estar pesquisador" no ambiente, mas também verificar que é através do outro e da minha relação com o outro que atribuo sentido às informações e conhecimento gerados. Assim, reconhecendo-o como sujeito, o participante da pesquisa não pode ficar mudo, portanto, o conhecimento sobre ele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, *apud* SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.111).

Complementarmente, a percepção de que o conhecimento na pesquisa é construído conjuntamente no campo de pesquisa com os sujeitos, em um movimento de despertar de consciência que parte da relação entre pesquisador-sujeito (eu para o outro; outro para mim; eu para mim), a exotopia, para mim, é crucial para o aprimoramento da metodologia da pesquisa em ciências humanas (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.113). Acredito ser uma grande contribuição da perspectiva sócio histórica, pois, na medida em que verifico que a pesquisa é um evento que depende da consciência do outro sobre si e sobre sua realidade, de mim enquanto pesquisadora nesta realidade, da visão que o outro tem de mim e eu dele, eu tenho a possibilidade de criar ferramentas que, em acordo com meus objetivos de investigação, lidem da maneira mais adequada com o meu sujeito, com o conhecimento ali construído e com os enunciados que surgirem.

Mesmo lidando com o sujeito, subjetivo, dialógico, social, tendo como referência “o outro” e não o objeto, assumindo a não neutralidade da pesquisa e seu papel interveniente no campo, o cuidado e rigor metodológico são necessários nas pesquisas em ciências humanas. Pensar no método, em análises e sínteses dos discursos produzidos no campo de estudos é tratar com igualdade os fatos e enunciados produzidos pelos que regem e participam dos acontecimentos da realidade estudada. Sobre isso, Alves ([201?], p.13) lembra que,

Tomar o enunciado concreto como unidade de análise implica metodologicamente considerar as vozes, os posicionamentos, a valoração, o direcionamento, a expressividade e as coerções do gênero discursivo concernente a um projeto de dizer, a um propósito discursivo e, mais ainda, recuperar a historicidade que é constituinte e constitutiva de toda atividade de linguagem nas diferentes esferas da atuação humana.

Sendo esses enunciados produtos das interações no campo de estudos, “O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do

singular com a totalidade, do individual com o social” (FREITAS, 2001, p.29). Tais enunciados são constituídos a partir dos procedimentos de construção de dados, tanto aos que são vozes dos sujeitos, quanto aos que são do pesquisador, tornando-se este último “um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social” (FREITAS, 2001, p.29), o que torna o texto do pesquisador, necessariamente, responsivo e dialógico com outros autores (inclusive com o sujeito).

Assim, considerando os discursos do PPC, do questionário respondido pelos representantes de curso e a entrevista dos professores de EMI, cabe destacar que é necessário analisar sob a mesma perspectiva todos os enunciados construídos para a pesquisa, desde a observação, questionário, entrevista ou até mesmo os documentos advindos desta. Para Bakhtin (FREITAS, 2001, p.23), não basta constatar o fenômeno, mas explicar os elementos que se relacionam e convergem, sendo o ato contemplativo, portanto, um ato ativo.

Há, pois, a necessidade de ir além da constatação do fato ou evento investigado; dialogar os dados entre si (questionário, entrevista, PPC, literatura), é, portanto, parte importante da pesquisa aqui apresentada. Nesse sentido, Vigotsky (2007), dentre os princípios que preconiza para uma análise do que denomina funções psicológicas superiores, ressalta a importância da explicação ante a descrição, lembrando que

Se todos os objetos fossem fenotípica [características externas] e genotipicamente [em sua origem] equivalentes (isto é, se os verdadeiros princípios de sua construção e operação fossem expressos por suas manifestações externas), então a experiência do dia a dia seria plenamente suficiente para substituir a análise científica (VIGOTSKY, 2007, p.66).

Ou seja, é necessária “uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo” (VIGOTSKY, 2007, p.69).

Por outro lado há que se perceber que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” ou ainda que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKY, 2007, p.68). Reconhecer que o ser humano é, em raiz, cultural e histórico, é também compreender que o que traz é somente um retrato contextual no qual diversos fatores, desde a historicidade do sujeito até a visão do pesquisador são fortes influências na constituição desse retrato. Estar, pois, consciente disso, faz com que o trabalho do pesquisador seja ainda mais desafiador.

Nesse sentido, dentre os procedimentos de construção de dados que utilizei, Freitas destaca a entrevista, pois nela “Os sentidos são criados na interlocução [...] é o sujeito que se

expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2001, p.29), ou seja, o discurso do sujeito dialoga, ainda que individualmente, com as construções coletivas do contexto social no qual se insere. Caberá a mim identificar tais vozes nos diálogos construídos a partir do olhar exotópico para análise, indo ao outro e voltando para si, buscando compreender e se posicionar diante deste olhar (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.116).

Por fim, acredito ser indispensável reafirmar a postura de aprendiz na realização da pesquisa científica, principalmente sob as bases da perspectiva sócio histórica. Compreender que se pesquisa com o outro e não sobre o outro e que é através do olhar desse sujeito que redefino meu discurso sobre mim e sobre o evento pesquisado, é reconhecer as transformações nas formas de olhar e definir a própria experiência e a do outro; e é nesse caminho que acredito que a pesquisa científica em educação musical deverá seguir.

2.2 ÉTICA NA PESQUISA

Apesar da recente conjuntura da produção científica em música no Brasil, a área já tem que lidar com pareceres e regulamentações de Comitês de Ética em Pesquisa e legislação sobre direitos autorais e propriedade intelectual. Em parte construída longe dessa perspectiva, visam resguardar os direitos dos sujeitos que participam das investigações as quais temos realizado. Ainda assim, apesar das perspectivas distintas, a pesquisa científica em música está problematizando tais questões e regulamentações recentemente. Por isso trago aqui algumas reflexões e discussões que acompanhei ao longo das definições metodológicas desta investigação.

Discutindo mais enfaticamente a ética na pesquisa em música no Brasil, alguns autores como Queiroz (2013) e Ilari (2009) fazem um levantamento das principais questões que surgem nesse âmbito, apresentando caminhos e problemáticas que permeiam da entrada no campo de pesquisa, os Comitês de Ética e o retorno dos registros e produções aos participantes. Nesse sentido, Ilari (2009, p.171) relembra que “Se por um lado a prática de discutir questões morais e éticas na pesquisa envolvendo seres humanos já existe há muito tempo na pesquisa médica, nas ciências humanas ela ainda é recente, sobretudo no Brasil”, haja vista a data recente com a qual a grande área se manifestou no Comitê Nacional.

No Brasil, recentes discussões giram em torno da visibilidade das ciências humanas e sociais nas resoluções do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). É clara a inclinação desta matéria para as ciências da saúde que, em grande medida, lidam com

experimentos e com a vida humana diretamente, além do fato, também, de o CONEP estar situado no Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde. Por outro lado, as pesquisas em ciências humanas e sociais estiveram a parte dessa discussão por bastante tempo mesmo tendo o humano como objeto de interesse.

Em movimento recente, a Resolução 196/1996 foi revista e, com a nova resolução, a CNS nº 466/2012 as ciências humanas e sociais foram convocadas (em 2013) para realizar um grupo de trabalho com vistas à complementar essa resolução. Em face às diferenças, sobretudo epistemológicas da pesquisa entre essas áreas, ainda hoje há discussões e as proposições deste GT não foram aceitas em sua plenitude⁷⁷.

Apesar de ser uma normatização – que pressupõe a previsão de aspectos bastante específicos da pesquisa de todas as áreas – o princípio básico que a rege é o respeito ético e moral ao sujeito participante da pesquisa (ou à comunidade participante), que perpassa desde sua garantia de anonimato até a desistência da pesquisa ou indenização por dano decorrente da mesma.

No entanto, Ilari (2009) lembra para esta discussão que a pesquisa que fazemos difere na forma como incluímos os sujeitos nela; fazemos pesquisa com seres humanos, ao invés de pesquisa em seres humanos. Segundo a autora:

Enquanto as investigações em medicina frequentemente envolvem a pesquisa em seres humanos – como por exemplo na testagem de novos medicamentos ou procedimentos clínicos –, nas ciências humanas a pesquisa é geralmente realizada com seres humanos e costuma envolver o uso de métodos menos invasivos como observações sistemáticas, entrevistas, sondagens e testes, entre outros. (ILARI, 2009, p.171).

Assim, de um modo geral, dentre os procedimentos éticos na pesquisa que aqui proponho estão principalmente relacionados à autorização para entrevista, análise e

⁷⁷ Grande parte da discussão e não aceitação de algumas das proposições do grupo de trabalho das Ciências Humanas e Sociais – que gerou, inclusive uma minuta deste GT no final do ano de 2015 - deve-se ao fato do entendimento de que Comitê de Ética em Pesquisa não diferenciaria avaliação ética e científica, o que, em nota, o próprio CEP explica dizendo que “Embora se entenda a preocupação do GT em relação a não compreensão de alguns membros de CEP em relação à metodologia empregada na área de CHS, não é possível promover a ruptura entre a análise ética e científica. Trata-se de visão demasiadamente equivocada e que não encontra respaldo nem mesmo nos principais documentos internacionais de ética em pesquisa. Entende-se que um estudo é fútil se for mal delineado do ponto de vista metodológico e, portanto, inapropriado para ser executado com seres humanos” (item 6.8 de carta enviada ao GT) (COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, 2015). No entanto, por experiência própria, verifico a indisposição dos membros de CEPs locais em concordar com determinadas acepções e metodologias das CHS julgando-as como errôneas ou arbitrárias, independente das justificativas filosófico-metodológicas existentes na área.

apresentação dos dados. Nesse sentido, Queiroz (2013, p.12-13) diz que “é preciso deixar claro para qualquer pessoa envolvida na pesquisa [...] qual é foco do estudo, apresentando claramente os objetivos da pesquisa que será realizada bem como seus possíveis desdobramentos, e como será sua participação e/ou envolvimento”, ou seja, durante todo o percurso da pesquisa os participantes deverão ser informados sobre a que se destina e o que será feito com as informações que apresentarem. O próprio nome do documento intitulado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” já denota que a linguagem do termo de autorização deve ser clara e esclarecida para aquele indivíduo do contexto no qual se opera a pesquisa, nele devem estar descritos que sua participação é livre e voluntária e para o qual conhece os objetivos e a que se destinam tais informações.

Apesar do nome do documento e a legislação (Resolução 466/2012) serem específicas quanto ao esclarecimento dos sujeitos partícipes da investigação, Queiroz (2013, p.16) ainda ressalta que, no caso da música

[...] não é suficiente considerar e seguir critérios de cientificidade, estabelecidos em linhas gerais. Claro que a ciência tem diretrizes, princípios, valores e condutas que legitimam os seus campos de saberes, entre eles a música. Mas para a investigação de fenômenos musicais tais parâmetros devem ser confrontados com as realidades estudadas e, muitas vezes, questionados, se não tenderem, além de critérios científicos, aspectos relacionados ao respeito, diálogo e interação pessoal que marcam a atuação ética do pesquisador em música, ao lidar com expressões culturais e, portanto, com importantes patrimônios relacionados à vida social, espiritual, material e imaterial dos indivíduos (QUEIROZ, 2013, p.16).

Portanto, para além dos procedimentos éticos na construção dos dados, cabe novamente enfatizar outros aspectos éticos necessários na condução da investigação que dizem respeito mais à postura do pesquisador, quais sejam: o reconhecimento da não neutralidade frente ao campo; a necessidade do diálogo para construção do conhecimento; o reconhecimento de que todo conhecimento é construído com os participantes da pesquisa; a necessidade da comunicação direta e objetiva de toda a pesquisa aos participantes adequando o discurso quando necessário; respeito à propriedade intelectual e artística tanto no âmbito dos direitos autorais quanto no do respeito à diversidade e à individualidade. Questões que permeiam todo o processo desta pesquisa.

Por fim, pensar ainda na consequência desse trabalho para as diversas instâncias as quais serão contatadas me faz, enquanto pesquisadora, mais consciente do meu papel em campo e de retorno à sociedade. Nesse sentido, acredito que as IES e os coordenadores dos cursos pesquisados, ao se indagarem sobre a temática da educação infantil na formação do

licenciado em música, problematizarão tal tema e se inquietarão sobre os possíveis resultados, buscando formas de inserção nesse contexto. Por outro lado, a própria comunidade acadêmica em música, como um todo, terá acesso a essa pesquisa, seus resultados, dificuldades e desafios, deixando um leque de possibilidades para discussão, replicação, construção, etc sobre a temática.

Assim, pensar ética na pesquisa em música contempla as mais diversas etapas e procedimentos. Cabe ao pesquisador prevê-los e fazer com que, principalmente para o sujeito participante da pesquisa, ela se torne algo que acrescente e contribua com a sociedade, com a comunidade e, enfim, com o contexto pesquisado.

2.3 ABORDAGEM E DESENHO DA PESQUISA

Considerando o objetivo desta pesquisa – qual seja, compreender como tem se dado a inserção da educação infantil nos cursos de licenciatura em música das IES federais de capitais da região nordeste⁷⁸ e que concepções e diretrizes didático-pedagógicas orientam a formação docente para a atuação nesse nível de ensino – a orientação epistemológica dos estudos nas ciências que envolvem essa investigação (Música, Educação, Ciências Humanas e Artes), e os caminhos tomados para responder às questões de pesquisa, cabe situar a abordagem e o desenho de pesquisa desta investigação. Como lembra Vigotsky, “Portanto, temos de procurar métodos adequados à nossa concepção. Conjuntamente com os novos métodos, necessitamos também de uma nova estrutura analítica” (VIGOTSKY, 2007, p.63).

Considerando-a predominantemente qualitativa, cabe destacar alguns aspectos relevantes dessa abordagem. Em sua essência, de acordo com Chizzotti (2008, p.26) as pesquisas qualitativas

[...] não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema.

Tais aspectos estão relacionados também as propostas da abordagem sócio histórica. Confirmando essa tendência da pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.48)

⁷⁸ A escolha de lidar apenas com os cursos de instituições das capitais nordestinas ocorreu por conveniência, considerando a amplitude da abordagem (toda a região nordeste) e a complexidade do objeto de estudo.

“A investigação qualitativa é descritiva”, não no sentido de descrição superficial como tratado em tópico anterior, mas no sentido de que todas as informações “são em forma de palavras ou imagens” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48), partindo muito mais para a narrativa explicativa, do que a descrição simplória. Além disso, “Na investigação qualitativa, a fonte directa [*sic*] de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47), ou seja, são investigados fatos que ocorrem em uma determinada realidade, sendo que, necessariamente depende da visão do pesquisador para ser traduzida, o que o transforma em principal instrumento para compreensão da situação pesquisada.

No meu caso, me desvencilhar da visão docente constitui-se um desafio, na medida em que além de ter sido professora de música da educação infantil na rede municipal e privada de ensino, sou professora da Licenciatura em Música de uma das instituições pesquisadas, onde atuo diretamente com as disciplinas, projetos de extensão e pesquisa que tratam da educação infantil. Perceber meu próprio olhar dentro da construção de diálogo e da compreensão dos fenômenos será necessário, quando não imprescindível para desvendar eficaz e eticamente os objetivos da investigação.

Nessa mesma linha “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49), pois compreendem que os resultados são fruto dos caminhos tomados durante a investigação, que são dinâmicos e podem ser modificados a depender do olhar e das técnicas de construção e análise de dados utilizadas. Assim, “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50) sem buscar provar uma tese, mas compreender determinada realidade a partir da qual surgirão apontamentos, soluções e até mesmo uma teoria. Por fim, os autores dizem que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. [Pois] Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Por outro lado, preocupada com a quantidade de dados a serem construídos em campo, lembro que o movimento de análise e síntese necessário na pesquisa científica, especialmente quando tratamos de um grande volume de dados, permite e assegura a confluência das abordagens quali e quantitativa de pesquisa. Portanto, com os dados dos questionários desta pesquisa em mãos pude realizar sínteses quantitativas a fim de organizar os dados para traduzi-los da melhor forma. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.35) “o enfoque quantitativo pretende intencionalmente ‘delimitar’ a informação”, ela “nos oferece a

oportunidade de generalizar os resultados mais amplamente” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.41).

Nesse sentido, considero a confluência entre as abordagens quali e quantitativa necessária para realização desta pesquisa. Apesar de o enfoque epistemológico ser claramente voltado às questões das humanidades e da qualificação frente à generalização, por utilizar dentre as técnicas de construção e análise de dados instrumentos quantitativos, defendo a ideia de que “são enfoques complementares, isto é, cada um com sua respectiva função é utilizado para conhecer um fenômeno e levar à solução dos diversos problemas e questionamentos”. Cabe ao pesquisador ser “metodologicamente plural e se orientar pelo contexto, pela situação, pelos recursos disponíveis, por seus objetivos e pelo problema de estudo” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.42).

Para além da abordagem, é possível ainda situar esta investigação como exploratória e descritiva visto que objetiva “descrever as características de determinada população ou fenômeno” além de “proporcionar maior familiaridade com o problema” (SILVA; MENEZES, 2005, p.21). Ainda, por investigar as IES em um determinado tempo sem acompanhá-la em suas transformações, esta pesquisa se caracteriza como transversal, de forma que estou consciente de que poderão existir mudanças ao longo do tempo das quais não darei conta, verificando apenas a situação no momento da investigação, ainda que busque compreender as transformações do passado para construção da perspectiva da realidade encontrada.

Por fim, de acordo com Teixeira (2003, p.182) “O design da pesquisa constitui-se de três elementos básicos: a orientação filosófica ou paradigma balizador do estudo, o arcabouço teórico que sustentará os achados da pesquisa, além do método e das técnicas empregadas no desenvolvimento da investigação”. Já apresentadas a orientação filosófica e parte do arcabouço teórico, cabe, pois, destacar os métodos e técnicas desenvolvidas para realizar a construção de dados desta investigação.

É nesse cenário que se delineiam as bases que constituem a proposição dessa tese, com o intuito de responder ao seguinte problema: De que forma tem se dado a inserção da educação infantil nos cursos de licenciatura em música e que concepções, conteúdos e direcionamentos didático-pedagógicos orientam a formação docente para a atuação nesse nível de ensino?

2.4 MÉTODOS E TÉCNICAS PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS

Se “a natureza dos fenômenos têm [sic] implicações sobre o modo pelo qual os fenômenos podem ser conhecidos” (TEIXEIRA, 2003, p.181), então grande parte dos métodos e técnicas para construção de dados são eminentemente voltados para uma perspectiva qualitativa, ainda que admita-se ferramentas quantitativas para síntese dos dados.

2.4.1 IDENTIFICAÇÃO DAS IES E ANÁLISE DE PERFIL E DISCIPLINAS

A construção de dados iniciou com a identificação das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais que oferecem licenciatura em Música nas capitais do nordeste através de pesquisa na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Através dessa lista foram identificadas as instituições, seus respectivos sites, contato e coordenadores, a partir do qual obtive acesso aos Projeto Pedagógicos de Curso (PPC) ou Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Licenciaturas em Música das IES investigadas. Em algumas instituições foi necessário solicitar via contato pessoal ou eletrônico o acesso aos documentos, pois não constavam nos sites. Por tratar-se de documento público, esperou-se não haver impedimento quanto à disponibilização do mesmo.

As Instituições de Ensino Superior participantes foram a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Com os PPCs em mãos foi realizada uma pré-análise dos projetos, tendo à época sido desenvolvida com auxílio do grupo de estudos que orientava na instituição em que trabalho. Identificamos nesses arquivos o perfil pretendido dos egressos de cada curso e as disciplinas relacionadas à educação musical infantil com intuito de reconhecer esse espaço já delimitado nos currículos bem como selecioná-las para etapa posterior.

Para seleção das disciplinas observamos título do componente curricular, ementa, conteúdo e referências (quando existentes no PPC), e buscamos palavras-chave relacionadas à temática, a saber: criança, infantil, educação infantil, musicalização. O termo musicalização foi encontrado, contudo não especificava se era destinado à infância ou à adultos. No entanto, generalizamos o termo relacionando-o à educação musical infantil, por verificar que tanto no

senso comum quanto na produção específica da área de educação musical o termo ainda está fortemente relacionado apenas à infância. Foram selecionados os componentes curriculares que indicavam-se específicos da infância ou que contemplavam essa temática no título, na ementa, conteúdos ou referências. Foram excluídos os componentes em que surgiam materiais específicos da infância nas referências, mas na ementa, título, ou conteúdo não constava tal especificidade.

Para análise foram dispostos em tabelas os principais trechos dos PPCs que tratavam do perfil do egresso e das disciplinas identificadas de cada instituição e analisados individualmente conforme o panorama encontrado.

2.4.2 QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES

Com o intuito de verificar mais aprofundadamente aspectos da educação musical infantil nos currículos de cada IES que não puderam ser verificados nos PPCs (por exemplo, ações de extensão e estágios) foi confeccionado um questionário semiestruturado destinado aos coordenadores de curso (APÊNDICE 2). Dividido em 2 partes principais denominadas “Da Formação Ofertada e das Ações Complementares” e “Da Educação Musical Infantil”, o questionário possuía uma folha inicial apresentando a pesquisa, a pesquisadora e ressaltando a participação voluntária e garantia de anonimato. Além disso foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a partir do qual foi melhor especificado aspectos gerais necessários para uma condução ética da pesquisa (APÊNDICE 1).

Assim, busquei deixar os instrumentos de construção de dados coerentes com os objetivos e informações necessárias para a investigação bem como “refletindo se as perguntas apresentadas e a condução do trabalho não são invasivas e agridem os pesquisados” ou seja, respeitando “aspectos relacionados ao seu contexto cultural, às suas crenças, ideais e princípios” (QUEIROZ, 2013, p.13). Toda a coleta de dados foi realizada mantendo-se o anonimato dos participantes, assim, as análises críticas buscaram retratar um cenário sem, no entanto, julgá-lo, pois o que se pretende é um mapeamento interpretativo de uma realidade que espera-se ser discutida no modo de um cenário geral: o contexto das Licenciaturas em Música no Nordeste.

Inicialmente foi realizada aplicação de questionário piloto à 2 professores universitárias que já foram coordenadoras de curso, sendo uma diretamente relacionada ao universo da Educação Musical Infantil. Verificaram pequenas adaptações, mais relacionadas ao encadeamento das questões e o tempo de duração foi de, em média, 30 minutos. Foi

acrescentado ainda um pequeno texto introdutório que ressaltava o pedido de que as informações cedidas deveriam referir-se apenas à Licenciatura em Música.

A partir daí realizei a entrega dos questionários aos coordenadores, aproveitando o Fórum de Coordenadores da Associação Brasileira de Educação Musical que ocorreu no primeiro dia do XXII Congresso Nacional da ABEM, dia 05 de outubro de 2015. Apesar da tentativa de contato com todos os coordenadores, não foi possível; no entanto estavam presentes ex-coordenadores que vieram ao Fórum como representantes dos cursos. Assim, o questionário foi disponibilizado nos meios impresso, on-line e digital (em arquivo de texto) para coordenadores e ex-coordenadores que se apresentaram como representantes do curso. Durante o Fórum apenas a UFAL e a UFS não tiveram representantes *in loco*, a partir do qual enviei o questionário e convite para participação por meio eletrônico.

O contato para recebimento dos questionários foi realizado pessoalmente durante o congresso, via e-mail e redes sociais. Ainda assim, apesar de todos os contatos terem sido realizados até o dia 10 de outubro de 2015, o período de devolução dos questionários se estendeu até início de fevereiro de 2016.

Para análise, a categorização foi facilitada na medida em que, para elaboração de todos os instrumentos de construção de dados foram consideradas categorias temáticas de proximidade e relação entre os assuntos para ordenação dos questionamentos. A partir de então, os dados dos questionários foram transcritos, selecionados alguns itens que poderiam ser apresentados mediante estatística descritiva e transformados em dados legíveis pelo IBM SPSS Statistics versão 22.0.

Foi realizada análise das frequências para identificar as predominâncias dentre as respostas das instituições, além de verificar a moda de cada item (atributo ou variável qualitativa que ocorre com maior frequência). Posteriormente foram realizadas referências cruzadas para verificar correlações positivas ou negativas entre diferentes quesitos ou itens respondidos. As demais questões foram analisadas individualmente a partir do discurso produzido, identificando palavras-chave, situações e concepções relevantes para esta pesquisa ou para os sujeitos participantes, bem como relações de semelhança e diferença entre opiniões, metodologias e contextos.

2.4.3 ENTREVISTAS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Ao final do questionário, os representantes de curso e coordenadores indicaram um docente que desenvolve atividades (ensino, pesquisa ou extensão) que se relacionam ou transversalizam o tema da Educação Musical Infantil. Assim, após finalizada a análise dos questionários, entrei em contato com alguns dos professores mencionados para realização de entrevista (APÊNDICE 3).

Foi dado prioridade para as instituições que possuem disciplinas específicas ou programas de extensão específicos de Educação Musical Infantil já consolidados. Assim, foram entrevistados apenas 2 docentes mediante roteiro constituído de perguntas abertas sobre concepções desses professores e ações nos cursos de Licenciatura que tratam da Educação Musical Infantil. O roteiro (APÊNDICE 3) foi dividido em dois momentos denominados: “Aspectos Micro da forma como se organizou e organiza o currículo e suas práticas em sua instituição” no qual são abordados aspectos específicos do curso no qual os professores atuam, e; “Aspectos Macro: da sua concepção sobre aspectos da EMI na formação profissional e para a sociedade”, que se refere à aspectos gerais do que pensam esses professores sobre a EMI.

Foi utilizado o aplicativo Skype para realização das entrevistas mediante consentimento e prévio agendamento com os participantes. Para fins de registro foram gravadas em áudio tanto através do software iFree Skype Recorder quanto por gravador de áudio do celular. As entrevistas ocorreram em horários de disponibilidade dos professores e a condução das perguntas do roteiro seguiu-se como uma conversa, permitindo fluidez na discussão da temática.

Ao início de cada entrevista foi reapresentada a pesquisa, seu objetivo geral, garantido o anonimato dos sujeitos participantes e solicitado autorização para realização da entrevista e gravação em áudio para auxílio posterior na análise. Então, assim como nos demais instrumentos de construção de dados, são preservadas as identidades dos participantes, haja vista o objetivo ser a discussão conceitual e metodológica e não avaliação dos cursos.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e textualizadas a partir do qual foram analisadas. Mesmo existindo uma organização prévia que facilitava a categorização das respostas, as delimitações finais dessa categorização emergiram também dos objetivos da pesquisa e aspectos específicos do tema construídos ou discutidos ao longo da tese. Assim, foram delimitadas categorias aos quais as perguntas e os tópicos abordados nas falas correspondiam (QUADRO 3).

Quadro 3 – Categorias de análise das entrevistas.

Aspectos Micro: da forma como se organizou e organiza o currículo e suas práticas em sua instituição	Condições do contexto nas quais se desenvolveram os currículos
	Concepção cultural que envolve o projeto curricular de profissionalização de educadores musicais
	Diagnostico da presença de temática específica sobre educação infantil nos currículos
	Situação do ensino e da extensão (disciplinas e ementas)
	Abrangência das ações realizadas na universidade
	Protagonismo docente
	Impossibilidade de análises curriculares tendo como elemento apenas o projeto curricular
Aspectos Macro: da sua concepção sobre aspectos da EMI na formação profissional e para a sociedade	Aspectos gerais relacionados à presença desse tópico na formação inicial
	Identificando perspectivas, prospecção profissional, concepções e resultados
	Importância e o provável impacto de saberes e competências em música para a educação infantil na formação inicial em nível de graduação
	Concepções curriculares sobre formação docente em nível superior

Fonte: A autora (2018).

2.4.4 SOCIALIZAÇÃO DOS DADOS

Sobre a apresentação dos dados, a tese será veiculada e distribuída em meio eletrônico tanto na biblioteca da UFPB quanto individualmente enviada para as IES participantes no sentido de retornar, de alguma forma, os registros ou produtos para os sujeitos (QUEIROZ, 2013, p.13). Como o projeto não prevê, diante mão, fotografias ou outros registros além da gravação em áudio da entrevista, resultariam como produtos apenas artigos e a tese publicada.

CAPÍTULO 3

DIMENSÕES CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

A LAGARTA E ALICE ficaram olhando uma para a outra algum tempo em silêncio. Finalmente a Lagarta tirou o narguilé da boca e se dirigiu a ela numa voz lânguida, sonolenta.

“Quem é você?” perguntou a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.”

“Que quer dizer com isso?” esbravejou a Lagarta. “Explique-se!”

“Receio não poder me explicar”, respondeu Alice, “porque não sou eu mesma, entende?”

“Não entendo”, disse a Lagarta.

“Receio não poder ser mais clara”, Alice respondeu com muita polidez, “pois eu mesma não consigo entender, para começar; e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador.”

(Aventuras de Alice no país das Maravilhas)

Confundir-se-á, por vezes Educação Musical Infantil com Educação Musical para Educação Infantil. Este último refere-se ao ensino formal de música específico desta etapa da educação básica que, apesar de ser minha principal motivação enquanto pesquisadora e professora e um dos melhores argumentos para essa reelaboração de conceitos sobre esse fenômeno que faço nesta tese, não contempla todo o espectro da Educação Musical Infantil que será o termo e conceito mais discutido nesta investigação. A Educação Musical Infantil diz respeito ao ensino de música para a infância, não correspondendo diretamente a um espaço de ensino, mas a um conjunto de práticas e concepções que se articulam em torno da infância e do ensino da música. Nesse sentido, é necessário discutir o que se entende por infância para, só então, compreender as definições dessa Educação Musical Infantil.

3.1 SOBRE A(S) INFÂNCIA(S)

O termo infância, apesar de recente na história da humanidade, tem sido objeto de investigação de diferentes áreas, tanto em razão da amplitude de novos saberes descobertos sobre as capacidades do ser nessa época, quanto pela crescente importância designada à

infância, qual seja econômica, social, cultural, etc. Assim, decerto,

A infância designa um conceito polissêmico que reenvia a uma multiplicidade de dimensões ou campos. Se esse conceito é reduzido ao termo ‘criança’, entra-se no campo psicológico; ao termo ‘infância’, no campo demográfico, o qual se revela ser também de ordem econômica; se se fala de ‘crianças’, entra-se no campo propriamente antropológico ou socioantropológico. (JAVEAU, 2005, 379).

Nesse sentido, diferentes olhares são postos à infância e merecem ser apresentados com vistas à compreensão do conceito na atualidade. A infância pode ser definida por meio da biologia, como um momento de maturação das estruturas biológicas e de desenvolvimento humano “igualmente sobreposta[o] a todas as crianças” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2012, p.83) o que nos remete à uma naturalização da criança e portanto, do momento por ela vivido, muitas vezes designado conforme uma idade cronológica. No entanto há o entendimento de que não apenas esse viés pode caracterizá-la.

Como lembra Lins et al (2014, p.127) “Etimologicamente, o termo ‘infância’, em latim *in-fans*, significa sem linguagem. Por sua vez, na tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento [...]” pois que, “No século XIII, atribuíam-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes” (LINS et al, 2014, p.127). O que corresponde às concepções que vigoravam na época de Santo Agostinho, que, admitindo que a razão “é o reflexo da condição divina em nós, os adultos” (GHIRALDELLI JR, 2001, p.24), faz a criança estar imersa em pecado. Assim, tanto para ele quanto para Descartes a condição da criança, do não domínio da razão, leva a compreensão de que “quanto mais cedo saíssemos da condição de criança, melhor para nós” (GHIRALDELLI JR, 2001, p.24).

É apenas entre os séculos XVI e XVIII que há uma mudança na percepção e tratamento dado à infância. Com Locke, entende-se o ser desde o nascimento como uma tábula rasa, a partir da qual se inscrevem suas experiências e molda-se seu caráter. Um pouco depois, surge com Rousseau uma percepção naturalista, no sentido de que “A infância não seria inocente, mas nem por isso não cumpriria o destino posto pela sua natureza” (GHIRALDELLI JR, 2001, p.25). Ele enfatiza a educação e dá importância à palavra e à fala da criança (CUZIN, 2006) “considerando que a infância tem maneiras próprias de ver, pensar e sentir” (MOURA; VIANA; LOYOLA, 2013, p.478). Nesse sentido é “A partir de Rousseau [que] intensificou-se a tendência de valorizar a educação infantil, sua natureza e suas capacidades e inclinações, em oposição aos padrões impostos pela sociedade” (MOURA; VIANA; LOYOLA, 2013, p.478).

Seguindo essa evolução do conceito, a partir do século XIX, então, a infância já é considerada como uma construção e etapa de interesse dos adultos a partir de “uma visão de criança sem valor econômico, mas de valor emocional inquestionável, criando uma concepção de infância plenamente aceita no século XX” (LINS et al, 2014, p.130). A família que antes tinha função apenas moral e social passa a ter a responsabilidade sentimental e afetiva sobre a criança que também passa a ser o sujeito principal da dinâmica familiar.

De maneira geral, “o que se observou no ocidente foi o movimento de particularização da infância, ganhando forças a partir do século XVIII [...]” (LINS et al, 2014, p.131). Considerando essa trajetória, “[...] nossa perspectiva é a de que a infância é uma construção social, uma invenção territorializada na modernidade, com funções estratégicas muito específicas e oportunas” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2012, p.83).

Em uma perspectiva sociológica, esse entendimento atual se apresenta mais claramente nos escritos de Florestán Fernandes em 1940, o qual “elucida as bases sociais para a construção do que ele chamará de cultura infantil, no interior da ideia de infância” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2012, p.83) e que compõe algumas das bases da sociologia da infância – área que muito tem contribuído com a percepção sobre a criança e La infância. Depois dele, ressaltando, em 1960, a contribuição de Ariès que reúne “[...] a ideia de que a infância é uma construção social da modernidade, consolidada principalmente no século XVIII” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2012, p.83) traçando uma história da criança e da concepção de criança a partir da releitura de obras artísticas e escritos de épocas anteriores.

Ainda nessa perspectiva, destaca-se a infância como produtora de uma cultura própria apesar de sua característica marcadamente temporal diante do envelhecimento humano. No entanto, “Como os outros grupos sociais, as crianças arranjam suas existências cotidianas com os meios que podem. Esses meios lhes são dados pelos dispositivos de socialização que lhes são impostos ou propostos” (JAVEAU, 2005, p.386). Isso quer dizer que a cultura infantil está necessariamente relacionada aos meios sociais e tecnológicos que dispõe. Considerando ainda que grande parte dessas práticas e costumes culturais se desenvolvem nos grupos que convivem (família, escola, amigos), é de se esperar que esses grupos tenham grande influência em sua constituição. Assim,

É dentro dele [do grupo] que se elaboram as culturas infantis (falar de uma só “cultura infantil”, [...] seria, com efeito, extremamente redutor) em função de determinantes de ordem macrosocial que intervêm no processo de estruturação do qual esse grupo participa, como todos os outros. (JAVEAU, 2005, p.387).

Reconhecido que as crianças produzem uma cultura própria – que em muitos aspectos inspira as atuais proposições educativo-musicais – seria certo afirmar que, como diz Javeau (2005, p.387):

Se as crianças produzem, sem exprimi-lo, um conjunto de feitos culturais que constituem construções sociais “em constante redefinição (intervindo) na regulação das relações sociais e no conjunto das transformações da sociedade” (Mollo-Bouvier, 2000, p.39-44), é bem porque as estruturas nas quais se inscrevem essas relações concernem às crianças da mesma maneira que às outras frações da sociedade.

Ou seja, se é para a infância que se voltam determinadas práticas, é necessário observar o protagonismo das mesmas em torno da compreensão do mundo adulto e da tradução desse para sua própria cultura. Trazendo para a temática desta tese, de nada adiantaria uma Educação Musical Infantil que não reconhecesse que importa à criança aquilo que queremos ensinar, portanto, para isso, é preciso ouvir e ponderar o que queremos ensinar e o que elas querem aprender.

Por outro viés, ainda sociológico, caberia lembrar que, portanto, “a infância é objeto de uma definição social, mais ou menos partilhada pela população interessada. De um certo modo, e por paradoxal que essa afirmação possa parecer, não se nasce criança, vem-se a sê-lo” (JAVEAU, 2005, p.382).

Indo para outras áreas do conhecimento também relevantes para o entendimento do conceito, a psicologia foi decerto uma das que, tomando a criança como objeto de estudo, conseguiu revelar para a sociedade e para a ciência as especificidades dessa criança. Ou seja, “nas disciplinas originadas da psicologia comportamental, o discurso que trata das ‘fases de desenvolvimento’ da criança, considerado de modo canônico, adquiriu uma forte legitimidade” (JAVEAU, 2005, p.182) tanto em âmbito acadêmico-científico quanto nos grupos familiares, cuidadores e educadores.

Como uma ponte entre o “ser biológico” criança e o “ser social” infância, a psicologia desvendou e sistematizou as estruturas de pensamento e de desenvolvimento da criança, aproximando esse conhecimento da escola, dos pais e dos diversos profissionais que atuam nessa etapa do desenvolvimento. Piaget, Vigotsky e Wallon são autores que não passam despercebidos por aqueles que estudam criança e infância, já que desvelaram aspectos importantes das estruturas de pensamento, aspectos psicogenéticos, psicossociais, de

linguagem, de mediação, de interação, etc. Como afirma Frota (2007 *apud* LINS et al, 2014, p.133-134):

Hoje, o estudo do desenvolvimento da criança é necessário e indispensável para quem deseja trabalhar com essa fase da vida humana. Além disso, a perspectiva extremamente positivista assumida pela Psicologia do Desenvolvimento, que se preocupava principalmente em observar, medir e comparar as mudanças exibidas pelas crianças ao longo de sua trajetória de vida, foi substituída por uma perspectiva mais histórica.

Nesse sentido, “algumas vertentes da psicologia foram cruciais [...] porque avançaram em relação aos aspectos psicogenéticos e individualizantes tratados por Piaget, inserindo no plano de desenvolvimento infantil elementos da cultura, da linguagem, da mediação e da interação” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2012, p.90).

Por fim, apesar dos primeiros autores que tratei serem comuns aos estudos da filosofia, sociologia, psicologia e pedagogia, gostaria de destacar alguns autores desta última área. Especificamente Pestalozzi, Froebel e Herbart que modificaram, no final do século XVIII, “as concepções de professor(a), ensino e método. Essas mudanças propiciaram o que hoje em dia se entende por *escola moderna*” [grifos do autor] (DURÃES, 2011, p.467).

Pestalozzi, sofrendo influência de Rousseau preconizou que seriam necessários espaços específicos para a formação pedagógica docente das escolas primárias, de onde, por sua influência, surgem as primeiras Escolas Normais (DURÃES, 2011). A partir de suas ideias, textos de Pedagogia disseminaram especificidades do professor primário atribuindo uma metodologia pedagógica ao ensino, sendo que “De maneira geral, elas [as características do professor primário] podem ser vistas como novas características físicas, intelectuais, morais e legais, necessárias para uma nova concepção de sociedade e coerente com a emergente concepção de infância” (DURÃES, 2011, p.468). Dentre suas obras destaca-se “Cartas sobre educação infantil” defendendo que a “educação elementar fosse destinada às crianças” (DURÃES, 2011, p.471), sendo que, nela, Pestalozzi (2006 *apud* DURÃES, 2011, p.471) afirma que “devemos ter sempre plena consciência de que o fim último da educação não está no aperfeiçoamento dos conhecimentos escolares, senão na eficiência para a vida”.

De maneira semelhante, Froebel defendia a especificidade na formação docente em instituições especiais que deveriam contemplar três aspectos “a teórica ou intelectual; a instrução prática; e a aplicação à vida real. [...] Isso mostra que sua teoria se volta para as experiências e a utilização do conhecimento para o desenvolvimento do indivíduo” (DURÃES, 2011, p.470). Ao longo da história, foi considerado, também o precursor do jardim de infância (DURÃES, 2011, p.470), o que aumenta a visibilidade para a infância não

se limitando, assim como Pestalozzi, aos educadores, mas também às mães e cuidadores, garantindo uma disseminação poderosa de suas concepções.

Herbart, por conseguinte, sistematizou esses conhecimentos e deixou claro que não bastava o conhecimento empírico para a Pedagogia, a partir do qual trouxe a Psicologia e seus avanços para auxiliar nessa questão. Para Herbart (1987 *apud* DURÃES, 2011, p.470) “a pedagogia como ciência depende da filosofia e da psicologia práticas. A primeira mostra o fim da educação; a segunda, o caminho, os meios e os obstáculos”.

Assim, na formação docente passa a ser necessário o conhecimento sobre o desenvolvimento humano advindo da Psicologia e “Nessas circunstâncias, a infância passou a ser o termo articulador entre a Psicologia e a Pedagogia” (DURÃES, 2011, p.473). Assim, a Pedagogia, como ciência, teve maior aceitação e difusão de suas ideias mediante o trabalho desses autores. Ao fim, “a escola e, concretamente, o professor deixaram de ter a função exclusiva de ensinar a ler e escrever e passaram a ter a responsabilidade de moralização social do indivíduo” (DURÃES, 2011, p.473).

Nessa trajetória sobre o(s) conceito(s) de infância(s), o que percebo é que, como diz Ferreira (2015, p.401) “A especificidade infantil se encaminhará a uma reorganização do cotidiano escolar e, fundamentalmente, a uma reelaboração do vínculo entre adultos e crianças”. Ou seja, extrapola a compreensão do grupo familiar e se estende para outros espaços nos quais a infância se realiza plenamente. É, pois, impossível falar de infância sem tratar de seu lugar (também) na escola.

Por fim, coaduno com a ideia de Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi (2012, p.90) ao dizerem que

A infância é, portanto, prescrita por diferentes áreas e essas prescrições são ponto de partida e de chegada de toda a pedagogia moderna. Toda ação pedagógica parte de uma infância universal prescrita pela medicina, pela psicologia, pela psiquiatria (Narodowski, 1993, p.21), para produzir ainda outra(s), prescritas pela escola e pelo Estado. Uma infância “una” prescrita no interior do que é ser criança de um povo [...]. Em contrapartida, em tempos “pós-modernos” há uma falência dos modelos que prescrevem essa infância (una, escolar, identitária) e um apelo para que se construam outras práticas pedagógicas que atendam as multiplicidades, as intinerâncias e as singularidades de cada criança [...]. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2012, p.90).

Nessa mesma acepção, cabe lembrar que muitas vezes os contos infantis revelam muito sobre o pensamento de determinadas épocas e sociedades. Gostaria, pois, de trazer Ghiraldelli Jr. (2001) que exemplifica a existência e importância atribuída a escola e ao

Estado na construção dessa infância a partir da história “As Aventuras de Pinóquio” de Carlo Collodi. Vejamos a narrativa:

Como se sabe, o conto começa com um marceneiro, Gepeto, que recebe de presente um pedaço de pau falante e o transforma em um boneco. Pinóquio, o boneco de madeira, não é, obviamente, uma criança. Como nota o Grilo-falante, o que é pior em Pinóquio é que “ele tem cabeça de pau”. Para ser um “menino de verdade” seria preciso ser bom para seu pai e para com os outros, ter responsabilidade, ter sua própria consciência. Assim, a fada, para o transformar em “menino de verdade”, depende de alguns pré-requisitos. Para poder agir sobre a obra da natureza (o pedaço de pau falante) e sobre o trabalho paterno (o boneco de madeira), e transformar Pinóquio em um menino, a fada necessita que ele já esteja vivendo como tal. Ora, Gepeto sabe muito bem quem deve, então, proporcionar isso ao Pinóquio. É a escola.

Ao trocar seu próprio casaco por uma cartilha, Gepeto indica que acredita na escola como o local que pode fazer Pinóquio ter condições de viver como um “menino de verdade”. Onde fica a escola? Na cidade. A cidade e a escola, então, são responsáveis pela parte mais decisiva da construção da infância. Todavia, elas formam um campo aberto de possibilidades históricas. Nelas, a infância pode ocorrer, mas não necessariamente ocorrerá. Isso fica claro quando Pinóquio vai à cidade, encaminhando-se para a escola, e encontra a raposa e o gato, elementos que vivem na cidade mas que estão longe de serem cidadãos. Desencaminham Pinóquio, mostrando assim as outras possibilidades da cidade. Inclusive, mostram a possibilidade de podermos mudar de cidades, de irmos para cidades terríveis, cidades sem cidadania, como aquela em que habitavam as crianças-asnos, onde Pinóquio quase termina por se transformar completamente em asno. (GHIRALDELLI JR, 2001, p.25).

Apesar de posteriormente superada, ou melhor, complementada por Ariès (2006), essa definição de infância perpassada pela escola e pelo Estado não se afasta muito da compreensão atual. Tanto é que graças a esse entendimento que inúmeras políticas públicas e de proteção dos direitos da criança surgiram no Brasil e no mundo desde o final do século XX.

Nesse sentido, chega-se nesta discussão ao que considero ponto de convergência entre os conceitos, teorias e ciência e o entendimento das pessoas, das sociedades e do Estado, sendo este último um elemento importante para a compreensão não apenas do que está estabelecido e aceito pela sociedade sobre o conceito de infância, mas também por aquilo que

se prezou no âmbito das ações macro, das políticas públicas e das discussões sociais⁷⁹. Assim, passar-se-á para uma discussão sobre essas ações instituídas nacional e internacionalmente.

Assim como em grande parte das políticas adotadas no Brasil, uma motivação internacional inicial surge, a partir do qual acirram-se as lutas e discussões internas (ou à elas é dado voz) para só depois firmarmos posições e ações que desencadeiem as mudanças necessárias. Assim, em 1959 a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) proclama a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada por unanimidade por 78 países (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p.72). É de grande simbolismo a aceção de que as crianças têm direitos que ultrapassam fronteiras nacionais e que se garantem pelo simples fato de ser criança, algo impensado algumas décadas anteriores. Uma instituição internacional que por unanimidade diz que, dentre outras coisas, “A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória [...]” e que “deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU, Princípio VII) é o início ou reconhecimento de mudanças, no mínimo, políticas, educacionais e legislativas.

Alguns anos depois, a ONU define 1979 como o Ano Internacional da Criança, ampliando as discussões sobre o tema, e dez anos depois a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), também realizada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, é oficializada como lei internacional sendo “[...] ratificada por praticamente todos os países do mundo, excetuando-se a Somália e os Estados Unidos” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p.73).

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 227⁸⁰ a criança é apresentada como “absoluta prioridade” da família, da sociedade e do Estado. Para além

⁷⁹ Tal discussão também se acirra mediante a relevância dada no final do século XX para os direitos das crianças; aspecto que tem sido fonte de estudo e discussão mais ampla atualmente não apenas no campo dos direitos humanos, mas da política como um todo.

⁸⁰ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à *criança*, ao adolescente e ao jovem, *com absoluta prioridade*, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [grifos da autora] (BRASIL, 1988).

disso, o artigo seguinte fala que

[...] a educação das crianças, concebida, antes como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional [...]. Sendo dever do Estado, a educação infantil, passa, pela primeira vez no Brasil, a ser direito da criança e uma opção da família [...] muda a concepção de creche e pré-escola, que passam a ser entendidas como instituições educativas e não de assistência social (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p.71).

Esse entendimento corrobora anos de discussão, ampliação e reconhecimento dos direitos, especificidades e importância da infância como um todo no desenvolvimento do sujeito, mas, nesse contexto, principalmente no desenvolvimento de uma sociedade. É, de certa forma, o reconhecimento da necessidade do investimento em uma infância diversa, rica e promissora em seus inúmeros aspectos.

Em termos legais, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 20 de novembro de 1989 em seu Artigo 1º diz que “criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF, 2016). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNITED NATIONS FOR EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO, 2016) define o período da infância como do nascimento aos 8 anos de idade. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990) diz em seu Art. 2º que “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Formalmente, no que se refere à educação básica brasileira por questões de organização desta tese será considerada infância a idade de doze anos incompletos conforme figura no ECA e que corresponde ao ensino infantil e início dos anos finais do ensino fundamental. Ainda assim, o foco maior estará na educação infantil (zero a cinco anos), por ser o início de construção dessa infância e das práticas relacionadas à ela.

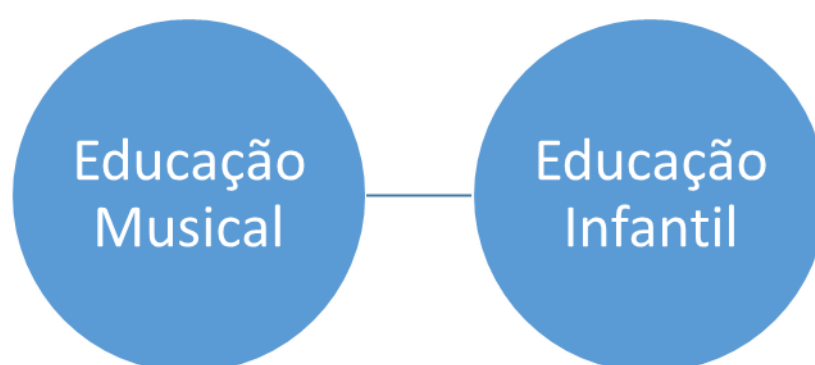
Contudo, para além dessas formalidades, criança e infância(s) estão em uma mesma faixa etária e assim serão tratadas neste trabalho: como uma construção social em que figuram todos os aspectos históricos, biológicos, psicológicos e sociais na qual se inserem a criança e o seu modo de ver e viver o mundo. Considerando inerente, pois, sua(s) diversidade(s), sua(s) ação(ões) no mundo, sua(s) voz(es), sua(s) cultura(s).

3.2 SOBRE O CONCEITO E EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Dentre as diversas possibilidades de localizar a Educação Musical Infantil enquanto conhecimento, defendo a tese de que a especificidade se garante na articulação de saberes que são necessários para dar conta da realidade da música para infância e para a educação infantil. Considerando, pois, que os saberes necessários no campo têm se constituído de conhecimentos e práticas da educação musical e da educação infantil, que, no entanto, se articulam de maneiras distintas nesse ambiente, observo a organização de uma nova práxis em virtude das demandas tão específicas dessa realidade. Assim, ao invés de isolada, a Educação Musical Infantil, possui uma interrelação com as demais áreas, mas garante aspectos individuais que caracterizam-na. Segue-se, pois, uma discussão e proposição necessárias para compreensão do fenômeno pesquisado.

A Educação Musical Infantil (EMI), por denominação, trata do ensino da música para a infância, infância esta já abordada anteriormente. No entanto, para valer-se de uma boa práxis, a EMI incorpora aspectos da Educação Musical e da Educação Infantil – esta última entendida a luz do conceito infância, ou seja, não se refere ao ensino formal escolar e portanto não se restringe à faixa etária de zero a cinco anos delimitado na educação básica brasileira (GRÁFICO 3).

Gráfico 3 – Educação Musical e Educação Infantil.



Fonte: A Autora (2016).

Da Educação Musical, para além do objeto de interesse “música”, seguem-se conteúdos, termos e inclusive pedagogias específicas, denominadas “métodos ativos” (mesmo que, em maioria, não tenham se constituído métodos), as quais partem do princípio da

atividade do aluno, de sua corporeidade estar inclusa no momento de aprendizagem, da utilização dos diferentes fazeres musicais para um pleno aprendizado.

Da Educação Infantil, são “emprestadas” as teorias pedagógicas, curriculares, a práxis do ensinar e aprender na infância e, por fim, a criança como um todo (individual ou contextualizada a partir de sua infância).

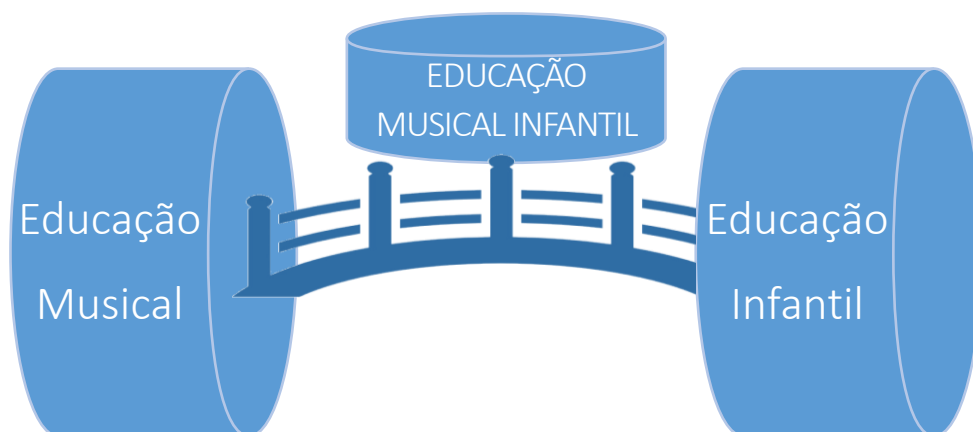
Assim, percebo a EMI como um fenômeno⁸¹ que, antes de estabelecer seus limites dentro ou fora de uma dessas áreas, se limita entre e com elas. Vejo-a como transdisciplinar, a partir da qual, não se sustenta com apenas um ou outro desses conhecimentos. Nesse sentido, não é simplesmente uma junção ou somatório das áreas.

Reinvindico que a Educação Musical Infantil tem condições de ser reconhecida como específica dada a transdisciplinaridade a qual cerca sua matéria. Por outro lado, a especificidade em sua prática que traz para si fundamentos da Educação Musical e da Educação Infantil tem se tornado cada vez mais especializada e tomado cada vez mais espaço na produção científica e principalmente nas práticas e concepções docentes.

O que quero dizer é que, cada vez mais, pensar Educação Musical Infantil não é o mesmo que pensar Educação Infantil e não é o mesmo que pensar Educação Musical, pois requer uma reelaboração de conceitos e práticas de ambas para que se desenvolva uma práxis significativa tanto para a criança quanto para o professor. Lidar com as nuances da infância é refazer e reestruturar práticas e concepções, ou seja, ainda que a teoria seja “encaixada” é necessária uma adequação dada a especificidade do trabalho pedagógico com a infância e com a música.

A EMI poderia ser visualizada lado a lado com a Educação Musical e mesmo com a Educação Infantil, pois corrobora com os tratados teórico-epistemológicos de ambas, porém lida a seu modo com as informações teóricas e práticas que caracterizam-nas (GRÁFICO 4).

⁸¹ Considero-a fenômeno na medida em que se relaciona com o campo da ação, entendendo que suas especificidades se revelam inteiramente a partir dos elementos da práxis pedagógica, extrapolando os limites de ser uma área de conhecimento, que compreenderia apenas o campo de saberes e de estudos.

Gráfico 4 – Educação Musical Infantil.

Fonte: A Autora (2016).

Pelo lado da Música, de certa forma foi a maneira como os educadores musicais pensaram a iniciação ao aprendizado musical que reconfigurou muito das práticas tradicionais e desenvolveu novas formas de lidar com o conhecimento musical em âmbito conceitual e prático, expresso principalmente pelas metodologias ativas da Educação Musical. Indo além, pensar o início do aprendizado passa, decerto, por pensar infância, de onde tudo se inicia, tanto que por vezes as metodologias ativas são confundidas como sendo exclusivamente do âmbito infantil.

Pode-se dizer, então, que apesar de estar em seus primórdios e não ser naquela época reconhecida como subárea, a Educação Musical contemporânea e suas abordagens contemporâneas, na verdade, devem em muito à Educação Musical Infantil – entendida nesta passagem como nesse sentido inicial do que acredito ter sido à época que se começou a pensar a aprendizagem musical a partir dos métodos ativos: não como fenômeno, mas como as abordagens práticas das quais lançamos mão ao lidar com ensino musical para a infância.

Pensar em como ensinar música desde o início do século XX até os dias de hoje é elaborar inicialmente conceitos básicos do ensino musical para infância (infância, não criança). É pensar em como se ensinar o princípio das coisas, das músicas. Pois, é no momento de revisão das concepções sobre a infância que se revisam os conceitos sobre corpo, sobre aprendizagem e, por conseguinte, estabelecem-se as bases epistemológicas do que denominamos métodos ativos em Educação Musical. Talvez essas novas concepções tenham surgido em épocas próximas em virtude do desenvolvimento de uma consciência global no qual compreender o ser não diz respeito apenas a conhecê-lo em suas partes, mas reconhecê-lo como um processo de/em construção.

Essa forma de pensar sendo transportada para o conhecimento é facilmente perceptível quando se afirma não ser possível um aprendizado significativo senão pelo ser como um todo, o que inclui seu corpo e sua mente, já que a música não é aprendida se não através do corpo por inteiro. Por outro lado, se é uma construção, se é necessário o ser por inteiro, não tem sentido desprezar os primeiros anos da vida (ou os sete primeiros anos como muitos preconizavam), pois ali, por certo, estariam os alicerces para os quais seriam construídos os demais.

Nesse sentido, estariam em igual notoriedade a Educação Infantil, a Educação Musical e a Educação Musical Infantil. Assim, apesar de concordar que está situada em interface com a Educação Musical e com a Educação Infantil, a Educação Musical Infantil neste trabalho será abordada, por vezes, como fenômeno individual, em virtude de ser a temática maior de discussão desta tese.

3.3 SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Apesar da temática já bem estabelecida sobre a Educação Musical Infantil, cabe trazer à tona o espaço no qual será investigado esse tema: os currículos das Licenciaturas em Música. Assim, tratar de currículo no ensino superior, sobre qualquer perspectiva é falar de formação inicial, de concepções de ensino e atuação profissional, de escolhas e perspectivas de formação e inserção na sociedade. Este tópico objetiva, pois, discutir alguns paradigmas que se apresentam na discussão sobre o currículo, formação e ensino superior, apontando principais aspectos desse universo partindo de uma discussão bibliográfica que contemplou textos das áreas de Educação Musical e Educação.

Ainda assim, com essa reflexão sobre o currículo e a formação inicial docente e mesmo admitindo a necessidade dessa compreensão mais ampla sobre esta matéria, no entanto, devo ressaltar que meu objeto de estudo é a Educação Musical Infantil; não é o currículo, não são os professores, pois a intenção é a discussão epistemológica e sobre o espaço de direito da educação da infância enquanto local sério, de construções significativas, aprofundadas e relevantes tal qual outros níveis e espaços de ensino. O currículo é um espaço em movimento no qual essas relações estão implicadas, sendo necessário conhecê-lo e reconhecê-lo, como forma de perceber suas nuances nas dinâmicas a qual a educação musical infantil se apresenta para o licenciando.

3.3.1 CURRÍCULO: primeiras definições

Derivado da palavra latina *curriculum* ou *currere*, currículo⁸² se refere “à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação” (SACRISTÁN, 1998, p.125), sendo denominação, também, de “uma espécie de ordenação ou partitura” (SACRISTÁN, 2013, p.17). Apesar de posteriormente ter-se redefinido esse espaço, cabe ressaltar a presença da música sob forma de disciplina curricular na universidade desde o princípio.

Por sua característica de organização e articulação, o currículo desempenha um papel dúbio, no sentido em que tanto conecta o ensino (quem quer ensinar) e o aprendizado (quem quer aprender) quanto reforça os limites de cada disciplina ou componente e, portanto, a separação entre os saberes. Dessa forma, o currículo “é uma seleção limitada de cultura” (SACRISTÁN, 1998, p.124), pois a escola e as capacidades do aluno possuem limites (temporal, contextual, de experiências etc), sendo necessária a seleção daquilo que comporá o currículo, conteúdos e conhecimentos na instituição. Além disso, cabe ressaltar que partir para uma seleção de conteúdos significou para alguns, em certo momento, uma classificação ou ordenação dos conhecimentos. Assim, por um lado o currículo evita “a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores” (SACRISTÁN, 2013, p.17).

A organização de conteúdos, disciplinas, componentes e saberes foi particularmente expandida a partir do momento em que “a escolarização se converteu em um fenômeno de massa” (KEMMIS, 1986 *apud* SACRISTÁN, 2013, p.20), pois para oportunizar igualdade foi necessário a organização de um grande sistema escolar normalizador para o qual o currículo mostrou-se eficaz permitindo compreender e avaliar essa escola e seus atores. De toda forma, atualmente discute-se que o objetivo educacional vai além dos conteúdos estabelecidos no

⁸² Sua primeira composição data da Idade Média, quando o ensino foi organizado no *Trivium* e *Quadrivium*, este último já englobando a Música. Como afirma Sacristán (2013, p.17) “essas sete artes constituíram uma primeira organização do conhecimento, que perdurou durante séculos nas universidades européias”.

currículo, sendo que

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. (SACRISTÁN, 2013, p.23-24).

O currículo, assim, apresenta-se mais abrangente, contemplando não apenas os conteúdos descritos no programa curricular, mas “tudo o que ocupa o tempo escolar” constituindo a noção de currículo ampliado permitindo a inclusão da “educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo, etc” (BERNSTEIN, 1988 *apud* SACRISTÁN, 2013, p.24). Apresenta-se, pois, a concepção de que o currículo não é circunscrito ao ensino dos conteúdos ou ao objetivo de contemplar o que se inscreve no documento curricular, o que denota a necessidade do docente-profissional perceber-se como educador em uma acepção mais ampla, em perceber a escola como ambiente no qual as relações e o contexto contemplam também o aprendizado.

Percebe-se, então, uma definição ampliada de currículo para além do documento curricular. Partindo da compreensão docente do que está circunscrito no projeto curricular se estruturam as práticas e significados a partir da qual o professor mediará o processo de ensino-aprendizagem escolar. Este, denominado currículo real, parte, então, do professor e sua subjetividade, constituindo-se do currículo que é efetivamente realizado nas práticas cotidianas da escola e cujos efeitos são observáveis e comprovados. É a partir da apropriação e compreensão docente do projeto curricular que se estruturam as práticas e significados para a comunidade escolar.

Eis, então, uma outra configuração do currículo: ele é, antes de tudo, contextual, pois se constitui a partir de práticas e concepções localizadas histórica, social e culturalmente. Ou seja, o currículo só pode ser explicado a partir das condições reais nas quais trabalham professores e alunos. O currículo é, pois, um processo social que “passa a ser experiência através de múltiplos contextos que interagem entre si” (CORNBLETH, 1990 *apud* SACRISTÁN, 1998, p.138). Aspectos como “o contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo” (SACRISTÁN, 1998, p.129). Portanto, para efetivamente conhecer um currículo é importante ir além das declarações e dos documentos, sendo necessária imersão na realidade estudada, sendo indicado inclusive a utilização de

outros documentos como planos de aula, tarefas dos alunos, avaliações e material didático como apoio na investigação curricular (SACRISTÁN, 1998, p.138-139) dado o seu caráter subjetivo na compreensão e tradução de seus elementos para a prática pedagógica e a construção do conhecimento.

De toda forma, percebe-se que a vontade humana do perfeito e idealizado é o que mais se apresenta nos documentos, ou seja, “pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não poderemos compreender o que acontece realmente” (SACRISTÁN, 1998, p.137).

Assim, parte-se para uma concepção de currículo como processo e práxis social, no entendimento de que uma teoria de currículo, um conjunto de conteúdos ou uma seleção de disciplinas não contempla a necessidade de formação de um sujeito cidadão, e, em outra perspectiva, a prática sem direcionamentos ou reflexão não interessa, pois não atinge satisfatoriamente professores e alunos, não considera a dinâmica cultural do entorno e não permite a construção de conhecimento necessária na sociedade.

A própria discussão inicial sobre currículo surge a partir de problemas epistêmicos identificados e que suscitaram intervenção prática. Portanto, apesar de comumente se pensar investigação curricular a partir ou para os documentos “o currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, antes de tudo, sobre o qual se pode intervir” (SACRISTÁN, 1998, p.145). Assim, toda investigação sobre currículo deverá pautar-se sob o princípio de que a finalidade última é a prática educativa no seu processo de ensino-aprendizagem para formação de um sujeito cidadão e que pressupõe uma atuação, interação ou a possibilidade de modificação da realidade sob quaisquer âmbitos possíveis. Com a figura do professor mediando e conduzindo todo esse processo, cabe ressaltar que é o educador o elemento ativo na concretização desse currículo.

Percebe-se então, que a dimensão dos estudos do currículo é ampla e “se refere a uma realidade que expressa, por um lado, o problema das relações entre a teoria e a prática, e, por outro, o das relações entre a educação e a sociedade” (SACRISTÁN, 1998, p.148), ou ainda, “que há uma dialeticidade entre currículo, tempo, espaço, saberes, cultura e formação, ou seja, entre objetividade e subjetividades” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.15). Assim, o desafio caracteriza-se como teórico e prático, circunscrito principalmente na metodologia, na forma em que o conhecimento está na instituição escolar. Uma constatação interessante de Sacristán

é a de que

O desafio da educação continua sendo encontrar outras formas de conhecimento escolar, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada cultura erudita, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos (SACRISTÁN, 2013, p.33).

Então, se a dimensão curricular implica na forma como o conhecimento está na escola e se os desafios da educação permanecem, seria uma questão de rever a abordagem pensada para a escola, já que sua finalidade de formação cidadã permanece e até se fortalece diante da vida contemporânea.

Diante da dificuldade de aportar tantos elementos conteudistas criados ao longo da história da humanidade, os estudos sobre currículo passam a identificar novos elementos como seus principais desafios. Segundo Macedo (2012, p.725) “a entrada das tradições pós-estruturais e pós-críticas no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, desloca ligeiramente o foco do conhecimento para a cultura”. O currículo seria, assim, um “documento de identidade” (SILVA, 1999 *apud* MACEDO, 2012, p.731) pois produziria identidades sociais.

Mais recentemente, Moreira (2004, 2005, 2007, 2010 *apud* MACEDO, 2012, p.726) lembra a importância de reconhecer o conhecimento como relevante para o currículo, afirmando que “o foco na cultura está deixando de lado um importante compromisso da teoria curricular no sentido de pensar os processos de seleção e distribuição do conhecimento”. O conhecimento, para ele, não se circunscreve ao sentido de coisa, mas de prática de significação (MACEDO, 2012, p.727), argumentando, ainda, “em favor do ‘conhecimento como conhecimento’, e ‘não apenas como instrumento para a formação, para a conscientização e para a promoção do indivíduo’” (MULLER, [s/a] *apud* MACEDO, 2012, p.726). Tal aspecto se contrapõe diretamente à perspectiva de redução da educação ao ensino, no qual o conhecimento seria um produto sócio-histórico a ser selecionado e repassado.

Contudo, nesse ínterim, o currículo escolar em geral continua sendo pensado como projeto de ensino, e não de educação, haja vista as próprias orientações de Diretrizes Curriculares Nacionais estarem apontando nesta direção (MACEDO, 2012). Nesse sentido, emergem uma multiplicidade de funções atribuídas à escola, e consequentemente ao projeto político pedagógico e curricular, que findam por estabelecer um currículo inchado,

desarticulado e frágil no sentido da autonomia pedagógica (do lado do professor) e de compreensão e dos conhecimentos (do lado do aluno principalmente). A própria universidade tem se mobilizado em face às novas dinâmicas que permeiam o fazer e a formação profissional.

Por fim, o currículo se afina com a formação e a práxis profissional tanto que, recentemente têm-se apresentado outras denominações dentre as quais destaco a de Moura (2011, p.83) apresentando o conceito de currículo-projeto como sendo aquele que “prioriza a prática, sem, no entanto, deixar de considerar a teoria como pressuposto para a reelaboração da prática profissional, cujo horizonte é a prática social”⁸³.

Ao considerar que a universidade está preparando um profissional para a educação básica cabe destacar, ainda que “a complexidade do currículo é maior quando nos referimos ao ensino básico e obrigatório, pois os fins educativos são mais variáveis nesse período de escolaridade” (SACRISTÁN, 1998, p.127). Assim, a educação básica necessitaria maior atenção e adequação do seu projeto curricular para o currículo real, para a práxis pedagógica, ou mesmo as metodologias e formas de ensino, o que justifica em primeira instância a necessidade de um olhar mais criterioso no que diz respeito à formação inicial para atuação nesse nível de ensino. A própria Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) afirma que é responsabilidade das instituições e sistemas de ensino garantir uma formação compatível “com as necessidades da escola básica, principalmente de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE, 1998, p.29) ou seja, a formação em nível de Licenciatura deve ter especial atenção à educação básica, pois é nela que os objetivos educacionais se apresentariam mais abrangentes, para muito além do currículo dos conteúdos inscritos nos documentos escolares.

3.3.2 CURRÍCULO E O CAMPO DE FORMAÇÃO DOCENTE

As concepções contemporâneas atestam que é o professor em sua prática reflexiva que poderá e deverá atuar sobre o currículo, devendo este adotar uma metodologia de acordo com o contexto considerando principalmente que na atualidade as informações por si só estão

⁸³ O currículo, então, tem sido concebido “como o projeto educativo realizado das aulas” (KEMMIS, 1988 *apud* SACRISTÁN, 1998, p.123), organizado e a depender de cada nível de ensino. Esses níveis de ensino e a organização da escola são tão complexos que os objetivos, especializações e conceitos apresentam-se distintos a partir do olhar de cada nível.

disponíveis com acesso facilitado a partir da internet e bancos de dados a quem desejar. O importante é, segundo Muñoz (2013, p.496), que “a formação dos professores deve ajudá-los a desvelar seus segredos, torná-los especialistas e adequá-los aos melhores processos de ensino-aprendizagem no contexto atual”, o que implica em uma revisão das concepções de formação docente e de currículo, pois “assim, planejar o currículo suporá estruturar uma ação que considera como é a situação concreta na qual se atua”. Nesse sentido, faz-se valer os princípios do currículo contextual e também da diversidade o que implica que

A introdução da diversidade e do contexto significará a mudança da forma de entender o currículo escolar e a educação. E a formação tenta abandonar o conceito que estabelece que ela consiste na atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores [...] e introduz os processos que ajudam a apresentar os saberes e as experiências que há na prática curricular (MUÑOZ, 2013, p.496).

Ou seja, parte-se para a concepção de que o professor é protagonista e sujeito da construção do seu conhecimento pedagógico, seja individual ou coletivamente, sendo que, necessariamente, sua formação deveria privilegiar tal aspecto. É um momento em que se observa uma mudança de paradigma a partir do qual se estabelecem outras relações e processos na escola e que, portanto, deveriam estar contempladas nas licenciaturas.

Nesse sentido, o modelo de formação inicial docente muda do treinamento e modelos individuais para aqueles centrados no “desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino” reiterando a posição privilegiada do professor na construção do currículo escolar. Seguindo a concepção do profissional-prático reflexivo (SCHÖN, 2000), surge, posteriormente “um modelo indagador ou pesquisador” (MUÑOZ, 2013, p.497) na formação inicial dos professores.

De maneira geral, como pontapé inicial deste processo de mudanças, Muñoz (2013, p.497) aponta que a mudança no entendimento do conceito de cultura modifica a forma como foi pensada e aplicada a “cultura da formação”. Dentre os novos elementos a partir dessa mudança está: a cultura das relações que pensa a relação com o mundo e com as pessoas como aspecto importante para formação dos indivíduos, e a compreensão de que as práticas curriculares devem ter como objetivo a liberdade e emancipação das pessoas e grupos sociais. Reitera-se, pois, a posição de que o currículo tem importante papel na transmissão cultural e que seu veículo será a percepção e compreensão do professor.

Então, pensar currículo pressupõe pensar cultura, contexto, conhecimento, mas principalmente a formação inicial docente, pois é a partir dela que o currículo real emerge e

que situam-se as relações de ensino aprendizagem. Assim, na formação docente atual

Os processos de formação são repensados, já que não será (ou ao menos não deveria ser) uma formação estritamente acadêmica e de noções, mas deve desenvolver uma cultura profissional que integre saberes, esquemas de ação, experiências, sujeitos, práticas, posturas, etc.; tentando estabelecer novas relações entre o conhecimento dos professores e a sua capacidade de desenvolver e investigar um currículo adequado ao contexto, para analisar as relações dos alunos com a cultura (MUÑOZ, 2013, p.497-498).

E como a formação sob qualquer âmbito possui diversas faces, o currículo não deverá ser o único instrumento a partir do qual será orientada a aprendizagem na escola, portanto, esse currículo deverá “permitir a seleção dos melhores meios no contexto, para desenvolver a aprendizagem” (ELLIOT, 1990 *apud* MUÑOZ, 2013, p.498). Nesse sentido, a discussão sobre o currículo ajudou a se pensar e reestruturar uma nova concepção de formação dos professores, que deverá

[...] corresponder aos professores como membros de uma instituição que o desenvolve na prática e que lhes permite estudar os problemas práticos do ensino. Portanto está necessariamente vinculado à formação dos professores, já que se centra no conhecimento e na compreensão dos elementos que intervêm” (MUÑOZ, 2013, p.498).

Em resumo, a formação dos professores poderia e deveria estar centralizada no aperfeiçoamento curricular, de forma que “pretende esclarecer o contexto, para que os agentes da prática sejam aqueles que autorregularão seus conhecimentos e suas experiências educacionais” (MUÑOZ, 2013, p.501). Assim, pesquisar sobre currículo implica conceber os professores como geradores de conhecimento sobre sua própria ação, capazes de “formular questões válidas sobre sua própria prática” (MUÑOZ, 2013, p.501) e aperfeiçoá-las.

3.3.3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Diante dos novos delineamentos acerca do currículo e da formação profissional cabe destacar o espaço do ensino superior, especificamente no que se refere à formação inicial. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem desempenhado um papel importante nesse âmbito, definindo a formação inicial como aquela que “irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE, 1998, p.28-29). É a concepção de que a

docência é a base da formação do curso de graduação em Licenciatura (MOURA, 2011, p.83). Segundo Moura (2011, p.83) acrescentam-se alguns princípios para além de uma base comum nesses cursos de Licenciatura, como “a docência e a pesquisa como base de formação, o trabalho e a cultura, a gestão democrática e o currículo-projeto a ser construído no decorrer do Curso”.

Por outro lado, a Associação apresenta a questão da dicotomia ainda presente entre os saberes específicos (bacharelado) e pedagógicos (licenciatura), sendo apontado como perspectiva a transformação das “licenciaturas em cursos de formação de professores, superando a compreensão de que o professor é alguém [...] com licença para ensinar, ao invés de um profissional da educação formado com este objetivo” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE, 1998, p.31).

Assim, nesse ensino superior em nível de Licenciatura, a educação universitária tem seus aspectos específicos e merece destaque. Nesse nível de ensino – e conforme as diretrizes já discutidas sobre o currículo e a formação esperada nas licenciaturas – parte-se da perspectiva de que é uma “etapa em que o processo construtivo-criativo do aluno deve ter uma prioridade sobre o processo reprodutivo-descritivo” (GONZÁLEZ REY, 2009, p.145) permitindo-o diante da realidade múltipla do contexto escolar definir posicionamentos, realizar escolhas metodológicas e culturais em prol dos objetivos educacionais. Assim, o ensino na universidade visa formar um indivíduo que “deverá operar com o seu saber, quer seja na pesquisa, na profissão ou em ambas” (GONZÁLEZ REY, 2009, p.145).

No ensino das licenciaturas, então, as discussões recentes no que se referem às competências dizem mais respeito à autonomia profissional do que à instrumentalização, entendendo que superou-se esse último na medida em que ele é indispensável porém não é formador, no sentido amplo da palavra, da prática pedagógica de um profissional da educação.

Diferenciam-se, portanto, o conhecimento pedagógico geral, “que inclui as reflexões e práticas das estratégias de ensino e dos propósitos educacionais”, do conhecimento pedagógico do conteúdo, “que reflete o conhecimento específico da formação acadêmica em uma área do conhecimento” (ISAIA; BOLZAN, 2007 *apud* BARRETO, 2009, p.200). Nesse sentido, busca-se uma dimensão criativa na construção da identidade docente que atuará no ensino a partir da problematização de sua formação profissional inicial.

Considerando a necessidade de novos paradigmas para o currículo contemporâneo, Gesser e Ranghetti (2011) apontam sete princípios para “um design de currículo que atenda a formação nesses parâmetros” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.7): pesquisa,

interdisciplinaridade, flexibilização curricular, participação colegiada, contextos de prática profissional, reconhecimento dos contextos da prática profissional como espaços de formação, parceria entre universidade e entidades profissionais.

A **pesquisa** ou ações do tipo investigativo como princípio básico no qual “procedimentos de busca, de investigação e de ação propositiva serão ações estratégicas e motivadoras para o ensinar e o aprender desde o início do curso,” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.7). Partindo para o ensino superior, os autores explicam que

Dessa forma, o currículo, nas diferentes áreas do ensino superior, poderia configurar a pesquisa como princípio formador e componente essencial da formação e de sua organização. Assim, independentemente de seu modelo de organização, possibilitaria, na formação do novo profissional, a vivência com a pesquisa, criando diferentes situações nas quais a pesquisa se fizesse presente. Consequentemente, além usar dados de pesquisa para o ensino, a aprendizagem se daria *pela* pesquisa. [grifo dos autores] (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.8).

A **interdisciplinaridade** surge como forma de integrar de maneira coerente a formação pretendida, no sentido de que seja possível vislumbrar uma unidade formativa, integral e pertinente em cada um dos momentos de formação. Segundo os autores “Por isso, as disciplinas se fazem evidentes pela essência que as compõe e pelo sentido de cada uma na composição do todo. Portanto, a organização curricular não de [*sic*] faz necessariamente por disciplinas” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.10), sugerindo a organização do currículo por conceitos, problemas, áreas ou temas de ensino.

Tal situação só seria possível diante de uma **flexibilização curricular** tanto no que se refere aos “projetos de estudo” quanto à “investigação acadêmica” ou a “organização curricular flexível, receptiva às experiências do cotidiano profissional, considerando as necessidades de cada profissão, seus conhecimentos e a possibilidade de reconstruí-los de modo significativo” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.10). Assim, há também a necessidade de reorientação com relação à **distribuição dos tempos e espaços** que são destinados aos processos de formação.

Toda essa estrutura se efetivaria em torno de práticas coletivas de planejamento e análise por parte dos docentes. A **participação colegiada docente** se constituiria em “um papel relevante à prática pedagógica e aos processos de auto-regulação discente, na medida em que viabiliza uma reflexão contínua sobre a práxis” (FREIRE, 1987 *apud* GESSER; RANGHETTI, 2011, p.12). De acordo com os autores, é importante perceber que na educação superior “os professores precisam assumir a responsabilidade de preparar os acadêmicos no

sentido de que eles assumam responsabilidade em seu processo de formação e aprendizagem”, ou seja, “é necessário orientá-los, por meios de ensino direto, para que construam e estabeleçam seus próprios objetivos ou padrões de aprendizagem, buscando atingi-los por meio de mecanismos de auto-regulação” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.12), promovendo a autonomia desses discentes.

Outro princípio importante na educação superior seria o **reconhecimento dos contextos da prática profissional como espaços de formação**, pois é na relação entre saberes teóricos e práticos que é possível a reelaboração de conceitos e atitudes para uma pedagogia voltada para a práxis. Tal aspecto implica, necessariamente na **parceria entre universidade e entidades profissionais**, pois esses são concebidos como espaços de produção de conhecimento.

Todos esses princípios relacionam-se ao paradigma de que teoria e prática estão unidas em todas as possibilidades de ensino e aprendizagem efetivas e coerentes. São perspectivas para um currículo contemporâneo nos quais as mudanças perpassam da organização básica do ensino (problemas, áreas, tempo destinado etc), à postura docente (coletiva), ao aluno (autonomia e responsabilidade em sua formação) e aos espaços de ensino (todos os espaços potenciais de ensino dentro e fora da universidade). Enfim, Gesser e Ranghetti (2011, p.16) afirmam que a literatura atual aponta no caminho de que “professores e estudantes sejam, respectivamente, propositores e construtores dos currículos e sujeitos de sua aprendizagem”, cabe, pois refletir e propor ações efetivas em favor da uma modernização do ensino, em favor de uma aprendizagem que corresponda ao mundo contemporâneo.

3.3.4 CONSIDERAÇÕES

A partir da discussão sobre currículo e suas definições, percebeu-se que o currículo une o ensino e aprendizado, mas também estabelece limites e separações entre conhecimentos, disciplinarizando-os a partir da sua divisão em conteúdos e componentes. Ele é primordialmente contextual pois sua organização e aplicação dependem do espaço histórico, sociocultural, político e até mesmo econômico, tendo como figura principal o professor, pois é a partir de sua subjetividade, compreensão da cultura e do currículo que se efetiva o currículo real.

Partindo de uma problematização da prática pedagógica, o currículo assume-se então enquanto práxis, constituindo-se como um processo social em que os diferentes atores da escola interferem e participam de sua efetivação. Assim, percebe-se o estudo do campo do currículo como um campo eminentemente prático, já que parte de questionamentos da

realidade e tem como finalidade última a intervenção ou a possibilidade de modificação dessa realidade. Em outro aspecto, o currículo tem se mostrado como definidor da formação docente na medida em que é a partir dele que o educador redefine e contextualiza sua prática profissional.

A respeito da formação profissional e do currículo, os conceitos de cultura, diversidade e contexto possuíram maior impacto na redefinição dessa relação. Na discussão, ressaltou-se o papel da formação para a educação básica, pois é a partir dela que emerge o currículo real na escola e que situam-se as relações de ensino e aprendizagem.

Sobre o ensino superior em nível de licenciatura, destaca-se a docência como base de formação e a concepção de que esses cursos devem ser compreendidos como cursos de formação de professores, e não a instrumentalização didática para ensinar determinado conhecimento. Parte, pois, para o entendimento de que é a formação de um profissional da educação. Por fim, percebe-se que as discussões mais recentes do ensino em nível superior e currículo dizem respeito mais à autonomia profissional do que à instrumentalização, compreendendo que o currículo real dependerá dos posicionamentos do educador frente ao projeto curricular e ao contexto, sendo que, como alternativa, apresenta-se a busca por uma dimensão criativa a ser alcançada durante a formação e que confira as ferramentas necessárias para atuação deste profissional.

Como finalidade última, importam as condições as quais se fazem necessárias para a pesquisa sobre o campo do currículo. De acordo com Sacristán (1998, p.148),

Para nós, é importante considerar em qualquer conceitualização:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele (SACRISTÁN, 1998, p.148).

Considerando que esta pesquisa foi realizada a partir de análises do currículo de Licenciaturas em Música da região Nordeste, dentre os aspectos discutidos e que estarão implicados no processo investigativo destaco o protagonismo docente, a compreensão das condições do contexto nas quais se desenvolveram os currículos, a concepção cultural que

envolve o projeto curricular de profissionalização de educadores musicais e a impossibilidade de análises curriculares tendo como elemento apenas o projeto curricular.

CAPÍTULO 4

OS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

*“Eu poderia lhes contar minhas aventuras... começando por esta manhã”, disse Alice um pouco tímida; “mas não adianta voltar a ontem, porque eu era uma pessoa diferente.”
(Aventuras de Alice no país das Maravilhas)*

Neste capítulo serão apresentados os cursos de Licenciatura em Música investigados, tanto em relação ao perfil observado nos PPCs quanto naquele descrito pelos coordenadores e representantes de curso no questionário. As instituições pesquisadas foram 9, a saber: UFMA, UFPI, UFC, UFRN, UFPB, UFPE, UFAL, UFS e UFBA.

Na medida do possível, nos dados dos questionários não serão identificadas as instituições, tanto para garantir o anonimato dos participantes que disponibilizaram as informações sobre os cursos, quanto pelo fato de que a intenção é um panorama geral e não uma avaliação dos cursos.

4.1 O PERFIL SEGUNDO OS DOCUMENTOS DO CURSO

Há que se considerar que com a publicação em 2015 da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, estamos vivendo um momento de reestruturação dos cursos e, portanto, dos Projetos Pedagógicos de cada um. No entanto, à época em que foram organizados e solicitados, os PPCs ainda estavam organizados diante da Resolução nº 2 de 8 de março de 2004.

De maneira geral, o que ressalto é que, assim como o currículo, os documentos que o representam também são dinâmicos e provavelmente estão em atualização no momento. Reconhece-se, pois, que diante dos limites da pesquisa, que responde a um dado contexto e tempo histórico, esta análise somente poderá se deter aos dados construídos a esse tempo. Assim, conforme a Tabela 2, observa-se que o ano de publicação dos documentos analisados é anterior à 2015 sendo que esta análise partirá desses dados.

Tabela 2 – Projetos Pedagógicos de Curso analisados.

Universidade	Ano do documento
Universidade Federal do Maranhão	2006
Universidade Federal do Piauí	2010/2011*
Universidade Federal do Ceará	2005
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2004
Universidade Federal da Paraíba	2009/2011**
Universidade Federal de Pernambuco	2013
Universidade Federal de Alagoas	2006
Universidade Federal de Sergipe	2010
Universidade Federal da Bahia	2010

Fonte: A Autora (2016).

*No documento não consta a data de elaboração, no entanto refere-se ter sido elaborado para o ingresso em 2011.

**Apesar da data do documento ser 2009, existem notas que indicam a atualização em 2011 em destaque na cor azul.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é que, dentro da pluralidade de Projetos Pedagógicos a apresentação de anexos com as disciplinas, carga horária, organização semestral não configurava um padrão. Alguns PPCs não possuíam as ementas no mesmo documento, ou possuíam a ementa mas não as referências, outros ainda foi necessário consultar o site para verificar ementas ou programas de disciplinas. Assim, os dados necessários sobre as disciplinas relatados e discutidos a seguir foram encontrados principalmente nos projetos, mas também em documentos anexos e pesquisas individuais nos sites oficiais das instituições.

Assim, são apresentadas características gerais dos cursos, breve traçado sobre o perfil do egresso e disciplinas divididas entre aquelas diretamente relacionadas à Educação Infantil e outras que apenas transversalizam a temática.

4.1.1 OS PROJETOS CURRICULARES DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA SOB O OLHAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No estado do Maranhão, a UFMA possui o curso de Licenciatura em Música que “nasce com esta prerrogativa axiomática: preencher uma enorme lacuna caracterizada pela ausência do curso de formação inicial em música” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006, p.25). O Projeto Pedagógico do Curso analisado é do ano de 2006, no entanto foi realizada uma atualização em junho de 2014 o que resultou em uma adequação a

legislações vigentes à época. Com 2.805 horas/aula o curso possui integralização média de 8 semestres e seus objetivos gerais preconizam:

- Implementar a formação profissional com ênfase nos estudos da pedagogia musical e áreas instrumentais de regência coral e educação musical, visando à atuação dos graduados em instituições escolares ligadas à educação básica, conservatórios, escolas de música e espaços educativos informais.
- Habilitar educadores capazes de compreender a realidade social, cultural e educacional brasileira, para nela integrar-se como agente de transformação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006, p.10)

Como perfil do Licenciado percebe-se a ênfase em aspectos sociais relacionados à atuação e formação do licenciando. Segundo o PPC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006, p.12) “pretende-se que o Professor de Música deva ser um profissional com pleno domínio das teorias e práticas pedagógicas aplicadas ao ensino e à pesquisa musicais, bem como dos processos culturais que envolvem o seu desenvolvimento” estando “apto para socializar seus conhecimentos e habilidades através do seu trabalho concreto enquanto agente de transformação social” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006, p.13). No que se refere ao campo de atuação é onde verifico as primeiras nuances da educação infantil no currículo, pois afirma que

o profissional egresso do Curso de Música – Modalidade Licenciatura poderá atuar como professor de Artes e Música em instituições das redes federal, estadual e municipal – em nível de *educação infantil*, fundamental, média e superior –, em setores vinculados à área da cultura, como museus, casas de espetáculo, galerias, agências de treinamento, ONGs, secretarias de cultura, conselhos e centros culturais, podendo, ainda, exercer a atividade de músico profissional [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006, p.13).

Assim, mesmo com um perfil abrangente, o Curso de Licenciatura em Música da UFMA especifica a Educação Infantil como campo de atuação, reconhecendo-a, pois, como campo da educação básica e contemplando as políticas públicas e legislação que afirmam que o licenciado deve estar preparado para atuação na educação básica em todos os seus níveis (BRASIL, 2015, p.82) e que a música é conteúdo obrigatório na educação básica (Lei 11.769/2008).

A organização de seus componentes curriculares ocorre através de Núcleos Estruturantes e Eixos Temáticos, dos quais no Eixo Temático V, denominado “Conhecimento Didático-pedagógico em Música” se localiza a disciplina “Musicalização I – Educação Infantil”, e complementarmente, no “Eixo Temático IX: Estágio Supervisionado” há uma Prática de ensino destinada a Educação Infantil. Assim, essas 2 disciplinas são os

componentes curriculares que mais se aproximam e lidam diretamente com o universo da educação infantil no currículo da Licenciatura em Música da UFMA.

A disciplina Musicalização I – Educação Infantil, tem como ementa “Estudo das principais práticas, métodos e técnicas musicalizadoras dirigidas ao ensino infantil” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006, p.32), sendo realizada no 3º semestre com carga horária de 60h e constituindo-se como uma disciplina eminentemente prática. Dentre as referências utilizadas destacam-se os livros de Brito (2003), Gordon (2000) e Cauduro (1989).

A Prática de Ensino em Música I – Estágio Supervisionado possui 135h dos quais 3 créditos são de estágio e é ofertada preferencialmente no 5º semestre. Como ementa, diz que visa a “Experimentação prática dos procedimentos didático-pedagógicos em contexto escolar dirigidos à Educação Infantil” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006, p.36) e fundamenta suas referências tanto em autores da prática pedagógica como Imbernón (2000) e Nóvoa (1995) quanto nos da Educação Musical Infantil (BRITO, 2003; GORDON, 2000).

Dentre as disciplinas que transversalizam a temática, verifiquei a existência de 3: Canto Coral II, que dentre outros aspectos explicita em sua ementa o estudo do “Coral Infantil e suas várias formações convencionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006, p.28); Técnica de Expressão Vocal, que especifica a voz infantil, e; Musicalização IV - Ensino Informal, que apesar de não constar na ementa termos relacionados à educação infantil, as 3 únicas referências apontadas no documento são de autores marcadamente da infância (BEYER, 1999; BRITO, 2001; 2003).

A Universidade Federal do Piauí confere o grau de Licenciado em Música com habilitação em Instrumentos desde o ano de 2010, quando foi extinto o curso de Educação Artística e instaurado durante 1 ano um currículo provisório até a finalização do PPC analisado. Possui duração média de 4 anos com 3.195 horas de carga horária total e afirma possuir como referência os “*Referenciais Curriculares para a Educação Infantil* e os PCN’s para os Ensinos Fundamental e Médio, documentos elaborados pelo Ministério da Educação” [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, [2010?], p.9). O curso foi estruturado a partir da visão de “um currículo voltado tanto para a área da educação musical quanto para a área dos estudos musicais específicos, o que deve servir de atrativo e fomento a este crescente meio musical piauiense” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, [2010?], p.29) e é organizado em 3 núcleos de conhecimentos: comum, específico e de formação pedagógica. O objetivo geral do curso “é a formação de professores que poderão atuar no *ensino infantil*, fundamental e médio; escolas especializadas de Música; Universidades;

associações e centros comunitários, *creches* e ONGs” [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, [2010?], p.31), o que, junto com a referência ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), demonstra certa preocupação com a infância.

Como perfil do egresso, o Projeto da Licenciatura da UFPI diz que

O egresso deverá ter a capacidade e a habilidade de:

- Observar, perceber e discutir os problemas pertinentes à educação musical numa abrangência local, regional, nacional e global;
- Articular os diferentes paradigmas que compõem o campo musical, construindo conhecimento e veiculando valores, de modo a assegurar às crianças, jovens e adultos do campo escolar e não-escolar, o direito de acesso à cultura musical refletindo sobre suas manifestações;
- Re-elaborar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na prática pedagógica musical, envolvendo o pensamento reflexivo e crítico;
- Utilizar adequadamente metodologias e técnicas de pesquisa científica e tecnológica na pedagogia musical;
- Elaborar projetos culturais na área musical relacionados às atividades pedagógicas;
- Demonstrar capacidade de reflexão;
- Dominar suficientemente a prática de um instrumento musical com estudos relacionados e aplicados a estilos e repertórios na prática pedagógica;
- Dominar a prática da criação e improvisação musicais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, [2010?], p.34-35).

Diretamente relacionado à educação infantil, foi encontrado apenas 1 componente curricular optativo denominado “Vivência em Educação Musical” com carga horária de 60h e que

[...] propõe o desenvolvimento das habilidades necessárias para o ensino da música nas classes do ensino fundamental, *musicalização infantil* e de *bebês*. Isto se dará através de vivências e micro-experiências de ensino no contexto de *orquestras infantis*, orquestras experimentais e turmas de *musicalização infantil*. Antes disso se procederá um estudo e seleção cuidadosa dos materiais e técnicas disponíveis em *musicalização infantil*. [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, [2010?], p.202).

Dentre as referências mencionadas estão Brito (2003), Gainza (1993), Schafer (1992) e Campbell e Scott-Kassner (2005). Parece que, apesar das referências à infância ao longo do Projeto a Educação Infantil enquanto nível de ensino escolar não está contemplada nos componentes curriculares, já que são especificadas as turmas de “musicalização infantil”, não denominando a Educação Infantil em si.

Dos componentes curriculares que transversalizam o tema, todos possuem em suas ementas o termo “infantil” referindo-se a aplicação dos conhecimentos da disciplina à

iniciação musical. Dentre os obrigatórios estão Didática do Instrumento I (Piano) e Didática do Instrumento I (Violino) ambas com 30h/aula e cursadas no 7º período no qual visam a “Apresentação e discussão de recursos pedagógicos voltados ao ensino do piano [ou violino] para crianças” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, [2010?], p.137-138). Das disciplinas optativas estão Literatura Coral, que analisa a adequação de obras para coros infantil e adulto, e Didática do Instrumento I (Regência Coral: canto coral), voltado exclusivamente para o ensino do canto coral infantil, ambas com 30h/aula.

Em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará o curso é denominado Educação Musical – Licenciatura Plena com 4 anos de duração média e 2.800 horas para integralização curricular. Com o objetivo de “Formar o professor de música, em nível superior, com conhecimentos da pedagogia e linguagem musical, capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva interagindo com o meio em que atua enquanto educador musical” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p.13), busca “formar um profissional de música capaz de exercer a docência no *ensino fundamental e médio*, assim como em espaços não formais de educação” [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p.14), sendo capazes “de trabalhar a expressão musical através da voz em contextos de coletividade: corais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p.17). Como observado nesse trecho, verifico que todo o documento analisado retoma a vocação regional para o canto coral, destacando aspectos históricos, culturais e de pessoal docente, chegando a mencionar que a organização dos saberes do currículo deverá considerar 2 aspectos, dentre os quais “b) a experiência vocal coletiva da Universidade Federal do Ceará, consubstanciada na atividade coral” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p.15). Buscando mais informações sobre os espaços de atuação e formação desta Licenciatura, verifiquei que o Estágio Supervisionado deve ocorrer em escolas “prioritariamente públicas de ensino fundamental e médio” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p. 22).

Percebe-se no documento a exclusão da educação infantil dos espaços de atuação ainda que mencionando os demais níveis da educação básica brasileira, provavelmente por não reconhecê-la como ambiente da atuação especializada em música. Ainda assim, ao longo do Projeto Pedagógico do Curso, a concepção de musicalização que é apresentada parece ser ampliada para todo processo de iniciação musical independente da idade, haja vista a lacuna da educação infantil junto à ideia de “professor-musicalizador” ou a implantação de “um projeto de musicalização que será acompanhado e avaliado pelos docentes da escola no qual” se desenvolverão os estágios supervisionados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p.22), sem que a educação infantil esteja incluída neles.

Se por um lado aparece a visão ampliada de musicalização, que permite ao Licenciado encarar o termo, as práticas e as pesquisas com um outro olhar, por outro, constata-se a lacuna existente sobre a visão de educação infantil enquanto espaço escolar. Lócus que em muito difere da organização, sistematização, práticas e concepções presentes nos demais níveis da educação básica, e o que poderiam realizar – admitindo que esses graduados poderão ser convidados a atuar nesse espaço educacional – diante de práticas descontextualizadas ou até mesmo não reconhecer esse espaço como um local de práticas legítimas de ensino e aprendizagem da música, reiterando certa postura negativa diante desse contexto e da aprendizagem na pequena infância.

Dentre as disciplinas, portanto, nenhuma relaciona-se diretamente com a educação infantil, no entanto 4 delas possuem na ementa algum termo relacionado e que transversalizam o tema, a saber: Canto Coral III, que refere-se à prática em conjunto, porém dá “ênfase na música folclórica e popular brasileira infantil” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p.33); Regência I, que, para além das técnicas de regência propõe “Interpretação de repertório folclórico e infantil brasileiro” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p.34); Educação Musical Brasileira: metodologias e tendências que além de aspectos históricos e metodológicos do ensino da música visa o “estudo das principais características dos processos de musicalização” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p.34), e; Recreação e Ludicidade que apesar de optativa estuda as “Atividades lúdicas para crianças, adolescentes, adultos e idosos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, p.37).

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte confere o grau de Licenciado em Música ao aluno que cumpre as 2.845 horas no período médio de 8 semestres. Preconiza que “A Prática como componente curricular estará presente desde o início do Curso e deverá se estender ao longo de todo o seu processo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p.17) e possui como primeiros objetivos:

- Habilitar profissionais aptos a atuar de forma articulada na educação básica, em Instituições de ensino específico de música, bem como, nos campos instituídos e emergentes;
- Viabilizar a pesquisa científica em música visando a criação, compreensão e difusão da cultura musical e seu desenvolvimento;
- Possibilitar a formação do profissional competente no sentido da capacitação artística, científica e política, envolvendo o domínio dos conteúdos das metodologias, das técnicas, das habilidades específicas, mediante uma intervenção crítica e participativa na própria realidade; (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p.14)

Para tal, o egresso do curso deverá, dentre outras competências, ser capaz de “Articular os diferentes paradigmas que compõem o campo musical, construindo conhecimento e veiculando valores, de modo a assegurar às *crianças*, jovens e adultos do campo escolar e não-escolar, o direito de acesso à cultura musical refletindo sobre suas manifestações;” [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p.12). Para isso, o Projeto Pedagógico diz que poderá atuar como “Professor de *ensino infantil*, fundamental e médio; Professor de *crianças* com necessidades especiais; Professor em escolas especializadas em Música; Professor nas associações e/ou centros comunitários, creches, ONGs, etc” [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p.12).

O curso está organizado em 4 áreas do conhecimento, a saber: Área de Conhecimento Instrumental; Área de Conhecimento de Fundamentos Teóricos; Área de Conhecimento Humanístico-Pedagógico e Pesquisa; Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p.23-24). Na área de Conhecimento Humanístico-Pedagógico e Pesquisa, o documento cita os conhecimentos sobre o “processo de desenvolvimento psicomotor da criança” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p.23), sendo a única área a mencionar algum aspecto da temática deste trabalho.

O documento apresenta os laboratórios de suporte às atividades acadêmicas e destaca o espaço dos cursos de extensão da Escola de Música da UFRN como importantes para o apoio à formação do Licenciado. Sobre esses espaços de atuação dentro da própria universidade, o Projeto afirma que:

Tem-se ainda a possibilidade de se utilizar os Cursos de Iniciação Artística, Curso Básico de Música e o Curso de Musicalização, curso de tradição extensionista da EMUFRN, como suporte às atividades orientadas e o estágio supervisionado. Destacando que no caso do Curso de Iniciação Artística (Curso de Extensão de fluxo contínuo voltado a atender crianças de na faixa etária entre 6-8 anos), o mesmo desfruta de espaço físico e estrutura material adequados às especificidades das atividades da *Educação Musical Infantil*, constituindo desse modo, enquanto significativo campo de estágio para a área. [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p.37-38).

Sobre os componentes curriculares, só foi encontrada 1 disciplina obrigatória – Atividades Orientadas I: Metodologia do Ensino de Música na Educação Infantil e Fundamental (AOS1) – porém no documento não constava sua ementa. Então, em consulta

direta ao site público do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)⁸⁴ da UFRN verifiquei que, oferecido no 1º semestre do curso, este componente consiste em uma “Atividade de observação de metodologias de ensino de música utilizadas na Educação infantil com subsequente desenvolvimento de atividades práticas a partir dessas observações” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016) e conta com 100h de atividades divididas entre observação em campo e aulas na universidade. Dentre os conteúdos, destacam-se:

- Tópicos em Educação Musical para o Ensino Infantil e Fundamental;
- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil;
- Fundamentos Gerais para o ensino de música para crianças;
- Parâmetros Curriculares para a Educação Fundamental (1º ao 5º ano);
- Planejamento, Programas de ensino, materiais e procedimentos didáticos;
- Seleção e estruturação dos conteúdos de Música em educação infantil e fundamental;
- Parâmetros Curriculares para a Educação Fundamental (6º ao 9º ano);
- O Processo de Musicalização Infantil;
- Educação Musical no Contexto Escolar;
- Atividades Musicais na Escola;
- Construção do Conhecimento Pedagógico-Musical. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016)

Apesar de não constar no título ou na ementa disponível no PPC e no site, como docente dessa instituição (UFRN) acredito ser importante informar que o 1º estágio supervisionado da Licenciatura em Música se dá, obrigatoriamente, na Educação Infantil desde a criação do curso. Constam, então, a disciplina de observações práticas, AOS1, e o Estágio Supervisionado 1 como componentes curriculares específicos para a infância. Tal situação, me remete justamente a triangulação dos dados que estou realizando mediante análise de PPC, questionário com representantes dos cursos e entrevista com alguns docentes, tendo em vista que essa situação pode ocorrer com outras instituições.

A Licenciatura em Música da UFPB está alocada na área de práticas interpretativas: instrumento ou canto, dessa forma, foi criada em 2005 “com duas habilitações: Educação Musical e Instrumento/Canto” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009, p. 5) possuindo carga horária de 2.850 horas/aula com período mínimo de 8 semestres para integralização curricular. Como objetivo geral do curso, afirma: “Formar professores para o

⁸⁴ A disciplina Atividades Orientadas I possuiu diversas modificações desde a implantação do PPC. Trago, portanto, essas informações atualizadas, inclusive porque na consulta ao SIGAA não apareceu o componente com a estrutura antiga.

ensino de música, habilitando-os para a atuação em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem da música” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009, p.12).

Reconhece e reitera durante todo o PPC a amplitude da atuação docente em música, lembrando “que abrange desde os processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional [...] Nessa perspectiva, fica evidente que a capacitação do licenciado em música, profissional apto a exercer a docência na área, exige uma preparação ampla” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009, p. 4), ou seja, trabalham na perspectiva de uma formação muito ampla que envolve os diversos espaços de ensino da música, mas também a produção cultural, a performance e a pesquisa. Reiterando essa perspectiva, nesse curso o egresso “será essencialmente um professor de música, estando apto a atuar em escolas de educação básica, escolas especializadas da área, atividades de ensino não-formal e demais contextos de ensino e aprendizagem da música” mas também “poderá exercer atividades como músico, pesquisador, agente-cultural e outras especificidades do campo da música”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009, p. 13).

Apesar de citar as escolas de educação básica como primeira opção na atuação dos egressos, a Educação Infantil não é especificada no PPC. Poucos são os momentos nos quais verifica-se alguma interface com a temática, por exemplo, ao citar o campo de atuação, incluído em “outras atividades” está a “musicalização” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009, p.15); outro momento é nas competências enquanto professor de música no qual aparece a opção “Trabalhar com a diversidade de faixa etária, incluindo desde a Educação Musical de bebês até idosos;” e “Elaborar e implantar projetos de ensino da música, bem como projetos de formação musical continuada de professores não especialistas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009, p.13). Tais apontamentos parecem coadunar com a visão da UFC no qual a Educação Infantil seria espaço do professor unidocente, não cabendo práticas institucionalizadas de Educação Musical Infantil na escola, sendo o especialista voltado para a formação continuada dos educadores infantis ou atividades suplementares em escolas especializadas.

Novamente, me preocupa a possível visão dos licenciados em música de que a educação infantil enquanto espaço escolar possa não se alinhar com as perspectivas de um ensino e aprendizagem da música que possua conteúdos, experiências, práticas e teorias consistentes. Talvez por essa concepção – que é fruto de uma construção histórica tanto da educação infantil assistencialista, na qual não necessitaria de profissional adequado ou específico para lidar com crianças, quanto da educação musical, que depois da educação

artística tenta se desvincular da “concepção de que esse profissional lidava apenas com a iniciação musical em nível elementar e principalmente com crianças” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010, p.5) – que 8 dentre as 9 instituições investigadas não possuía pesquisa na área de educação musical infantil, conforme será apresentado na análise dos questionários. Para além disso, a concepção parece ser a de que a educação musical para a infância revela-se exclusivamente na prática haja vista a resposta desse nível de ensino nos quesitos do Ensino e da Extensão universitária, em detrimento à Pesquisa.

Na UFPB, tais aspectos são evidenciados também nos componentes curriculares dentre os quais nenhum se relaciona diretamente com a educação infantil. Ainda assim, 4 disciplinas possivelmente tocam na temática, sendo que dessas, apenas 1 é do Departamento de Educação Musical. A disciplina Política e Gestão da Educação menciona em sua ementa, dentre muitos outros temas, o estudo das Políticas para a Educação Infantil; as disciplinas Educação Sexual e Ética Profissional mencionam o desenvolvimento psicossocial e a formação moral da criança, respectivamente, e; a disciplina Metodologia do Ensino da Música II lida com as diferentes “possibilidades pedagógicas do ensino da música, considerando desde os métodos ativos até propostas mais contemporâneas de educação musical que abranjam as demandas profissionais existentes e os múltiplos recursos educativos disponíveis na atualidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2009, p.34) possuindo carga horária de 30h e sendo oferecida no 2º semestre do curso. Apesar de lidar com práticas pedagógicas em música que provavelmente remetem à infância, ainda assim, não há garantia de contemplar esse nível de ensino.

O curso Música-Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco foi criado em 1972, fechado entre 1976 e 1977 e reaberto em 1978. Atualmente possui duração média de 10 semestres com 3.125 horas para integralização curricular e possui ênfases em Prática Instrumental, Musicologia/Etnomusicologia e Prática Composicional. O objetivo geral do curso é “implementar processos de ensino e de aprendizagem de ordem teórico-prática eficazes para a formação do profissional educador em Música. Pretende-se habilitar tecnicamente o licenciando, contribuindo para o desenvolvimento de competências críticas, metodológicas e criativas em sua atuação profissional, de modo ético, responsável e consciente, como agente formador no campo do ensino da música” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013a, p.27). Para isso, organiza seu currículo em eixos de formação, a saber: conteúdos básicos, conteúdos específicos, conteúdos teórico-práticos.

Antes do acesso a este PPC foi encontrado um relatório do Projeto Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) da própria UFPE de anos anteriores em que já indicava a necessidade de “Institucionalizar e ampliar a interface entre o ensino superior e o

ensino básico” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2007, p.25), o que provavelmente influenciou nas atualizações que se seguiram até este PPC de 2013. Nesse sentido, cabe destacar que dentre os espaços para atuação profissional do Licenciado, a UFPE busca uma formação “direcionada para diferentes espaços no mercado de trabalho, como ensino de música na Educação Básica (*educação infantil*, ensino fundamental e ensino médio), Organizações Não-Governamentais (ONGs), em conservatórios e em escolas profissionalizantes de música” [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013a, p.30). Esses espaços são reiterados no PPC como possibilidades de atuação para o estágio supervisionado, acrescentando a escola pública como preferencial, ou da rede privada, desde que conveniadas com a UFPE.

Dentre os componentes curriculares destaco Metodologia do Ensino de Música 3 que é oferecida no 6º semestre do curso com 60h/aula e que especifica em sua ementa o “estudo sobre o ensino de música na *educação infantil* e na *básica*” [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013b, p.6). No entanto, cabe evidenciar a diferenciação entre educação infantil e educação básica que, apesar de confundir algumas pessoas, desde 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 deveria estar solucionada, principalmente no que se refere à fala e conhecimento de profissionais da educação. A Educação Infantil faz parte e é primeira etapa da educação básica brasileira e, dividida em creche e pré-escola, essa última é, inclusive, obrigatória por lei (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013).

Outras disciplinas que podem transversalizar a temática são Fundamentos Psicológicos da Educação que trata, dentre outros, dos “processos de ensino e aprendizagem na infância” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013b, p.3); e Metodologia do Ensino de Música 2 que busca estudar os “métodos tradicionais: kodaly, orff, dalcroze, willems, suzuki. Estudo das tendências contemporâneas de educação musical” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013b, p.5), mas que, da mesma forma que a disciplina da UFPB, não garante que a Educação Musical Infantil será abordada.

Na Universidade Federal de Alagoas, o curso de graduação em Música-Licenciatura possui carga horária total de 3.160 horas com duração mínima de 4 anos e foi criado em 1981. O perfil esperado é o de um “Profissional apto para atuar principalmente no magistério da Educação Básica, seja na docência da sua área de competência ou na gestão do trabalho educativo, contribuindo para o desenvolvimento da cultura musical e desenvolvendo trabalhos nos campos de educação musical formal e informal, também em escolas especializadas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2006, p.4), sendo o primeiro curso a

evidenciar aspectos da gestão educacional no perfil esperado do licenciando, aspecto previsto nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015).

No entanto, assim como a UFC, ao tratar dos campos de atuação a UFAL menciona apenas “Escolas com nível fundamental e médio. Projetos sociais na área das Artes, Cultura e Educação Musical. Escolas específicas de educação musical” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2006, p.4). Paradoxalmente, lembrando a concepção de distinção entre educação básica e educação infantil da UFPE, no tópico Habilidades, Competências e Atitudes, o primeiro item diz que o egresso deverá estar habilitado:

Para exercer o magistério nas redes de ensino públicas e privadas, fundamental e médio; para exercer o magistério com crianças com necessidades especiais, em escolas especializadas em Música, em associações e/ou centros comunitários, *creches*, ONGs, levando-se em conta as competências e habilidades que o qualifiquem tanto no domínio do conhecimento pedagógico quanto no gerenciamento do próprio desenvolvimento artístico. [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2006, p.11).

Sua proposta curricular é organizada em formação musical, formação humana, formação pedagógica e projetos integradores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2006, p.20); desses, os projetos integradores possuem a única disciplina que evidencia no título algo da Educação Infantil, mas que ainda assim não se relaciona diretamente com a temática: Projeto Integrador 6: Arranjo para coro infantil. Dentre as disciplinas, nenhuma aparece diretamente relacionada à Educação Musical Infantil, a partir do qual seguem-se as que transversalizam como as Metodologias da Educação Musical 1 e 2, no 3º e 4º semestres respectivamente, que visam a “Iniciação à Pedagogia Musical através de conhecimentos teóricos e práticos dos métodos de musicalização básicos para o ensino”, mas que também não apontam nenhum autor ligado diretamente à infância, citando Swanwick (2003), Loureiro (2003) e Campos (1988) como referências. Outras 2 disciplinas são Flauta doce na Educação Musical e Violão na Educação Musical no qual ambas propõem estudo técnico do instrumento porém junto à “métodos de ensino para aplicação na musicalização” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2006, p.38).

A graduação em Música Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe possui 3.210 horas e uma média de 8 semestres para conclusão do curso. Com estrutura organizada em 3 núcleos: núcleo de conteúdos básicos; núcleo de conteúdos específicos; núcleo de conteúdos teórico-práticos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2010, p.3), possui como

objetivos gerais “a) habilitar professores para o ensino de música, capacitando-os para a atuação na educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem; b) contribuir para o desenvolvimento artístico-cultural do Estado de Sergipe, desenvolvendo estudos que possibilitem a ampliação do conhecimento na área e sua aplicação em projetos educacionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2010, p.1).

Sobre o perfil esperado, o documento cita aspectos de resoluções na qual se embasa, destacando os seguintes requisitos:

- I. contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade, abrangendo as dimensões artísticas, culturais, científicas e tecnológicas, e,
- II. ter formação generalista, sólida e abrangente nos diversos campos da Educação Musical e preparação adequada à aplicação pedagógica desses conhecimentos na sua prática educativa, nos ensinos fundamental e médio e outras especificidades do campo da música. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2010, p.2).

Dentre as disciplinas, também não parece possuir nenhuma diretamente relacionada à Educação Infantil, mas ao Ensino Fundamental, como a Metodologia do Ensino da Música I que, no 3º semestre e com 60h, visa o “Conhecimento e prática das metodologias ativas em Educação Musical. Material instrucional e estratégias didáticas para a iniciação musical. Os PCN e o ensino de música” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2010, p.14). Outras 2 disciplinas da educação musical podem, mas não necessariamente abordariam a temática, são elas Fundamentos de Educação Musical I e Fundamentos de Educação Musical II, ambas visando a “Análise reflexiva sobre a Educação Musical” sob uma abordagem “histórica, compreensão das práticas pedagógicas. Principais pedagogos musicais e seus métodos, filosofias e sua relação com teóricos da Educação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2010, p.13). Nas optativas, há ainda Didática, que menciona processos de ensino aprendizagem na Educação Infantil dentre outros níveis de ensino; e Arte/Educação que lida com as oficinas, o fazer criativo e “a criança e o imaginário” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2010, p.20).

Por último, a Licenciatura em Música da UFBA, cuja criação ocorreu em 1969 e atualmente possui 3.260 horas em 8 semestres de duração. Como objetivo geral destaca “Habilitar os estudantes do Curso de Licenciatura para o exercício da prática docente nos diversos contextos e espaços de ensino e de aprendizagem de música” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010, p.11) e ressalta essa diversidade de espaços ao lembrar que “As modalidades, inicialmente voltadas para a educação musical em nível de educação

infantil, passam a compreender qualquer tipo de conjunto instrumental, vocal ou misto, aulas de caráter mais teórico e a formação de professores. Às metodologias ativistas se juntaram às outras abordagens” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010, p.7).

A UFBA busca formar um egresso capaz de “Conceber, construir e administrar situações de ensino e aprendizagem em música em diferentes espaços educacionais, culturais e sociais; Reconhecer a educação musical como área de conhecimento no domínio das ciências humanas; Articular os conhecimentos teóricos e práticos da área de música com os conhecimentos específicos e interdisciplinares da educação musical;” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010, p.12). Para além disso, como competências deve “Conhecer as especificidades das *diversas faixas etárias* nos processos de ensino e aprendizagem em música” [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010, p.12).

Dentre as disciplinas destaca-se a Fundamentos da Educação Musical 1, oferecida no 1º semestre com carga horária de 68h cuja ementa versa sobre

Conceitos e objetivos da área. Educação musical e diversidade cultural. Educação Musical e Legislação Brasileira. História da Educação Musical no Brasil. Educação Musical e contemporaneidade; panorama filosófico e psicológico da Ed. Musical. Observações críticas em campo no âmbito da *Educação Musical Infantil* e do específico de música. Relação entre a literatura e a prática. Programa de ensino e planos de aula. [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010, p.27).

O que acredito ser mais interessante é a colocação da Educação Musical Infantil tal como está: separadamente do “específico de música” e sendo o próprio termo apresentado em letras maiúsculas o que denotaria especificidade digna de área ou especialidade consolidada. Estas são, juntamente com a UFRN, as únicas universidades a utilizar esse termo em letras maiúsculas e a UFBA, a única a mencionar dessa forma dentro da especificação de uma disciplina.

Outro componente curricular que se destaca é Apreciação Musical 1 que, para além das matérias relativas à apreciação, busca a “Produção de atividades e materiais didáticos para aulas de apreciação musical em diferentes contextos de ensino e aprendizagem da música (*educação infantil*, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e educação não escolar)” [grifo da autora] (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010, p.33). É uma disciplina de 51h e está sendo oferecida no 5º semestre do curso.

Assim, com perfis diferenciados, mas que priorizam a escola de educação básica (ou parte dela) os PPCs das licenciaturas da IES investigadas parecem buscar incluir a temática da infância ao menos transversalmente em suas disciplinas. No entanto, parece existir um

entendimento ambíguo de algumas instituições, ora colocando-a como parte da educação básica, ora excluindo-a dos espaços de sua atuação profissional. Por outro lado, verificou-se algumas instituições como a UFRN, a UFBA e a UFMA, que destinam parte de seu currículo à educação infantil. As definições e concepções expressas nos Projetos Pedagógicos da Curso são fundamentais para a condução das disciplinas e da organização do curso. Portanto, cabe refletir o espaço destinado à Educação Musical Infantil dentro de cada curso de formação docente em música.

Complementando esse percurso nas Licenciaturas, e compreendendo que é necessário o diálogo com os atores que mobilizam e tornam real os currículos apresentados, segue-se, no próximo tópico, a visão dos coordenadores ou representantes acerca do curso, expressos através dos questionários construídos em campo.

4.2 O PERFIL SEGUNDO OS REPRESENTANTES DOS CURSOS

4.2.1 DA FORMAÇÃO OFERTADA E DAS AÇÕES COMPLEMENTARES

De acordo com os representantes dos cursos de Licenciatura em Música investigados o objetivo do curso é a formação de professores de música para atuar na educação básica primordialmente, seguido de outros contextos. Alguns chegaram a mencionar a Educação Infantil, cursos técnicos e de nível superior especificamente além da formação de músicos e formação científica e humana. Sendo que a maioria acredita que a Educação Musical Infantil está contemplada parcialmente no objetivo do seu curso, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 – No objetivo principal do curso, você acredita estar contemplada a Educação Musical Infantil?



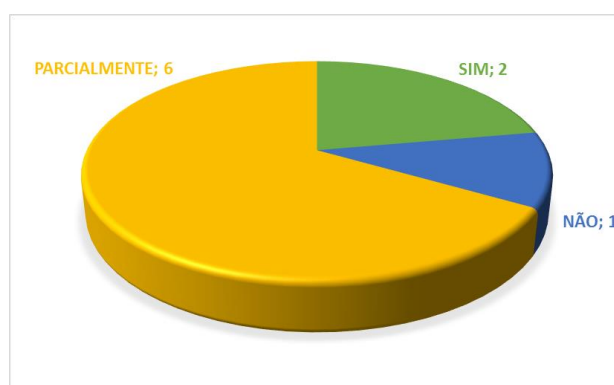
Fonte: A Autora (2016).

Dentre os que contemplam total ou parcialmente a Educação Musical Infantil em seus objetivos de curso, todos citaram disciplinas como primeiro elemento no qual a Educação Musical Infantil estaria apresentada, sendo que alguns incluíram ainda cursos de extensão e eventos realizados. A maioria dentre os que indicaram que a Educação Musical Infantil está contemplada transversalmente em outras disciplinas (por meio de seminários, textos etc) e citaram em especial o momento do estágio supervisionado que, em geral, ocorre a critério do aluno, “*não havendo uma obrigatoriedade de atuação na educação infantil, fundamental e ensino médio*”⁸⁵ (COORDENADOR 9). Dentre os que disseram não contemplar a temática, um deles manifestou claro interesse na ampliação nesse quesito.

Quando questionados sobre o perfil esperado do aluno egresso do curso, a maioria mencionou a formação para a escola básica como primeira e principal opção, seguida dos demais contextos, incluindo “*músico, pesquisador e produtor cultural*” (COORDENADOR 9). No entanto, alguns destacaram a necessidade de lidar com os desafios cotidianos da profissão dizendo ser necessário “*articular as especificidades da aprendizagem musical com uma formação crítica no sentido de atuação ético político*” (COORDENADOR 1).

Complementarmente responderam que, dentro do perfil descrito na pergunta anterior a maioria dos cursos habilita parcialmente o aluno a atuar como educador musical infantil (GRÁFICO 6).

Gráfico 6 – Dentro do perfil descrito, o aluno egresso está apto a atuar como educador musical infantil?



Fonte: A Autora (2016).

⁸⁵ Para diferenciar as falas dos professores das citações literais, optei por destacar em itálico as falas dos educadores.

Eles destacaram que para habilitar o aluno egresso para atuar como educador musical infantil, além da necessidade de maior ênfase na área, a maioria explicou que é necessário que o aluno realize um direcionamento durante o curso, a depender das disciplinas cursadas, contextos escolhidos de estágio supervisionado e atividades de ensino, pesquisa e extensão que se engajar. Ou seja,

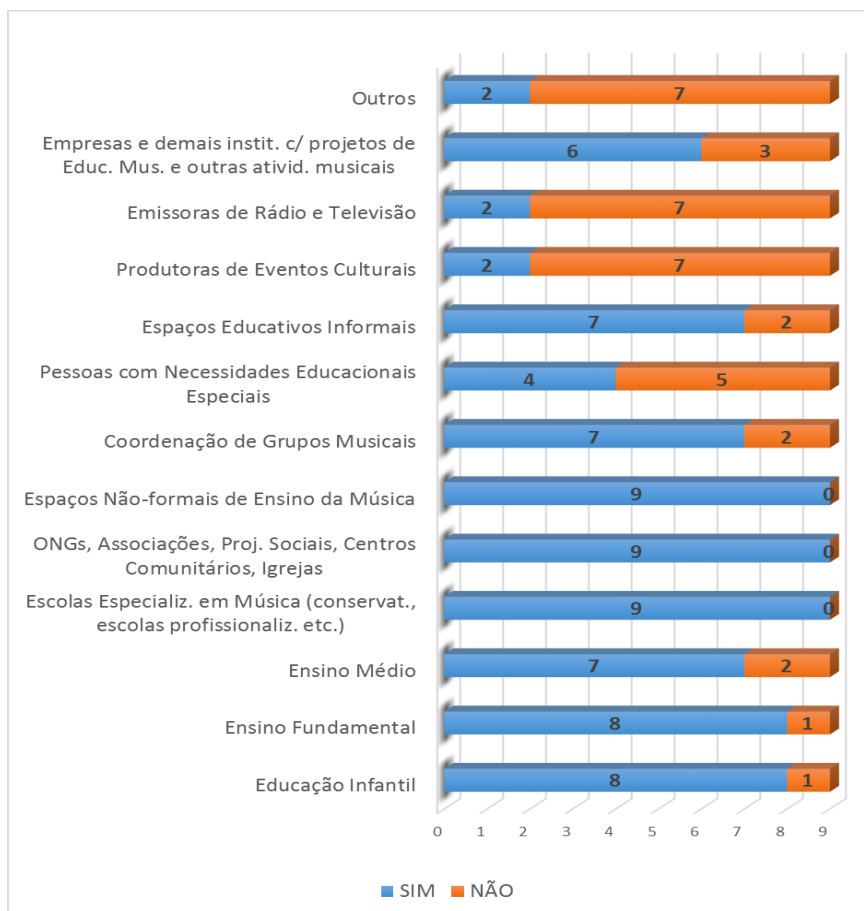
O egresso estará apto a atuar de forma competente como educador musical infantil se ao longo do curso ele, investirá [sic] suas energias no aprofundamento desta etapa da educação, fazendo experiências, acompanhando outros professores, acumulando um repertório de atividades práticas, compreendendo os estágios de desenvolvimento da criança nesta faixa etária, aprendendo a fazer um planejamento adequado e a gestão da sala de aula. Com isso quero dizer que o curso apresenta vários contextos de atuação, mas nem sempre tem condição de aprofundá-los todos, principalmente se o próprio estudante não optou por fazer parte do PIBID, por exemplo. Portanto, sem a participação ativa e compromissada do próprio estudante num determinado contexto (como no caso da musicalização infantil) o curso em si não pode garantir que o estudante termine o curso apto (em termos teóricos e práticos) para trabalhar na musicalização infantil (COORDENADOR 8).

Tocando outro assunto, uma das respostas tratou do mérito da Educação Musical Infantil nos espaços de ensino que são também de estágio supervisionado e fazem parte da oferta de trabalho disponível. Sobre isso um dos participantes relata que deveria estar contemplada nos estágios, pois,

A educação musical infantil, no entanto, é um campo de atuação em grande expansão tanto nas escolas particulares como também nas escolas especializadas de música, nos condomínios, proporcionando perspectivas profissionais promissoras tanto para os estudantes como para os egressos. Portanto, é um campo que precisa de uma atenção maior. O problema é que o acesso às escolas particulares não é nada simples” (COORDENADOR 8).

No que se refere ao campo de atuação de cada Licenciatura em Música investigada, todos informaram que contemplam Escolas Especializadas em Música, ONGs, Associações, Projetos Sociais, Centros comunitários Igrejas e Espaços não formais. No entanto, dentre os espaços da Educação Básica em todos os níveis pelo menos 1 instituição não os contemplava. Destaco ainda que poucas IES mencionaram a atuação com pessoas com necessidades educacionais (GRÁFICO 7).

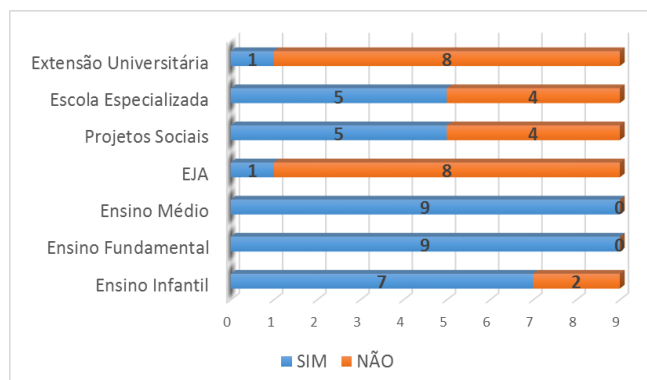
Gráfico 7 – Campo de atuação (espaços e contextos que busca contemplar com o egresso).



Fonte: A Autora (2016).

Quando questionados sobre os campos de estágio curricular nos quais o aluno geralmente realiza estágio todos citaram o Ensino Fundamental e Ensino Médio, seguido do Ensino Infantil, Escola Especializada, Projetos Sociais e, por fim, o EJA e Extensão Universitária (GRÁFICO 8).

Gráfico 8 – Quais os campos de Estágio Curricular nos quais o aluno graduando geralmente realiza o estágio?



Fonte: A Autora (2016).

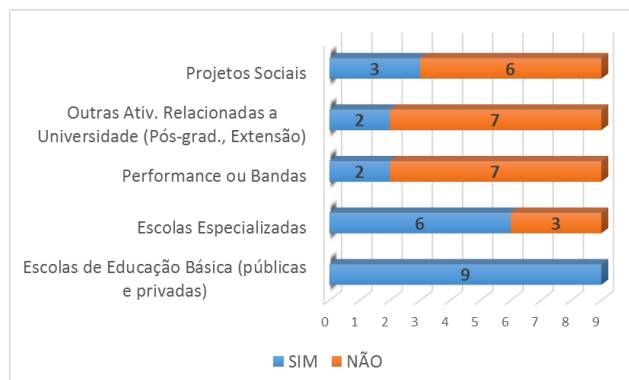
Interessante notar que a educação básica realmente é o principal campo efetivo de estágio supervisionado e que, mesmo sendo o de menor frequência, a Educação Infantil é espaço de práticas supervisionadas mesmo evidenciando o pouco direcionamento dos cursos para essa questão. Como a maioria dos participantes explicou que os alunos são quem decidem os locais de realização de estágio, percebe-se certa preferência por esse espaço.

Desses, segundo os respondentes, as escolas públicas municipais de Educação Infantil e colégios de aplicação das universidades são os principais espaços de Educação Infantil nos quais ocorrem os estágios. Foram relatados, ainda, escolas privadas e cursos de extensão universitária. Um desafio apontado foi a realização de estágios nas escolas públicas, pois em uma das capitais os educadores musicais foram removidos da Educação Infantil, deixando a cargo apenas do professor unidocente o ensino de música para crianças pequenas. Por fim, boa parte dos participantes lembraram que o diálogo do estágio com a Educação Infantil “*vai depender do nível de ensino, da instituição ou da turma em que o estágio seja realizado*” (COORDENADOR 9). Assim, é importante destacar que a concretização dos estágios em educação infantil depende do diálogo entre as duas instituições: a universidade e a escola.

Tratando-se do espaço de atuação do Licenciado em Música (GRÁFICO 9), em geral, de acordo com os participantes, os egressos dos cursos têm se inserido nas escolas públicas de educação básica e privadas, sendo mencionadas, também, escolas especializadas, aulas particulares de instrumento (individuais e coletivas), bandas, cursos de mestrado e doutorado, projetos sociais, e performance em casas noturnas e concertos. Uma das instituições declarou também aspectos da Educação Musical Infantil no qual esses egressos têm se empregado, como “*As escolas da rede particular tanto nas creches, educação infantil como no*

fundamental I. Escolas especializadas de música: musicalização para bebês [...] Aulas de músicas nos condomínios (musicalização infantil e infanto-juvenil)” (COORDENADOR 8)

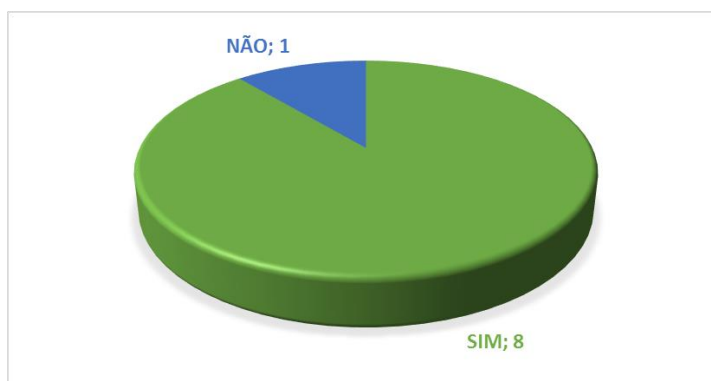
Gráfico 9 – Quais espaços você identifica como sendo os principais ambientes de atuação no qual os egressos têm se inserido nos últimos anos?



Fonte: A Autora (2016).

Quando questionados se algum desses principais espaços de atuação se destinaria a crianças de 0 a 5 anos (GRÁFICO 10), referindo-se a pequena infância, a maioria disse que sim e apontaram os mesmos espaços municipais de educação infantil, escolas particulares, cursos de extensão e colégios de aplicação das universidades já mencionados como espaços de estágio.

Gráfico 10 – Algum desses espaços se caracteriza para crianças de 0 a 5 anos?



Fonte: A Autora (2016).

Apesar do perfil dos egressos dos cursos de Licenciatura em Música investigados evidenciar apenas 2 instituições com EMI e 6 contemplando parcialmente (GRÁFICO 6), a maioria das instituições (n=8) afirma que esses egressos têm se inserido no mercado de trabalho em atividades que lidam com a EMI. Percebe-se um descompasso (TABELA 3), já

que, apesar da EMI estar empregando muitos licenciandos no mercado de trabalho, o perfil do egresso, seja ele o perfil desejado ou o perfil possível nas condições atuais, não está apontando para habilitar efetivamente esse egresso a atuar como educador musical infantil.

Tabela 3 – Tabulação cruzada: Aluno egresso está apto a atuar como educador musical infantil? X Aluno egresso está apto a atuar como educador musical infantil?

			Alguns desses espaços se caracteriza para crianças de 0 a 5 anos? Quais?		Total
			SIM	NÃO	
Dentro do perfil descrito, o aluno egresso está apto a atuar como educador musical infantil?	SIM	Contagem	2	0	2
		% do Total	22,2%	0,0%	22,2%
	NÃO	Contagem	1	0	1
		% do Total	11,1%	0,0%	11,1%
	PARCIALMENTE	Contagem	5	1	6
		% do Total	55,6%	11,1%	66,7%
Total	Contagem		8	1	9
	% do Total		88,9%	11,1%	100,0%

Fonte: A Autora (2016).

Sobre pontos fortes ou diferenciais no currículo para a formação de professores de música ofertada em sua instituição, as opiniões são bem diversas, sendo que todos apontam as disciplinas relacionadas à formação e ao perfil docente, e alguns destacam vivências pedagógicas em disciplinas e na extensão. A instituição que não verificou nenhum ponto forte ou diferencial informou que será implantado outro curso com um novo currículo em outro campus da IES com o intuito de contemplar mais ações diversificadas. Outros participantes relataram ainda o incentivo à pesquisa e a continuação dos estudos, a formação musical em si e aspectos como a possibilidade de escolha de diferentes ênfases ou instrumentos musicais oferecidos.

Todos os participantes afirmaram existir cursos de extensão, pesquisas ou atividades (Ex.: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Educação Tutorial (PET), Cursos de Extensão, Grupos de Pesquisa etc.) que servem de laboratório e suporte ao estágio supervisionado complementando a formação dos graduandos. Dentre as atividades praticamente todos (n=8) destacaram o PIBID, seguido de ações de extensão e grupos de pesquisa nas mais diversas subáreas. Foram mencionados também programas como o PET e o

PIBIC. Relacionado à infância, destaco “um projeto de extensão que utilizará alunos de Estágio Supervisionado para atuarem como professores” (COORDENADOR 5), os “cursos de extensão (principalmente voltado para musicalização infantil e para bebês)” (COORDENADOR 8) e “o Laboratório de Educação Musical Infantil” (COORDENADOR 9) de 3 instituições diferentes.

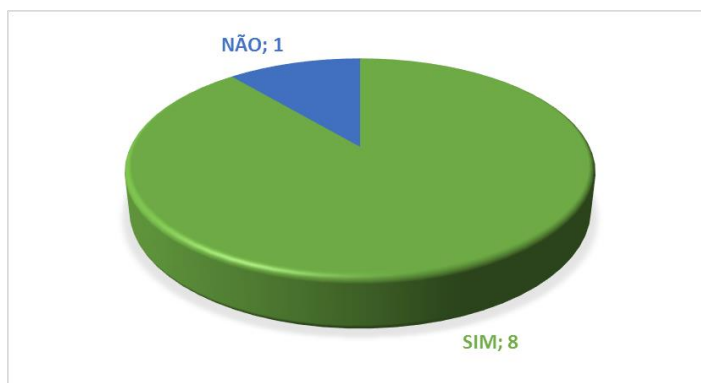
Do total de instituições que possuem atividades de ensino, pesquisa e extensão (n=9), quando questionados se essas ações envolvem a Educação Musical Infantil, a maioria informou que a temática está presente em projetos ou cursos de extensão (n=7), destacando-se ainda as menções ao PIBID (n=2) e ao PET (n=1). Apenas 1 instituição informou que não contempla a EMI em qualquer outra ação, limitando as ações para a infância ao estágio supervisionado.

Por fim, a maioria (n=5) dos participantes não mencionou nenhum outro aspecto que considere relevante, porém, os demais falaram de aspectos que vão desde a entrada regular duas vezes ao ano noturna e diurna do curso, dificuldades de espaço e infraestrutura, reforma curricular que passa no momento, e a ênfase no uso da voz, ambiente coletivo de ensino-aprendizagem, legitimação de saberes locais e incentivo à formação de pesquisadores.

4.2.2 DAS CONCEPÇÕES, AÇÕES E DESAFIOS

A maioria dos respondentes disseram que o curso possui atividades específicas em relação à formação do professor para atuar com Educação Musical Infantil (GRÁFICO 11). Sendo que Ensino e Extensão são as principais formas que as universidades investigadas disponibilizam para tal (GRÁFICO 12).

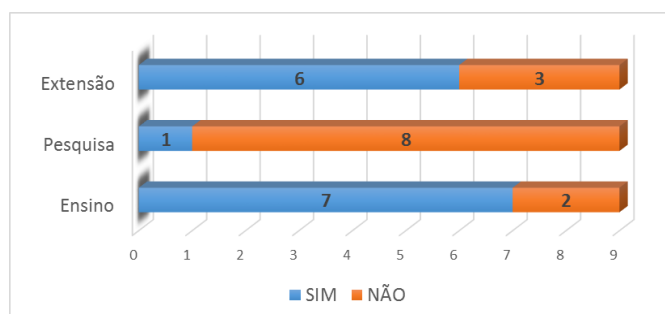
Gráfico 11 – Em relação a formação do professor para atuar com educação musical infantil o curso possui atividades específicas?



Fonte: A Autora (2016).

Cabe destacar o pequeno número de atividades de pesquisa relacionadas à Educação Musical Infantil (GRÁFICO 12), talvez pelo histórico de desvalorização da área apontado por Ilari (2007) no capítulo anterior, quando chega a mencionar ser necessário constituir inicialmente a área da Educação Musical Infantil no Brasil para que possamos reconstruir as práticas que a constituem. Esse retrato na escassez das pesquisas sobre infância e música nas instituições de ensino superior do nordeste brasileiro – e que, provavelmente, é expansivo ao país – não permite o avanço do conhecimento teórico e prático sobre a Educação Musical Infantil e, sendo um dos principais espaços atuais de demanda no mercado de trabalho, nada mais justo que os pesquisadores da área passem a lidar também com a temática, pelo avanço da área ou pelo respeito às crianças e a uma educação de qualidade.

Gráfico 12 – Essas atividades são de Ensino, Pesquisa ou Extensão?



Fonte: A Autora (2016).

Parece que, de certa forma, todas as instituições realizam e até cultivam atividades específicas de Educação Musical Infantil em seus cursos, caberia, diante das análises dos Projetos Pedagógicos de Curso – que em geral evidenciam práticas e perspectivas de outros espaços de ensino – destacar também a Educação Musical Infantil como tópico relevante dentro dos objetivos do curso, haja vista a vocação das Licenciaturas para a educação básica e a aplicação direta da Educação Musical Infantil nos primeiros níveis de ensino desse ambiente.

Percebe-se ainda um perfil diverso e por vezes contraditório em relação à Educação Infantil estar contemplada nos objetivos do curso (GRÁFICO 5) e o curso possuir atividades específicas para essa área (GRÁFICO 11), pois enquanto 3 instituições que afirmaram ter nos objetivos a Educação Musical Infantil também possuem atividades específicas no curso; das que afirmaram não possuir evidências nos objetivos, 1 diz ter atividades específicas e outra não (TABELA 4). Por outro lado, as que afirmam contemplar parcialmente nos objetivos dizem possuir atividades específicas no curso.

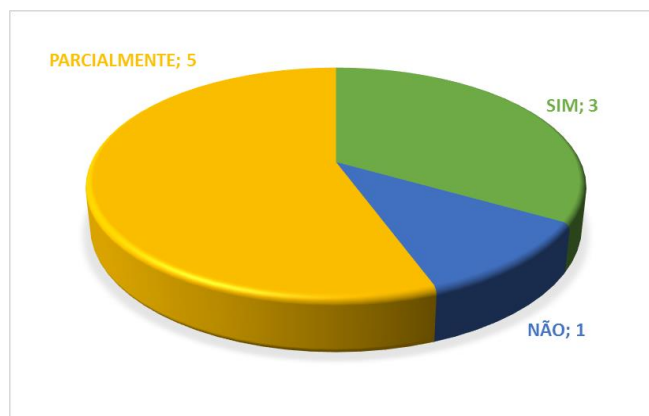
Tabela 4 – Tabulação cruzada: Educação Musical Infantil contemplada no objetivo do curso X Atividades específicas da Educação Musical Infantil existentes no curso.

			Em relação a formação do professor para atuar com educação musical infantil o curso possui atividades específicas?		Total
			SIM	NÃO	
No objetivo principal do curso, você acredita estar contemplada a EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL? Sob quais aspectos?	SIM	Contagem	3	0	3
		% do Total	33,3%	0,0%	33,3%
	NÃO	Contagem	1	1	2
		% do Total	11,1%	11,1%	22,2%
	PARCIALMENTE	Contagem	4	0	4
		% do Total	44,4%	0,0%	44,4%
Total	Contagem	8	1	9	
	% do Total	88,9%	11,1%	100,0%	

Fonte: A Autora (2016).

Quando perguntados se acreditam que a Educação Musical Infantil está contemplada na forma que apresenta o currículo e as atividades atuais do curso (GRÁFICO 13), a maioria disse estar parcialmente e apenas 3 afirmaram estar contemplada. Os primeiros consideraram que a Educação Musical Infantil está em parte no seu currículo, pois apontam principalmente o estágio supervisionado e o surgimento da temática como conteúdo em algumas disciplinas, porém nem todas são oferecidas regularmente. Apenas uma IES que considerou “em parte” diz estar contemplada através da extensão. Os que acreditam estar apresentada no currículo, informaram possuir disciplinas e campo de estágio específicos, primeiramente e, em seguida cursos de extensão. O que afirmou não possuir, diz que a temática apresenta-se insatisfatoriamente na extensão e na pesquisa e falta oportunidade de formação.

Gráfico 13 –A Educação Musical Infantil está contemplada na forma que se apresenta o currículo e as atividades atuais do curso?



Fonte: A Autora (2016).

Apesar de poder estar apresentada nos objetivos dos cursos de Licenciatura em Música, são necessárias ações efetivas em Educação Musical Infantil para que sejam consideradas contempladas no currículo e atividades do curso. Nesse sentido, de acordo com o Tabela 5 percebe-se que dentre as 3 instituições que afirmam possuir a temática em seus objetivos, 2 acreditam que possuem e apenas 1 afirma contemplar parcialmente dentro do currículo e atividades. Dentre as 2 que não apresentam a EMI nos objetivos 1 diz estar parcialmente apresentada nas atividades e currículo. E ainda, das que possuem parcialmente nos objetivos (n=4) a maioria também contempla parcialmente no currículo e atividades, no entanto, 1 instituição diz apresentar sim a EMI em seu currículo e atividades.

Tabela 5 – Tabulação cruzada: Educação Musical Infantil contemplada no objetivo do curso X A Educação Musical Infantil está contemplada no currículo.

			Você acredita que a Educação Musical Infantil está contemplada na forma que se apresenta o currículo e as atividades atuais do curso?			Total
			SIM	NÃO	PARCIALMENTE	
No objetivo principal do curso, você acredita estar contemplada a EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL? Sob quais aspectos?	SIM	Contagem	2	0	1	3
		% do Total	22,2%	0,0%	11,1%	33,3%
	NÃO	Contagem	0	1	1	2
		% do Total	0,0%	11,1%	11,1%	22,2%
	PARCIALMENTE	Contagem	1	0	3	4
		% do Total	11,1%	0,0%	33,3%	44,4%
Total	Contagem	3	1	5	9	
	% do Total	33,3%	11,1%	55,6%	100,0%	

Fonte: A Autora (2016).

Interessante perceber a dinâmica que se traduz do objeto escrito e de reflexão teórico, institucional e de área, para a prática efetiva do currículo em suas atividades e nuances. De maneira geral, a maioria das instituições pesquisadas possuem sim a EMI no currículo e em atividades (n=3) ainda que parcialmente (n=5), apenas 1 afirma não possuir tais características. De alguma forma, essa tradução nos garante e reforça a importância da EMI para a formação docente, pois, ainda que não explicitada em seus documentos, aparece em ações diversas da instituição e compõem o currículo real.

Todos os representantes dos cursos de Licenciatura investigados acreditam ser relevante o conhecimento em Educação Musical Infantil para a formação profissional do educador musical em geral. Justificam por 3 categorias principais: “Demanda de atuação profissional e do mercado de trabalho” (n=6); “Da criança” (n=2) e; “Da especificidade da EMI” (n=1) (GRÁFICO 14).

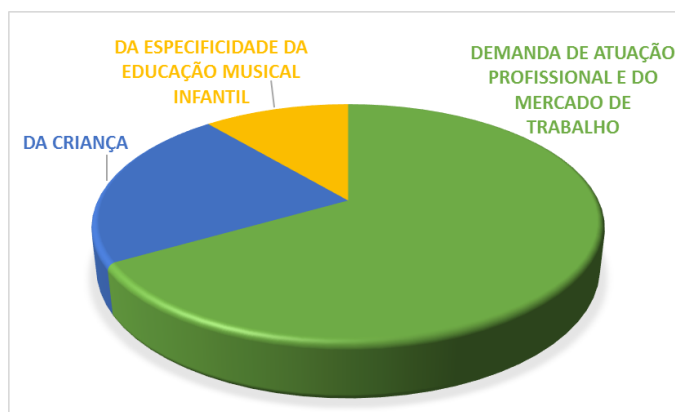
No que diz respeito à primeira categoria, afirmaram ser a EMI uma “*demande importante da sociedade*” (COORDENADOR 1), ou ainda “*um importante campo de trabalho para os futuros egressos, mas que carece de maior atenção dentro dos currículos na Universidade*” (COORDENADOR 2), ou ainda que é um conhecimento necessário “*para se inserir no mercado de trabalho*” (COORDENADOR 5), pois o Licenciado em Música “*deveria estar apto a atender a todos os níveis de ensino*” (COORDENADOR 7). Segundo eles, o avanço da literatura em EMI vem “*apontando a necessidade de abordagens formativas*

mais sistematizadas e, conseqüentemente, da formação de profissionais mais capacitados para lidar com as demandas emergentes da educação musical infantil” (COORDENADOR 9)

Reconhecem, pois, a EMI como um campo emergente, tanto no que diz respeito à demanda do mercado de trabalho, quanto de organização da área (ou subárea) no que diz respeito às práticas, metodologias e pesquisas. Tal aspecto é relevante se lembrarmos que se tratam de professores formadores, cujas concepções e percepções delineiam boa parte das ações na área.

Interessante destacar que 6 das 9 instituições reconhecem que a infância tem proporcionado uma inserção no mercado de trabalho aparentemente relevante. No entanto, como visto nos PPCs pouco espaço é destinado em disciplinas obrigatórias para a formação em Educação Musical Infantil, o que pode acarretar profissionais com conhecimentos e práticas insuficientes ou ainda crianças desmotivadas por uma prática descontextualizada com seu universo.

Gráfico 14 – Relevância do conhecimento em Educação Musical Infantil para a formação profissional do Educador Musical em geral.



Fonte: A Autora (2016).

Na categoria sobre a criança, ressaltaram questões relacionadas ao direito da criança a uma formação adequada e de qualidade, dizendo que é *“porque a criança necessita desde os primeiros meses de vida de um profissional que desenvolva suas percepções rítmicas e melódicas de forma competente”* (COORDENADOR 4) Ou ainda *“Porque a Educação Musical infantil é o começo de futuros apreciadores, alunos de graduação, e onde se forma a base sólida para a cultura deste país relacionado a cultura musical e que influencia a formação humana como um todo”* (COORDENADOR 6).

Na última categoria, que diz respeito à especificidade da Educação Musical Infantil, um participante menciona ser importante esse conhecimento, pois,

É uma modalidade da educação musical bastante específica, que requer um preparo direcionado. É um campo de atuação em grande expansão mas infelizmente tem muita gente que se improvisa educador por falta de perspectivas profissionais logo numa etapa muito delicada na vida das crianças (COORDENADOR 8).

Ainda assim, é importante ressaltar que apesar de todos os representantes das instituições acreditarem ser relevante o conhecimento em EMI para formação profissional do educador musical, eles dizem que em mais da metade dessas instituições (n=5) essa matéria está contemplada parcialmente, sendo que em 1 a temática sequer é apresentada nas atividades e currículo atuais do curso. Apenas em 3 instituições que acreditam ser relevante esse tipo de conhecimento, ele apresenta-se em seus currículos e atividades (TABELA 6).

Sabe-se que a dinâmica para construção viva de um currículo requer atitudes, pessoas, condições e sintonia entre os atores do currículo, o que transforma uma simples inclusão de disciplina, atividades ou curso de extensão em tarefas complexas. No entanto, considerando-se a atual conjuntura dos cursos de Licenciatura (em face às reformulações recentes, ao movimento das políticas públicas em prol da educação básica, das licenciaturas e formação de professores, às novas contratações de docentes e ao esclarecimento crescente acerca do papel da Licenciatura em Música tanto por parte da Instituição e docentes quanto por parte dos alunos que ingressam nos cursos) acredito ser necessária e quiçá urgente a abertura de discussões e espaços sobre a EMI nos cursos.

Tabela 6 – Tabulação cruzada: A Educação Musical Infantil está contemplada no currículo X Relevância da Educação Musical Infantil na formação profissional.

			Você acredita ser relevante o conhecimento em Educação Musical Infantil para a formação profissional do Educador Musical em geral?	
			SIM	Total
Você acredita que a Educação Musical Infantil está contemplada na forma que se apresenta o currículo e as atividades atuais do curso?	SIM	Contagem	3	3
		% do Total	33,3%	33,3%
	NÃO	Contagem	1	1
		% do Total	11,1%	11,1%
	PARCIALMENTE	Contagem	5	5
		% do Total	55,6%	55,6%
Total		Contagem	9	9
		% do Total	100,0%	100,0%

Fonte: A Autora (2016).

Finalizando, todos eles acreditam serem necessárias ações para adequar ou contemplar aspectos da Educação Musical Infantil no currículo do seu curso. Dentre elas, destacam com maior frequência a questão das disciplinas específicas (n=5) com alteração de ementas ou proposição de novos componentes, bem como indicam a possibilidade e inserção da temática como conteúdo (n=1) em disciplinas já existentes. Foi indicado também a alteração da orientação dos contextos de estágio que poderia especificar esses espaços infantis.

Outras ações mencionadas foram a extensão, o investimento na capacitação docente – no que diz respeito à “*leituras atualizadas, participação em grupos de estudo na área e em congressos específicos*” (COORDENADOR 4) – e a mudança de concepção pois “*é sempre necessário avaliar e rever posicionamentos*” (COORDENADOR 4), bem como “*rompimento (e disposição) de paradigmas*” (COORDENADOR 3). Ainda assim, foi apontado como desafio para execução dessas mudanças o pequeno corpo docente da instituição (COORDENADOR 6), o que dificulta a distribuição das ações dentro dos currículos.

É fato observar que, apesar de existirem ações complementares à estrutura curricular de cada instituição (TABELA 7), em todas elas os coordenadores acreditam ser necessária alguma ação relacionada à aspectos da EMI no currículo de seu curso.

Tabela 7 – Tabulação cruzada: Ações de complementação e suporte à formação existentes X Necessidade de ação para EMI.

			Você acredita ser necessária alguma ação para adequar ou contemplar aspectos da Educação Musical Infantil no currículo do seu curso?	
			SIM	Total
Existem cursos de extensão, pesquisas ou atividades (Ex.: PIBID, PIBIC, PET, Cursos de Extensão, Grupos de Pesquisa etc.) que sirvam de laboratório, suporte ao estágio ou complementam a formação dos graduandos?	SIM	Contagem	9	9
		% do Total	100,0%	100,0%
Total		Contagem	9	9
		% do Total	100,0%	100,0%

Fonte: A Autora (2016).

Pode-se dizer que esse é um reflexo de uma insatisfação diante da realidade na qual envolve a EMI nos currículos das Licenciaturas, provavelmente reflexo da observação da necessidade diante da realidade de trabalho na qual têm se inserido os egressos ou mesmo da equidade de importância na formação docente em todos os níveis da educação básica.

4.3 CONSIDERAÇÕES

A percepção dos professores e coordenadores que representam o curso e participaram da pesquisa parece ser a de que um determinado conteúdo somente está plenamente contemplado no currículo e possui espaço garantido se existir um componente curricular específico. Percebe-se ainda que aqueles que consideram que a Educação Musical Infantil está contemplada parcialmente no currículo afirmam certa fragilidade do conteúdo pois depende do direcionamento individual de cada docente ou aluno em disciplinas mais gerais da educação musical ou do estágio supervisionado. Como afirma um dos participantes:

Outras formas de contemplar a Educação Musical Infantil estão condicionadas à oferta de disciplinas optativas e ao direcionamento dos professores e estudantes durante os estágios supervisionados e atividades de ensino extracurricular (como PIBID e PRODOCÊNCIA), de pesquisa e extensão, não havendo uma determinação mais clara e normativa. (COORDENADOR 9).

Sobre os desafios da EMI em cada currículo de Licenciatura, segundo eles, se por um lado as adequações são identificadas como necessárias, por outro a formação para habilitar o egresso nesse nível de ensino está atrelada a seu direcionamento na condução do seu curso, pois, devido à amplitude de contextos nos quais a graduação deve lidar, ela só consegue atingir aspectos muito gerais sobre cada um.

Os representantes dos cursos identificaram que a Educação Musical Infantil tem se tornado cada vez mais consistente a ponto de demandar conhecimentos mais específicos e uma atuação docente também específica. Nesse sentido, verificaram a importância da EMI na formação docente de seus alunos, ao ponto de mencionarem que *“Estamos passando por uma fase de reforma curricular e faço parte da comissão relativa à mesma. Responder a esta pesquisa está me incentivando a colocar para a comissão a ideia de integrar mais a Educação Musical Infantil ao nosso currículo”* (COORDENADOR 5). O que me leva a acreditar que com a realização desta pesquisa – antes ainda de sua conclusão – algumas mudanças na realidade do ensino superior serão efetuadas em virtude dos questionamentos realizados aqui.

Ler o depoimento desses professores ao dizerem que *“a musicalização infantil é sem dúvida um dos maiores campos de atuação. Portanto, precisa se tornar mais central no curso”* (COORDENADOR 8) já é, e considero, um produto relevante desta tese. São essas concepções ou mudanças de concepção que podem transformar a realidade da Educação Musical Infantil no ensino superior, bem como oferecer uma formação adequada ao campo de trabalho e à atuação dos Licenciados em Música.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NA UNIVERSIDADE

“Quando eu uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que signifique: nem mais nem menos.”
“A questão é”, disse Alice, “se pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes.”
(Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá)

Após discutidos os conceitos, epistemologias e traçado um olhar geral sobre o campo e área pesquisados, neste capítulo segue-se um aprofundamento acerca das questões da EMI nas Licenciaturas em Música sob o olhar de professores que estão à frente dessas discussões em suas universidades. É produto das entrevistas realizadas bem como do meu olhar enquanto docente na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) e compõe, junto com o capítulo anterior a construção central dos dados desta tese. Apresento, por fim, minhas contribuições sobre o que acredito ser importante considerar para a Educação Musical Infantil ser contemplada nas Licenciaturas em Música satisfatoriamente.

5.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL SOB O OLHAR DOCENTE

Este tópico foi construído a partir das experiências dos 2 professores entrevistados pertencentes a 2 das 9 IES pesquisadas, ambos indicados no primeiro instrumento de pesquisa, o questionário, pelos coordenadores ou responsáveis dos cursos. Foram escolhidas essas 2 universidades pois possuem disciplinas específicas obrigatórias e/ou atividades consistentes de extensão e/ou pesquisa que, em um primeiro olhar, parecem impactar as ações do curso e os alunos. Assim, as falas apresentadas aqui, são de docentes responsáveis pelas ações de EMI nas Licenciaturas em Música que lecionam.

Para fins metodológicos, os professores serão denominados Professor 1 e 2 de acordo com a data que concederam a entrevista com vistas a manter o foco nas concepções e experiências dos que estão à frente da matéria nas universidades. Segue-se a mesma estrutura da entrevista na qual inicialmente são abordadas questões sobre o currículo e projetos desenvolvidos em suas Licenciaturas apresentando especificidades das ações desenvolvidas, e em seguida questiona as concepções e perspectivas docentes em uma visão mais ampla.

5.1.1 DO CURRÍCULO E PROJETOS DESENVOLVIDOS NO SEU CURSO

De maneira geral, os docentes entrevistados tiveram que iniciar as discussões sobre EMI nos currículos em suas universidades, indicando certo pioneirismo e descrevendo situações desafiadoras semelhantes, em assuntos como o apoio dos colegas docentes, o crédito dado às primeiras atividades, cursos ou disciplinas relacionadas a EMI, bem como as discussões sobre os espaços nas disciplinas curriculares.

Ambos ingressaram em suas universidades depois de já feitas reformulações dos cursos, ou seja, ingressaram em “cursos novos” com departamentos ainda pequenos. De acordo com o Professor 1 *“Então, era um curso que funcionava por volta, assim, de uns 7 professores. Que alguns tinham entrado, outros tinham saído, alguns aposentaram, [...] Tinha muita gente da área de performance e da área de educação musical tinha muito pouco”* (PROFESSOR 1, 2017). O Professor 2 afirma que sua contratação esteve vinculada a reformulação do curso e expansão do departamento:

[...] na época não tinha ninguém que trabalhasse com a infância diretamente. O departamento ainda era pequeno e [...] a última reformulação que a gente fez foi a reformulação do REUNI e foi essa reformulação que permitiu a minha contratação. Então houve uma expansão do departamento a partir dessa reformulação. (PROFESSOR 2, 2017).

Quando questionados sobre os espaços da EMI nos currículos vigentes, eles concordam que ainda é pequeno. O Professor 1 destaca que *“a parte de educação infantil sempre foi, e ainda é [...] uma área muito pouco privilegiada no currículo”* (PROFESSOR 1, 2017). Apesar disso, segundo eles, algumas disciplinas mais gerais tocam o tema da infância. Segundo o Professor 1 *“As discussões relacionadas à educação infantil entram na área da musicalização, na área de didática, essas disciplinas mais generalistas, principalmente da área da pedagogia, e nada mais”* (PROFESSOR 1, 2017). De acordo com o Professor 2, essas disciplinas gerais,

[...] não tinha um foco direto, tanto que a única disciplina que a gente poderia dizer “ah, poderia estar ligada diretamente com a infância” seria o estágio, estágio supervisionado I. Mas ele [...] deve acontecer em espaços de educação básica, então isso inclui a educação infantil, mas não é um espaço exclusivo da educação infantil. (PROFESSOR 2, 2017).

Ou seja, os poucos espaços em disciplinas obrigatórias que podem ser destinados à infância são livres para a possibilidade dos discentes escolherem o foco de sua formação na medida em que podem privilegiar determinados campos de estágio em detrimento de outros.

Tal aspecto se torna cíclico, pois, segundo eles, são poucos os docentes interessados na infância e, de acordo com o Professor 1, há *“um número muito pequeno de alunos que têm grande interesse em atuar como professor de educação infantil”* (PROFESSOR 1, 2017). De maneira geral, *“Então, havia a possibilidade do educando, do professor em formação atuar na educação infantil, mas não havia uma obrigatoriedade, havia uma possibilidade”* (PROFESSOR 2, 2017).

Nesse sentido, ambos afirmam que a temática infância está muito restrita no currículo das Licenciaturas em que atuam, limitando-se, efetivamente às disciplinas de educação, disciplinas e projetos que eles conduzem e ao interesse dos alunos.

Parece existir um consenso em atribuir unicamente a esses professores qualquer ação relacionada a temática da EMI, como explicitado pelo Professor 2 ao dizer que *“quando os alunos estão interessados em algo sobre a infância, os meus colegas dizem assim ‘ah, a especialista é [Professor 2]. Vá falar com ela’. Quando tem alguma coisa diretamente ligada com a infância, normalmente os colegas mandam os alunos virem falar comigo”* (PROFESSOR 2, 2017). Esse reconhecimento da especialidade docente é importante pois demonstra o reconhecimento das especificidades de um fenômeno, contudo, eximir-se de toda e qualquer discussão sobre infância, pode demonstrar também a falta de interesse por parte de colegas docentes em compreender ou se aproximar minimamente do tema.

Atualmente, com o departamento mais robusto no que diz respeito ao número de docentes, o Professor 2 diz que *“Eu sei que tem professores que ou já trabalharam com infância ou tem um cuidado nesse trabalho e evidentemente fazem uma orientação dentro dali, tem alguma coisa relacionada com a infância ou algo do tipo”* (PROFESSOR 2, 2017). Ou seja, há, por parte de alguns docentes que ingressaram mais recentemente um certo cuidado com a questão da infância, ainda que se eximam de projetos ou ações específicas.

Cabe destacar que após o ingresso na sua universidade, o Professor 2 propôs a criação de 2 disciplinas optativas que tratam da EMI. Para que fossem incluídas como obrigatórias seria necessária reformulação do curso, ação que se encontra atualmente em execução nas 2 universidades investigadas.

Quando questionado sobre uma possível preferência da temática da infância sobre os

espaços de ensino, pesquisa e extensão, o Professor 1 foi enfático:

Ah, com certeza extensão! Assim, pesquisa lá não tem. Ninguém lá no curso de música pesquisa sobre educação infantil. Extensão tem apenas o meu projeto que assim, eu tenho bolsista e volta e meia aparece pessoas interessadas em contribuir como voluntário. Agora ensino é aquilo que eu te falei, é bastante reduzida a atenção que a linha merece. (PROFESSOR 1, 2017).

Já o Professor 2, ao responder, optou por citar individualmente as ações nesses âmbitos. Sobre o ensino disse que seu curso está muito focado na formação do professor e que as disciplinas de educação musical *“de alguma maneira elas podem enfocar no ensino que está voltando para a infância”* (PROFESSOR 2, 2017), ainda que, como citado anteriormente, não ocorra satisfatoriamente. Sobre o aspecto da extensão ele afirma que o principal se tornou o projeto do Laboratório de Musicalização desenvolvido por ele, a partir do qual surgiram outros projetos vinculados, descentralizando os espaços de execução e coordenação do projeto, tornando-se também espaço de monitoria e estágio. As atividades de pesquisa atualmente não estão sendo desenvolvidas junto aos alunos, segundo o Professor 2 *“O que a gente tem é a produção dos integrantes do laboratório, em termos de graduação, que estão voltados para a infância. [...] além de trabalhos pessoais ou com colegas da área, a gente tem os trabalhos dos alunos de graduação”* (PROFESSOR 2, 2017).

Percebe-se uma dinâmica de atuação mais estruturada na extensão por parte dos dois professores. Os projetos de extensão parecem surgir como uma forma de proporcionar uma abertura inicial à temática dentro do curso e posteriormente fomentam relações de formação docente inserindo-se como um dos campos de atuação dos licenciandos. Assim, cabe especificar melhor a organização desses projetos.

O projeto de musicalização do Professor 1 consiste em aulas de música para 4 turmas, das quais *“A primeira turma é de 1 ano a 2 anos, a outra é de 2 anos a 3 anos, a terceira turma de 4 anos a 7 anos e a última turma é de 8 a 11 anos”* (PROFESSOR 1, 2017). As aulas acontecem na universidade 2 vezes por semana em aulas de 40 minutos para os bebês até 3 anos e seus pais ou responsáveis e 50 minutos para as crianças a partir dos 4 anos com limite de 20 alunos por turma. As atividades desenvolvidas são, de acordo com o docente,

[...] relacionadas ao aspecto sensorial, ao despertar de algumas questões, sensibilizar a criança com relação a sons, utilizar muito jogos, brincadeiras, música folclórica. Algumas músicas que os pais utilizam em casa a gente traz para a sala de aula e compartilha com os demais alunos. Tem o trabalho de sensibilização com instrumentos. (PROFESSOR 1, 2017).

Outros professores não participam do projeto, mas sempre tem alunos com interesse, sendo 2 bolsistas e sempre há 2 ou 3 voluntários. Segundo ele, *“com relação aos alunos de graduação, ainda é muito pouco o número de alunos que têm interesse”*, não em virtude da faixa etária em si, mas porque *“muitos deles não se veem nem como professores de qualquer faixa etária. Aí quando se trata especificamente da educação infantil, [...] dificulta bastante”* (PROFESSOR 1, 2017).

Dentre os avanços percebidos em alunos e professores do curso, o docente menciona que verificou, após certo tempo do projeto em andamento que quando

[...] começou a ter a frequência de alunos com os pais e tudo o mais, alguns professores de outras áreas vieram elogiar a proposta dizendo que era interessante não com relação à formação que é oferecida – porque eles também não frequentavam as aulas, então não podiam dar opinião quanto a isso – mas pelo simples fato de oportunizar momentos de que crianças e bebês entrassem para o âmbito da universidade. Era uma questão mais de conquista de espaço. Esse foi o único avanço que eu já notei. (PROFESSOR 1, 2017).

A aprovação dos colegas e o desafio em trazer as crianças e bebês para a universidade foi importante para o Professor 1 nesse processo da conquista de espaço. Apesar disso, parecia esperar mais apoio ou avanços diante dos esforços empreendidos para realização do projeto.

Já o Professor 2 criou em sua instituição o Laboratório de Musicalização Infantil que abarca outros projetos de extensão, dentre os quais, o principal são as aulas de musicalização para bebês e crianças de até 5 anos. O projeto iniciou com as aulas na universidade, expandiu para o colégio de aplicação da universidade, e atualmente acontece na escola estadual de música e na escola da universidade, tendo realizado oficinas também em uma instituição de cuidados para autistas. Segundo o Professor 2 *“esses espaços todos são espaços de atuação do pessoal do LEMI [Laboratório de Educação Musical Infantil], de monitoria, de estágio, mas como nosso carro chefe, é a musicalização infantil”* (PROFESSOR 2, 2017).

Foi desenvolvido também um projeto de música para criança pequena, onde foi criado um espetáculo de cerca de 20 minutos feito especialmente para criança pequena. O projeto é desenvolvido com músicos e conta com a produção e apoio dos licenciandos no contato e orientação com as crianças. De acordo com o Professor 2, esse projeto foi apresentado em mais de 25 centros de educação infantil na cidade além de ter possuído auxílio do fundo municipal de cultura.

Dentre os avanços estão a contratação de professores para lecionar na escola estadual de música, sendo que todos passaram pelo Laboratório de Musicalização Infantil e são egressos ou concluintes da graduação que leciona o Professor 2. Atualmente, somente na escola estadual são 16 turmas com aproximadamente 16 alunos em cada, totalizando mais de 250 alunos.

Além desses projetos, os monitores que atuam no Laboratório participam de pesquisas desenvolvidas pelo docente, atualmente sobre narrativas docentes, no qual, “*os integrantes do laboratório na lida com as crianças com a educação infantil foram conduzidos durante o ano passado para elaboração de narrativas*” (PROFESSOR 2, 2017). A partir desses documentos o docente irá, por temas, distribuir a escrita de textos sobre essas narrativas e construir esse documento.

Percebe-se, então, que o laboratório de Musicalização Infantil é um projeto guarda-chuva. De acordo com o docente:

Ele é um laboratório escola, então a gente se reúne toda semana com todo mundo que faz parte, para formação, 2 vezes por ano a gente tem semana pedagógica com, por volta de 20 horas de atividades, a gente dá formação, faz leituras, atividades de planejamento, toda semana a gente se encontra 3 horas/aula por semana. Então ele é meio polvo, assim, ele tem várias atividades, ele é centro de estágio. (PROFESSOR 2, 2017)

Ou seja, a importância do projeto consiste atualmente em oferecer formação inicial docente, manter espaços de aprendizagem em EMI na universidade, fomentar demandas em educação musical infantil pela cidade, além da expansão dos espaços de interação de bebês/crianças e a música.

A participação dos demais docentes da licenciatura onde atua o Professor 2 é diversificada no apoio às ações, e ocorre principalmente prestigiando trabalhos dos alunos em congressos, apesar de não ingressarem nas atividades efetivamente. No entanto, o trabalho desenvolvido tem lançado outro olhar quando esses professores ingressam com seus filhos no projeto. De acordo com o Professor 2, “*os meus colegas participam, em geral, quando tem filhos, aí eles trazem os filhos para a musicalização. Alguns inclusive eram ávidos críticos até que os filhos nasceram e entraram na musicalização*” (PROFESSOR 2, 2017). Segundo o próprio, “*tem de tudo, tem gente que acha bacana, que acha que é importante para formação do aluno, e tem gente que acha que está perdendo tempo, que dar aula para criança é coisa menor, que não vai dar dinheiro, que cansa muito, que não é, não devia ser, deixa a pedagoga dar aula!*” (PROFESSOR 2, 2017). Interessante perceber que, mesmo tratando-se do ensino superior, as atividades relacionadas à infância são, no mínimo, subestimadas,

demonstrando certa fragilidade no espaço já conquistado na universidade, já que depende da desconstrução desse estigma para seu reconhecimento, bem como para o compartilhamento das ações desenvolvidas individualmente pelos professores que lidam com essa infância.

Quando questionados sobre a presença da EMI no currículo da Licenciatura em que atuam, os professores possuem visões distintas. O Professor 1 diz que,

Eu acho muito pequena a presença, ela é muito ínfima, a parcela que compete a educação musical infantil. Eu acho que, na minha opinião, o currículo deveria ser reformulado dando um pouco mais espaço, só que por outro lado a gente [...] tem um problema sério com relação a espaços de atuação nessa faixa etária. (PROFESSOR 1, 2017).

Diferentemente do Professor 2, que afirma que “*Eu não posso dizer que é uma presença tímida, porque, veja, no ano passado eu tinha 22 integrantes no laboratório, sendo que eu só tinha 3 bolsas. Então, se a gente for pensar que a Licenciatura tem uns 150 alunos ativos, não é um número tão pequeno*” (PROFESSOR 2, 2017). Em termos de abrangência, percebe-se que o projeto do Professor 2 é mais amplo, o que parece ter relação direta com as ações propostas pelo docente mas também o engajamento e número de discentes envolvidos.

Assim, por um lado, é necessário ressaltar que a realidade vivenciada em cada cidade também interfere nesse processo, na medida em que, segundo o próprio docente, “*talvez no momento da discussão, o espaço que é dado atualmente é pequeno muito por conta do mercado de trabalho, que poucos locais são aqueles que abrem as portas para receber gente que é formado em música*” (PROFESSOR 1, 2017). Por outro, é importante desenvolver uma demanda, talvez ampliando os espaços de inserção do próprio projeto de musicalização, como fez o Professor 2, levando oficinas e as aulas do projeto para outros espaços na cidade, pois percebe-se que as realidades estão mudando aos poucos com esses professores e seus projetos, ou seja, as demandas estão sendo desenvolvidas paralelamente às ações.

Ainda assim, pensando no currículo das Licenciaturas, o Professor 2 finaliza dizendo que, mesmo sendo uma porcentagem considerável de graduandos a se engajarem nas atividades do projeto,

[...] se a gente for pensar no curso como um todo, a Educação Infantil tem uma inserção bastante pequena, porque se a gente for pensar que tudo que tem a educação infantil, ou quase tudo, é opcional, é possível, mas não é obrigatório! Acontece que ela circula entre um grupo considerável de alunos, mas não entre todos os alunos. [...] e aí, se você for pensar no todo, ainda é um contato bastante pequeno. (PROFESSOR 2, 2017).

O próprio professor aponta como solução a realização do estágio na educação infantil, mas ressalta também que diante dos diversos contextos nos quais o graduando deveria atuar, acredita ser *“prepotente da minha parte ou da parte do curso obrigar os alunos a fazer algo sendo que eles têm um leque de possibilidades”* (PROFESSOR 2, 2017). Sendo assim, a formação em EMI novamente, depende do interesse do aluno. De acordo com o docente, *“Como o meu laboratório é aberto para professores também, às vezes eles se formam sem pisar no laboratório, aí eles passam num concurso, tem que dar aula para criança, eles vêm correndo para cá e ficam aqui um tempo”* (PROFESSOR 2, 2017). Assim, no que se refere ao curso como um todo, os alunos,

[...] têm a possibilidade de ter uma grande inserção na educação infantil, mas eles não têm a obrigatoriedade, porque na verdade a educação infantil está muito na margem da pesquisa e da extensão [...] Acho que o importante de você saber é que o aluno tem a opção de ter uma formação voltada para a infância. Especialmente nessas disciplinas optativas de ensino, nas atividades de extensão e na participação de atividades de pesquisa aqui comigo, no laboratório” (PROFESSOR 2, 2017).

Assim, a formação em EMI, segundo os entrevistados, não é para todos da licenciatura, apenas para alguns interessados que engajam-se na questão. Por um lado, tal situação é esperada já que a graduação nos moldes que existe não consegue contemplar aprofundamento em todas as questões da educação musical, por outro, limitar-se tanto ao ponto de estar apenas sob disciplinas optativas e cursos de extensão pode formar licenciados que não conhecem minimamente a temática e portanto não poderiam saber se possuem afinidade com a EMI.

Um aspecto interessante é que ambos citaram o protagonismo dos alunos como um dos impulsionadores ou não dos grupos e discussões sobre EMI. Basicamente aqueles interessados é que conseguem espaço no currículo para o aprofundamento necessário através de disciplinas optativas ou grupos de pesquisa e extensão. Tal aspecto mostrou-se recorrente e relevante na medida em que eram esses mesmos alunos que mantinham em movimento núcleos de discussão nos grupos de cursos de extensão oferecidos. Posteriormente, através desse movimento as ações e o espaço da EMI passaram a ser melhor observadas pelos demais grupos docente e discente dessas universidades.

Ambos percebem que a EMI apresenta-se potencialmente no âmbito da extensão universitária, sendo nele o *locus* de maior expressão de sua atuação. Após a instituição desses cursos, além do movimento discente para a EMI, perceberam surgir espaços, ainda que poucos, para atuação profissional dos graduados e graduandos. Parece que os cursos de

extensão motivaram demandas específicas da área para as escolas ou ainda os próprios graduados abriram espaços destinados à música e infância na cidade. Eles ainda citam que aumentou o diálogo com a comunidade e com o curso através do espaço para estágios supervisionados, no qual a educação infantil passou a ser também vista sob o olhar da educação musical. Percebe-se, neste movimento, as ações formativas gerando e fomentando novos espaços de atuação.

5.1.2 DAS CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DOCENTES

Na segunda parte da entrevista, quando questionados sobre a relevância da EMI para a formação de professores de música, como esperado, ambos afirmaram ser fundamental e de extrema relevância. Sobre isso, o Professor 2 especifica que

Eu acho que a infância é assunto da educação, então ela não pode ser negligenciada. Eu acredito firmemente, tanto na perspectiva da psicologia da música, dos estudos de desenvolvimento, quanto da perspectiva da educação musical, que nós temos especificidades extremamente importantes e que elas precisam estar dentro da formação do educador musical. Então acho que negligenciar isso é uma afronta inclusive para a formação do aluno brasileiro, tanto da educação básica quanto do ensino superior. Porque eu acredito que para nossa educação básica andar pra frente, para a gente sair desse caos, que a gente está conseguindo sair vagarosamente, [...] a gente precisa dar uma formação pro aluno de graduação que seja consistente, e isso inclui uma educação que passe na infância. (PROFESSOR 2, 2017).

Justifica, pois, a formação necessária sobre a infância e sobre a EMI a partir do direito que têm os alunos, crianças e bebês brasileiros à uma formação e educação consistente. Essa percepção que parte do direito das crianças a uma educação de qualidade só tem sido possível mediante as perspectivas recentes dos estudos da infância em tratar a criança como sujeito de sua própria cultura.

Argumentando pela formação pedagógica, o mesmo docente lembra que é “fundamental entender como as pessoas interagem com a música. Isso inclui as crianças. Eu acho fundamental que os licenciandos tenham essa formação especialmente porque eles estão

sendo formados para serem professores, e a infância interessa aos professores” (PROFESSOR 2, 2017). Segundo ele,

A infância é a grande área de trabalho dos professores. É onde está a grande concentração de estudantes do nosso país. Então eu acho que é fundamental que a educação infantil e que o ensino fundamental séries iniciais estejam dentro do escopo do que o aluno vai estudar teoricamente, do que ele vai vivenciar nas práticas do campo dele de formação. (PROFESSOR 2, 2017).

Perceber a criança e a infância como principal elemento para o qual deveriam se destinar as ações de ensino-aprendizagem é um argumento importante para o avanço das discussões e do espaço da EMI nos cursos de Licenciatura. Possuir um espaço específico no qual essas questões sejam tratadas, é relevante e necessário para uma formação consistente.

No entanto, o Professor 1 ressalta que ainda é deixado um espaço *“muito reduzido para a educação musical infantil e até por vezes acaba acontecendo um certo descaso, sendo uma disciplina dada por pessoas que não necessariamente têm experiência na área”*, o que, segundo ele *“acaba acontecendo infelizmente em diversas universidades no Brasil, principalmente naquelas que não estão nas grandes capitais”* (PROFESSOR 1, 2017).

Apesar do fato da infância como núcleo de formação nas Licenciaturas em Música ter ainda pouco espaço, o Professor 1 tem percebido que *“dentro da área de música propriamente dita, [...] tem tido um avanço em questão de material, de pesquisa”* (PROFESSOR 1, 2017). Por outro lado, ele vê também *“que teve um certo interesse, principalmente nos cursos de pedagogia, em buscar uma maior formação com relação a educação musical, a música em si, e como trabalhar a música em sala de aula”* (PROFESSOR 1, 2017). Para ele, se houve avanço, tem sido na perspectiva da pedagogia e não da música, infelizmente, e justifica lembrando que atualmente ainda são os pedagogos *“os principais professores de música para essa faixa etária”* (PROFESSOR 1, 2017).

Sobre a formação docente para atuar com a educação musical na infância, o Professor 2 ressalta que, *“quem tem que trabalhar com música na infância é quem quer trabalhar música na infância. Quem tem condições disso. Acho que uma formação musical é importante, mas eu acho que, de maneira geral, a gente sabe música sem precisar estar na escola de música”*. Complementando, diz ainda que *“Eu não acredito que uma pessoa que não tenha uma formação mínima, mas tenha uma formação musical tenha condições de fazer um trabalho apropriado com a infância”* (PROFESSOR 2, 2017). Tal aspecto se revela nas ações descontextualizadas ou pouco desafiadoras que muitas vezes são realizadas nas aulas de música para crianças, tanto ministradas por professores de música quanto por pedagogos.

O desafio de promover atividades estimulantes e criar e desenvolver ambientes ricos de aprendizagem musical, deve ser o objetivo de professores de música comprometidos. Para tal, conhecimentos acerca da criança, da infância, da música e da aprendizagem são necessários de serem mobilizados. Em interação, em sala de aula, esses elementos não são apenas eles isoladamente, mas são eles e as interações resultantes deles, o que se torna, a partir daí Educação Musical Infantil: um fenômeno diverso para o qual saberes são mobilizados em prol de uma aprendizagem musical significativa na infância. Ou seja, como finaliza o Professor 2 *“tanto o pedagogo precisa ter uma formação musical mais consistente, quanto o músico precisa ter uma formação educacional consistente para que possa atuar com a infância”* (PROFESSOR 2, 2017).

Quando perguntados sobre as perspectivas profissionais ou de concepção docente que os professores identificaram com a inserção da EMI na licenciatura, o Professor 2 afirma existir em sua cidade um índice interessante de empregabilidade dos licenciados que atuam com EMI. Segundo ele, *“esse ano eu estou fazendo 10 anos de ensino superior, e nesse tempo o que eu vejo é que, quando o aluno se forma ele encontra emprego com a infância. [...] Os espaços de ensino de música aqui têm se aberto grandemente para a educação infantil”* (PROFESSOR 2, 2017). Por essa razão, o docente afirma ter alunos atuando em escolas básica e escolas de música públicas e privadas. Segundo ele,

Porque há campo de trabalho, tanto na educação básica, quanto em espaços extraescolares, quanto em espaço especializado. A música é feita para a infância! A criança faz música, a criança quer aprender música, os adultos querem que a criança aprenda música. Então a gente tem amplo campo de atuação, portanto a gente tem que ter um amplo campo de formação também, eu acho isso fundamental, tanto a nível de graduação quanto de pós-graduação, porque eu acho que a gente tem uma inserção ainda pequena. (PROFESSOR 2, 2017).

Outra perspectiva na qual têm se inserido os egressos do Professor 2 é a pós-graduação *stricto sensu* tanto no Brasil quanto fora do país. O único aspecto que, segundo ele falta contemplar, *“O que não tem ainda, que eu gostaria que tivesse, era gente fazendo música pra criança. Mas acho que daqui a um tempo vai ter”* (PROFESSOR 2, 2017).

Destaco a diferença entre as realidades de cada professor pois, enquanto em uma cidade os alunos estão com alto índice de empregabilidade, na outra o professor ressaltou, anteriormente que *“poucos locais são aqueles que abrem as portas para receber gente que é formado em música”*. O que provavelmente ocorre, segundo o Professor 1, é a aula ser

ministrada por um pedagogo porque “*eles pensam nessa questão do baixo custo*” (PROFESSOR 1, 2017).

Como possibilidade dentro da perspectiva profissional, o Professor 1 aponta o surgimento de novos materiais de música para bebês, se referindo aos vídeos e clipes musicais que atualmente são febre entre as crianças, dos quais o professor de sala ainda não tem “*uma preocupação em buscar maneiras de se trabalhar com esse material que a indústria infográfica ou cinematográfica [...] vem criando*” (PROFESSOR 1, 2017). Destacaria ainda o pouco protagonismo da área em desenvolver materiais específicos para infância que chegassem às casas e escolas. Considerando a extensão do nosso país, ainda são poucos os grupos e ações musicais criados por músicos ou educadores musicais que permeiam esse universo.

Dentre as perspectivas de concepção da EMI, ele ressalta a necessidade de dialogar mais com a área da pedagogia, pois

Eu ainda vejo muito senso comum no discurso dos professores na área de música, e quando a gente vai conversar com o pessoal da educação eles já tem um discurso com maior propriedade. Então eu acho que a gente tem que buscar mais informações, tentar atrelar um pouco mais o diálogo entre essas duas áreas, para melhorar muito mais a nossa do que a deles. [...] tem que buscar trabalhar um pouco mais com conceitos, perspectivas, metodologias que já são desenvolvidas pela área da educação, da pedagogia, e que a gente possa utilizar os avanços que essa área já conseguiu para o nosso benefício (PROFESSOR 1, 2017).

Concordo com o professor, pois acredito que esse diálogo, apesar de existir, ainda é pouco explorado. Ao lidar com a infância, a educação musical se aproximou em determinado momento da psicologia, assim como todos da área da educação, mas ao meu ver essa perspectiva ainda continua bastante forte em detrimento da educacional quando se trata das crianças na música. Acredito que com o tempo será possível vislumbrar uma mudança.

Além disso, o Professor 1 diz perceber que “*o trabalho da educação infantil, da educação musical infantil, nas diferentes universidades ainda está muito baseado principalmente na perspectiva da Teca [Alencar de Brito]*” (PROFESSOR 1, 2017). Ainda que não necessariamente nessa única perspectiva mencionada pelo docente, ele observa que as práticas de EMI que acontecem nas universidades parecem estar sendo baseadas em modelos de forma reprodutiva. Por isso a ele interessa uma aproximação com a pedagogia – aspecto já mencionado pelo docente – na medida em que essa interface poderia ampliar as ações pedagógicas que aparentemente estão sendo repetitivas. Parece que a inquietação e o desafio

para esse professor é a obtenção de novos modelos pedagógico-musicais para atuação com a EMI, principalmente no âmbito das universidades.

Esse último aspecto parece-me mais preocupante na universidade, na medida em que a EMI, enquanto fenômeno, se constitui de uma práxis educativa, portanto um conjunto de conhecimentos teórico-práticos que estão em pleno movimento e que necessita da dinâmica conceitos↔práticas para efetivação de avanços na área. Portanto, fazer do mesmo tanto no campo conceitual quanto na prática educativa não contribui para os avanços necessários que a EMI no Brasil necessita. Considerando ainda que o lócus dessa prática reprodutiva é a universidade, essa situação se agrava ainda mais, pois deveria ser o ambiente na qual o conhecimento deveria circular, propor e avançar.

Quando questionados se identificavam algum impacto na formação inicial a partir desse novo cenário que se delinea, o Professor 1 ressaltou o número reduzido, porém crescente, de pessoas interessadas em trabalhar com a EMI, bem como existem mais materiais, literatura de suporte para formação docente. Já o Professor 2, afirma que o que conhece está centrado basicamente nas atividades de extensão e pesquisa das universidades, que são atividades muito pontuais. Em suas palavras:

O que eu acho é que, se a gente pensar educação musical infantil no Brasil, a gente não tem uma gota no oceano. Acho que as nossas ações são muito locais. E quando eu falo locais, eu falo locais da educação superior pública das capitais, sabe? Eu acho que a gente não chegou no interior, a gente não chegou nas crianças pobres. É uma coisa muito pequenininha, muito embrionária e, em geral, muito voltado para as elites. Acho que a gente ainda não faz um trabalho de base, usando termos de esquerda, pra trabalhar com educação musical infantil, e acho que outras pessoas fazem. Fora das universidades a gente tem muito trabalho com criança, mas eu não sei se a gente tem muito trabalho com criança pequena. A gente tem muito trabalho com criança [de] 5 anos, 6 anos pra cima, mas com educação infantil acho que a gente ainda tem muito chão pra andar. (PROFESSOR 2, 2017).

O papel de protagonismo da universidade em fazer-se reconhecer e ser conhecida a atuação da Educação Musical com a infância parece impactar, ainda que em pequena escala os contextos locais na qual estão inseridos. Ainda que de forma tímida, a formação de graduandos que se identificam com a EMI, a criação de cursos nas universidades abertos a

comunidade e outras ações deles decorrentes, parecem ser rapidamente acolhidos por escolas privadas⁸⁶ (de educação básica ou especializadas) e principalmente pela comunidade.

O desafio de lidar com as crianças pequenas e aumentar a abrangência dessas ações é algo importante a ser desenvolvido e até pode partir da própria universidade tanto os esforços de interiorização, de atendimento da periferia, quanto de gerar conhecimento sobre música para crianças pequenas. No entanto deve ser abraçado pela comunidade e pelos diversos profissionais, pois, como bem citado na fala da docente, no âmbito da universidade serão sempre ações pontuais e limitadas. Acredito que a universidade deve ter o papel de construir e disseminar o conhecimento e a formação de ponta, mas como todo fenômeno educacional, para que persista é necessário que seja dinâmico, que percorra diversos níveis da sociedade.

Em seguida, os professores foram questionados quanto às mudanças já verificadas a partir da inserção da EMI na formação de seus alunos. O Professor 1 ressalta aspectos importantes dentro da própria universidade, dizendo que atualmente a temática *“é colocada em pauta, é uma disciplina da graduação, existem projetos que trabalham com a temática, as escolas (uma parte delas) já abrem espaço para o professor de música”* (PROFESSOR 1, 2017). O Professor 2 lembra que quando chegou na cidade não existia nenhuma ação de música para bebês ou crianças, nem mesmo na universidade, sendo que atualmente, *“já tem cursos de musicalização infantil pela cidade, a gente já levou atividades de educação musical infantil pros festivais de arte de inverno que acontecem no interior [...] teve atividade pra criança pequena em escolas rurais [...] É outra cena inclusive artística”* (PROFESSOR 2, 2017).

No entanto, o Professor 2 faz uma ressalva importante acerca do público para o qual essa realidade foi modificada. Segundo ele, o que não for específico da escola básica,

[...] Está voltado majoritariamente para uma classe média alta, tá? A gente não pode pensar que a criança pobre [...] está tendo algum impacto nisso. Se está é porque algum professor foi para a creche. A gente não tem uma política para a infância. Mas evidentemente a cena já mudou muito aqui, de 2009 pra cá, que é o tempo que eu estou aqui, muito! Inclusive dentro da [Universidade]. (PROFESSOR 2, 2017).

É fato que as aulas de música para bebês e crianças pequenas têm se expandido nas diversas cidades ao redor do país, sendo observável empiricamente que a maioria delas

⁸⁶ O espaço em âmbito público possui outra dinâmica; parece se estender em um projeto a longo prazo, já que provavelmente só será conquistado mediante políticas públicas específicas.

ocorrem em espaços privados, ou são frequentadas por crianças de classe média alta ou alta. É importante que o discurso de “música para todos” – aquela incluída nas políticas educacionais e disponível nas aulas regulares das escolas de ensino fundamental e médio – seja ampliado também para as ações da pequena infância no Brasil, tanto pela importância da música nessa faixa etária quanto pelo direito que elas têm no acesso a essa aprendizagem, a esse fazer musical.

Por fim, perguntei que outros aspectos eles destacariam sobre a temática da EMI na formação inicial. O Professor 2 ressaltou que *“a educação musical infantil, que, na verdade, a infância, ela só vai estar propriamente representada na formação superior do licenciando quando isso for uma política de formação superior”*, reconhecendo que existem ações importantes, mas que estão vinculadas a *“pessoas fantásticas, que são ações desbravadoras, que são ações importantíssimas para a formação do licenciando, mas elas estão muito centradas em pessoas. Elas não são políticas institucionais. E elas não sendo políticas institucionais elas são facilmente descontinuadas”* (PROFESSOR 2, 2017).

Essa possibilidade de descontinuação das atividades desenvolvidas na infância foi observada no Brasil em dois grandes projetos em universidades que, com a saída dos proponentes não foram continuadas, a saber: o Projeto de Musicalização de Bebês da professora Esther Beyer na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Musicalização Infantil da professora Beatriz Ilari na Universidade Federal do Paraná. Ambos os projetos promoveram aulas de música para várias crianças e bebês, geraram publicações diversas e formaram professores que hoje atuam nos mais diferentes espaços sobre infância, além de terem ampliado o escopo das pesquisas na temática principalmente nas pós-graduações brasileiras. O desenvolvimento e manutenção de políticas públicas e institucionais para infância daria a possibilidade de manutenção desses projetos independentemente da continuidade de ação dessas docentes.

O Professor 2 complementa dizendo que

Enquanto o ensino superior e as administrações por trás, de maneira geral, continuarem negligenciando a importância das creches dentro das universidades dos centros de educação infantil dentro das universidades, das escolas de aplicação, dos programas continuados para a infância, de proposições que possam vir a se tornar políticas públicas para a construção do professor, a gente vai estar falando sempre em ações locais e muitas vezes individualizadas. Então, na ausência dessas pessoas, essas ações se descontinuam. [...] Então eu acho que a formação docente, a formação inicial docente ela só vai ter um compromisso com a infância quando esse compromisso for uma política pública, seja ela institucional, seja ela federal. Então eu acho que enquanto a gente não tiver esses laços, essas

possibilidades de ações não centradas em pessoas e em locais, a gente vai estar sempre nesse trabalho de formiguinha que contribui local, no ambiente, e tal, mas que é muito deficitária. (PROFESSOR 2, 2017).

Tal aspecto, da institucionalização de políticas públicas ou políticas institucionais para a infância foi muito recorrente nos trabalhos analisados internacionalmente na revisão de literatura desta tese, prevalecendo neles a concepção de que é a partir dessas políticas que se desenham os cenários que compõem, ou que podem compor, a realidade do ensino de música para infância nos diversos países (ANDANG'O; MUGO, 2007; HERNÁNDEZ-CANDELAS, 2007; PERSELLIN, 2007; WOODWARD, 2007; GLUSCHANKOF, 2008; HOLGERSEN, 2008; LEU, 2008; LIM; CHUNG, 2008; SUTHERS, 2008). É possível verificar, então, um consenso de que são essas ações das políticas públicas que permitirão a permanência ou não dos projetos de EMI. Sua abrangência está, atualmente, limitada à atuação e ao espaço dos docentes que conduzem ações pontuais.

Ainda sobre os aspectos gerais que gostariam de ressaltar sobre a EMI, O Professor 1, destacou o universo da pesquisa como um *“um calcanhar de aquiles, porque o trabalho que ainda é feito, é um trabalho muito mais próprio de relato de experiência”* (PROFESSOR 1, 2017) principalmente se tratando daqueles realizados pelo licenciandos em nível de Trabalho de Conclusão de Curso. Segundo o professor *“Então é algo que poderia ser também diferenciado: a formação mais na perspectiva de pesquisas de alto nível, digamos assim”* (PROFESSOR 1, 2017). Tal aspecto também evidenciado nas poucas pesquisas em nível de pós-graduação encontradas durante a realização desta tese, universo que se reduz ainda mais se verificarmos apenas os trabalhos das pós-graduações em música e educação musical.

Outro aspecto levantado pelo docente é a necessidade de um estreitamento da relação da universidade com a comunidade, *“e aí oferecer mais propostas de trabalho de extensão, seja na parte de projetos de formação geral em música ou mesmo de concertos didáticos”* (PROFESSOR 1, 2017). E cita como exemplo os espetáculos mensais para crianças realizados na universidade na qual ele está fazendo o pós-doutorado e que são organizados pela professora que trabalha com educação infantil da mesma universidade. Segundo ele, *“essa relação também poderia ser mais próxima”* (PROFESSOR 1, 2017).

Assim, para perspectivas futuras da EMI, os professores citaram o desenvolvimento de políticas institucionais de formação específicas para a infância dentro da universidade e a construção de diálogos entre a universidade e a comunidade, entre a graduação e a pós-graduação, e o desenvolvimento de mais ações que impactem na sociedade, por exemplo, com

formação da plateia, haja vista o pequeno escopo de shows e apresentações destinadas e adaptadas a bebês.

5.2 EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL SOB MEU OLHAR

Em minha trajetória profissional, desde antes da graduação já me dedicava às questões do ensino de música para crianças. Realizei também um aprofundamento dos conhecimentos relacionados à temática nas pós-graduações desenvolvidas (especialização, mestrado e agora, doutorado) bem como nas experiências profissionais das quais tive oportunidade de realizar.

Neste tópico apresentarei um pouco do trabalho desenvolvido e algumas inquietações acerca dos espaços da educação infantil e EMI na graduação em música, especificamente na Licenciatura em Música da UFRN. Buscarei abranger os desafios percebidos durante o tempo em que estive em contato com as disciplinas relacionadas a EMI ainda que em momentos distintos: fui aluna da primeira turma da disciplina de “Atividades Orientadas I: ensino infantil e fundamental” (AOS1), e, atualmente⁸⁷ estou responsável por esta disciplina e pelo “Estágio I” que corresponde ao nível da educação infantil. Além disso, estive responsável pelo principal curso de extensão para crianças que a UFRN dispõe, o Curso de Iniciação Artística (CIART), sobre o qual apresento sua estrutura e as principais contribuições e impactos gerados. A seguir discuto um pouco das disciplinas e da forma como conduzo-as bem como minha percepção acerca dos espaços da EMI na EMUFRN.

Apesar de outras disciplinas e atividades tocarem no assunto da infância – especialmente aquelas obrigatórias ofertadas pelo Departamento de Educação, assim como nas outras universidades – o ensino de música para crianças na Licenciatura em Música da UFRN está presente mais efetivamente nas duas disciplinas específicas já citadas.

A disciplina AOS1 diz em sua ementa “Atividade de observação de metodologias de ensino de música utilizadas na Educação Infantil com subsequente desenvolvimento de atividades práticas a partir dessas observações” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016), e o Estágio 1, consta como ementa “Co-atuação em uma

⁸⁷ Considerarei como situação presente aquela a qual estava no momento anterior ao meu afastamento para finalização do Doutorado, já que nos primeiros anos de construção desta tese estava trabalhando normalmente e com as disciplinas mencionadas.

classe escolar de educação básica ou ensino especializado⁸⁸; acompanhamento junto ao professor; colaboração nas atividades de planejamento e docência; registro e discussão das atividades desenvolvidas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Por localizarem-se no início de dois ciclos importantes [primeiro semestre do curso (AOS1) e primeiro estágio supervisionado (Estágio I)] são consideradas também disciplinas estratégicas para condução das demais do seguimento (AOS2, 3 e 4; Estágio 2, 3 e 4).

A abordagem dessas disciplinas envolve leitura de textos, discussões em sala, observação (e regência no caso do Estágio) de aulas de música para crianças em escola básica, bem como atividades práticas e vivências nas aulas da universidade e da escola, culminando na elaboração de um relatório que visa contemplar esses aspectos na produção de um documento único para fins de registro e aprofundamento da escrita e concepções acerca da EMI.

Dentre os assuntos abordados em sala estão: a observação da prática pedagógica, educação musical e educação infantil, desenvolvimento musical infantil, organização e estrutura de aulas de música para crianças, documentos governamentais (ex. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), além de atividades práticas diversas conduzidas tanto por mim quanto pelos discentes.

De maneira geral, percebo que há certo receio dos licenciandos em se aproximarem do universo escolar infantil. Por outro lado, iniciadas as discussões e atividades práticas, em geral, há boa aceitação e desmistificação do que é o ensino de música para crianças. Percebo que no que se refere a música na educação infantil, há um certo estigma de que é algo distante da realidade deles, graduandos, bem como de que é uma musicalização sem conteúdos ou estratégias propriamente da educação musical. Parece corroborar o senso comum de uma visão de que essa é uma música cantada para fins de ensino de costumes, gestos e rotinas, não de música e suas expressões.

Com o tempo, desmistificado esses aspectos (ou outros, que por ventura surjam), muitos alunos sentem falta e solicitam mais discussões, práticas, vivências e observações em ambientes escolares das questões já discutidas em sala. No entanto, na falta de tempo

⁸⁸ Do estágio a ementa é a mesma em todos (Estágio 1 ao 4), tendo sido estabelecido posteriormente que o Estágio 1 seria destinado à educação infantil, o 2 ao ensino especializado, o 3 ao ensino fundamental, e o 4 ao ensino médio.

adicional na disciplina, aqueles mais engajados buscam inserção em projetos e programas de pesquisa e, principalmente, extensão, para aprofundar aspectos relacionados a EMI.

Assim, apesar das disciplinas específicas sobre ensino de música na infância – em virtude de questões diversas do público-alvo que se encontra nas turmas de graduação em música – é inicialmente necessária uma desconstrução de percepções sobre o que é essa música para infância em um espaço de ensino sistematizado como a escola, para posteriormente desenvolver aspectos gerais necessários à construção do conhecimento pedagógico-musical para a infância. Nesse sentido, o suporte de projetos de pesquisa e extensão dão certo fôlego às ações na área e permitem a construção de núcleos de estudos e práticas em EMI na universidade.

Para além das relações entre o que é ofertado para os alunos aprenderem na universidade, a visão do docente ministrante sobre a área é também algo que me inquieta, seja pela escassa discussão sobre práticas docentes em nível superior, seja pela necessidade que percebo da constante reestruturação das práticas e concepções que tenho sobre a área. Percebi que é, pois, do profissional responsável pelas ações de EMI na universidade que define-se muito do perfil da(s) disciplina(s), da aceitação dos alunos da EMI como área de provável atuação e da sustentação de núcleos diversos sobre EMI.

Assim como mencionado por um dos professores investigados, de certa forma, sob o suporte de um único profissional para garantir esse(s) espaço(s) parece-me arriscado na medida em que não se tornam elementos institucionalizados. Por outro, a dinâmica da universidade e a vastidão de elementos nos quais cada ensino superior (ou cada Licenciatura em Música) pode especializar-se, aparenta ser impossível manter um grupo docente responsável pela questão.

A saída surge ao meu ver através de grupos interinstitucionais, links nos quais haveria uma troca de experiências, pesquisas e profissionais entre instituições que possuam docentes constituindo núcleos sobre o mesmo tema. Ainda assim, a garantia de disciplinas é necessária para manter minimamente institucionalizado as discussões sobre a temática da EMI.

Além das disciplinas específicas, participo e coordeno o Curso de Iniciação Artística da EMUFRN, que é um curso de extensão voltado para musicalização de crianças a partir de 6 ou 7 anos. Apesar da idade dos alunos, o caráter do curso é especificamente voltado para infância e noções gerais da música. Então são aulas de música coordenadas por um docente da universidade e ministradas por docentes e monitores alunos dos cursos da EMUFRN.

É um curso que foi criado junto com a fundação da Escola de Música e possui atualmente 3 anos de duração, sendo que a cada ano as turmas têm 4 disciplinas que atuam de

forma integrada conforme o Quadro 4. Inicialmente surgiu como Iniciação Musical, passou a incorporar atividades de outras Artes junto com a inserção de novos docentes e atualmente mantem-se apenas com atividades relacionadas à música, apesar de ter mantido o nome Iniciação Artística.

Quadro 4 – Estrutura de aulas do CIART.

1º ano	2º ano	3º ano
Canto e Movimento	Elementos de Música 1	Elementos de Música 2
Educação Sonora	Flauta Doce 1	Flauta Doce 2
Apreciação Musical	Prática Coral 1	Prática Coral 2
Bandinha Rítmica	Prática de Conjunto	Oficina de Criação Musical

Fonte: A Autora (2018).

O CIART, desde o início da Licenciatura em Música na EMUFRN tem se tornado um dos principais espaços de formação docente para infância, como mencionado no próprio PPC da Licenciatura:

Destacando que no caso do Curso de Iniciação Artística (Curso de Extensão de fluxo contínuo voltado a atender crianças de na faixa etária entre 6-8 anos), o mesmo desfruta de espaço físico e estrutura material adequados às especificidades das atividades da Educação Musical Infantil, constituindo desse modo, enquanto significativo campo de estágio para a área *[sic]*. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p.37-38)

O Curso recebe, além de monitores bolsistas e voluntários, estagiários da Licenciatura. Atualmente, o CIART é reconhecido por diversos educadores musicais da cidade como um espaço de excelência na formação, pois muitos são ex-monitores do curso, e muitas vezes, após formados retornam como voluntários.

As atividades desenvolvidas vão desde formação para os monitores com palestras, cursos e semana pedagógica; orientação e incentivo na elaboração de artigos e pesquisas dos monitores acerca do curso; a recitais e apresentações das crianças na EMUFRN, em festivais, congressos etc.

De maneira geral, o CIART supre a necessidade dos discentes da graduação ministrarem aulas para crianças. Como o curso tem atividades bastante diversificadas, percebo que amplia o aprendizado pedagógico-musical dos graduandos na medida em que, junto com as crianças, devem lidar com elementos e práticas diversas em música para contemplar os

objetivos das disciplinas e do curso. Os monitores ativos e os que já passaram pela monitoria relatam que a experiência que têm é primordial para a prática profissional deles.

Outro aspecto a ser ressaltado é o estímulo a escrita científica através de artigos destinados a congressos. A partir das práticas desenvolvidas, é comum os monitores escreverem e apresentarem artigos, sendo que o próprio curso também já foi tema de outras pesquisas em nível de pós-graduação (SILVA; NASCIMENTO, 2014; MONTEIRO, 2014; SILVA, 2011).

Além de suporte à formação docente, o CIART tomou para si a função de aproximar as crianças da universidade e da Escola de Música (bem como pais e responsáveis também). A presença delas nos corredores, conhecendo as salas, ouvindo (e indagando) instrumentistas ou a orquestra ensaiando parece trazer outros “ares” ao prédio e as pessoas que ali frequentam.

Assim, formação docente, de plateia, aproximação com a comunidade, lócus de aprendizagem e geração de conhecimento pedagógico-musical, o CIART tem sido relevante na condução das oportunidades de ensino a crianças para o Curso de Licenciatura em Música da UFRN.

Acredito que, assim como mencionado pelos docentes na entrevista, a ação do CIART ainda é pontual, limitada e específica. A expansão dessa abrangência tem se dado muito mais pela formação de docentes (monitores) que hoje encontram-se nos mais diversos espaços de ensino no estado (Universidade Federal, Instituto Federal, escolas municipais e estaduais de educação básica, escolas privadas e de educação básica e de música, colégio de aplicação da Universidade, etc).

5.3 PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NAS LICENCIATURAS EM MÚSICA

Considerando toda a discussão já desenvolvida, teço neste tópico algumas considerações que, em meu entendimento, são relevantes para a efetivação da Educação Musical Infantil nas Licenciaturas em Música. São tecidas aqui, as contribuições tanto das entrevistas e questionários quanto da revisão da literatura. Para fins de compreensão, as contribuições estão organizadas entre os temas do currículo, do professor, do fenômeno e do aluno (GRÁFICO 15), categorias que se relacionam e são interdependentes. Portanto, apesar de apresentadas individualmente, são dependentes entre si.

Gráfico 15 – Aspectos a considerar para efetivação da Educação Musical Infantil nas Licenciaturas em Música.



Fonte: A Autora (2017).

Do currículo, garantir disciplinas e estágios específicos na educação infantil ou na infância é primordial para institucionalização das discussões da EMI bem como para apresentar este universo aos graduandos, permitindo uma profissionalização aprofundada na questão. Além do ensino, o suporte de atividades de extensão e pesquisa contribui e fortalece essas ações. Assim, a criação de núcleos que se configurem como espaços de ensino-pesquisa-extensão em EMI apresenta-se como uma necessidade tendo em vista apoiar e fomentar reflexões e ações na temática.

Do professor, acredito ser necessário a articulação dos saberes nesses diferentes níveis (ensino, pesquisa e extensão), bem como uma disposição em revisitar constantemente práticas e concepções para avanço e proposições diversas no campo. Para além disso, constituindo esses núcleos e articulando universidade e escola, professores do ensino superior, gestores e pesquisadores, formar uma rede de parcerias entre universidades, institutos e profissionais que têm interesse e afinidade com a EMI faz-se necessário.

Nesse ínterim, despertar no aluno o anseio pela temática da EMI é também papel da universidade. Coloco-a aqui, pois acredito que nesse caso não cabe apenas ao docente interessado na EMI, mas a todos os atores da formação inicial em nível de graduação desse graduando. Como futuro profissional é importante que ele possa experimentar, compreender e estudar as possibilidades que a Educação Musical Infantil abrange – tal aspecto considerando que atualmente é o aluno o responsável pelo direcionamento e aprofundamento de muitas questões relacionadas a sua própria formação.

Das questões do fenômeno, cabe a todos aqueles que lidam com a educação musical a responsabilidade no avanço do conhecimento construído sobre e na Educação Musical

Infantil. Portanto, reconhecer suas especificidades torna-se urgente para que, ainda que não trabalhe diretamente com ela, saiba contribuir para o seu direcionamento e reconhecimento, esclarecendo e extinguindo visões de senso comum que ainda circulam mesmo entre os alunos e até mesmo professores do curso superior.

CONCLUSÃO

Alice apanhou o leque e as luvas, e, como fazia muito calor no salão, ficou se abanando sem parar enquanto falava: “Ai, ai! Como tudo está esquisito hoje! E ontem as coisas aconteciam exatamente como de costume. Será que fui trocada durante a noite? Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei esta manhã? Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocadinho diferente. Mas, se não sou a mesma, a próxima pergunta é: ‘Final de contas quem sou eu?’ Ah, este é o grande enigma!”
(Aventuras de Alice no país das Maravilhas)

Traçada essa trajetória sobre a Educação Musical Infantil, cabe concluir a partir dos destaques que considere mais relevantes e que poderão servir de contribuição para o avanço do campo, tanto no que foi observado na literatura, quanto no olhar múltiplo dos sujeitos pesquisados e da minha compreensão do tema.

Procurei nesta tese compreender como tem se dado a inserção da educação infantil nos cursos de licenciatura em música das IES das capitais da região nordeste e que concepções e direcionamentos didático-pedagógicos orientam a formação docente para a atuação na infância. Compreender meu papel de pesquisadora e docente de uma dessas IES na construção dessa tese foi importante para conceber os diálogos e contextos nos quais ocorreram os contatos com os sujeitos pesquisados. Perceber que o conhecimento aqui construído é fruto de uma visão específica, traduzida de outros, mas sob meu olhar, é primordial para compreensão das limitações e abrangência dessa tese.

Assim, inicialmente a partir de uma revisão integrativa de literatura foi realizado o levantamento da literatura nacional e internacional sobre a EMI. Verifiquei que os temas os quais me inquietam na Educação Musical Infantil são também recorrentes na literatura, a saber: atuação e prática docente, políticas públicas e formação docente. Ainda assim, a literatura é restrita – o que denota provável marginalização da EMI nas áreas de educação musical ou educação – tanto em número de publicações, quanto em variedade temática e impacto dessas publicações.

A atuação do professor unidocente – que discuto desde o mestrado – continua sendo questionada por mim, em virtude do resultado insatisfatório revelado novamente nas pesquisas. Por outro lado, a formação dos professores de música também tem esquecido questões do universo infantil, o que faz com que esses docentes concentrem-se em ações extraescolares, oficinas e projetos. Parece existir um esforço coletivo no intuito de

institucionalizar ações em prol da EMI ao redor do mundo, ou pelo menos uma preocupação dos pesquisadores em revelar que as questões da EMI precisam de ações conjunturais, que envolvam governo, universidade, escola e profissionais para que sejam eficazes.

Dentre os conceitos centrais desta investigação, percebi a abrangência do termo infância e sua complexidade compreendendo que a infância é um período na qual convergem aspectos históricos, culturais, sociais, psicológicos e biológicos na construção de uma tessitura etária situada temporalmente. A infância muda ao longo do tempo, contudo mantém historicamente alguns aspectos entre os seus, como por exemplo as brincadeiras que permeiam esse universo e que constituem o “ser e viver” das crianças no mundo.

Do termo infância, realizo uma discussão mais aprofundada sobre o termo Educação Musical Infantil (EMI) e defendo a ideia de que, por suas características tão distintas definidas tanto pelo campo de atuação quanto pelos saberes mobilizados para efetivação de sua práxis, ela seja considerada em sua especificidade, portanto reconhecida como um fenômeno, campo de saberes e práticas específicas e que, por tal, merece maiores cuidados tanto no estudo quanto nas suas práticas educativas, diferenciando-se daquelas praticadas individualmente na Educação Musical e na Educação Infantil.

Sobre currículo discuto que é um campo prático e contextual, e que, especificamente nas Licenciaturas, a concepção vigente é a de que é, acima de tudo, é espaço de formação de professores e não de instrumentalização profissional. A busca da autonomia deveria ser almejada nos cursos superiores a partir do desenvolvimento do protagonismo docente, estimulado através de uma dimensão criativa que, por sua vez, capacita o profissional para sua atuação.

Partindo para os dados construídos no campo de pesquisa, apenas 2 instituições das universidades pesquisadas referem-se ao termo Educação Musical Infantil em seus Projetos Pedagógicos de Curso e poucos especificam a própria educação infantil como provável espaço no qual o licenciado em Música poderia atuar. De maneira geral as respostas direcionam a responsabilidade do aprofundamento da formação ao aluno, ou seja, o direcionamento e ênfase é escolha do aluno, chegando a afirmar que, para o ensino de música para crianças, o curso de licenciatura habilita parcialmente.

No que se refere a EMI, na maioria dos cursos ela se apresenta nas disciplinas, seguida de cursos de extensão e eventos realizados, destacando os estágios supervisionados. Nesse sentido, ressalto a concepção de que a educação musical infantil revela-se exclusivamente na prática, haja vista a pouca expressividade (n=1) do âmbito da pesquisa dentre as IES pesquisadas. Ainda assim, os coordenadores e professores apontam fragilidades nos

conteúdos de EMI destacando a dependência do perfil do docente que conduza as disciplinas para garantir sua abordagem. Outro destaque foi o reconhecimento por parte dos coordenadores e professores representantes dos cursos em destacar a ampliação da relevância da EMI na área, necessitando de conhecimentos e atuação mais específicos.

Seguindo-se a um aprofundamento das questões, a partir das entrevistas foi possível perceber certo pioneirismo dos docentes respondentes em desenvolver ações em EMI em suas universidades. Tal situação é interessante se pensarmos que a EMI tem se estruturado melhor há pouco tempo, no entanto, é também motivo de preocupação na medida em que é um profissional único responsável por lidar com um fenômeno extenso, com muitas demandas, o que, a meu ver causa certa personalização da EMI na licenciatura. A EMI passa a ser vista e visitada apenas sob um único olhar e os outros docentes e alunos passam a ter aquela única pessoa como referência para conduzir essas ações.

Neste sentido, sobre suas concepções acerca de aspectos da EMI na formação profissional e para a sociedade os professores acreditam que o tema é de extrema relevância dada as especificidades envolvidas. No entanto, as perspectivas parecem ser ainda restritas, ou pelo campo de atuação profissional, pela visão dos demais docentes do curso, ou por englobar modelos e práticas específicas reproduzidas sem refletir ou avançar.

Dentre as ações, destaca-se novamente a extensão universitária juntamente com expansão dos estágios supervisionados e algumas disciplinas para a educação infantil. O protagonismo dos alunos surge como pauta, como solução para a formação insuficiente em EMI se considerada apenas o currículo obrigatório.

Os principais desafios serão resolvidos na medida em que a universidade se posicionar, revisitando práticas e modelos da EMI, avançando em aspectos práticos e conceituais. Para isso, assumindo esse conhecimento em uma perspectiva contemporânea, através de parcerias e criação de núcleos locais (ensino-pesquisa-extensão) e interinstitucionais, com objetivo de organização e diálogo entre os diversos profissionais que atuam nos centros de ensino com a Educação Musical Infantil.

Por fim, espero ter contribuído para a compreensão da EMI como fenômeno específico, dialógico e necessário para o avanço da Educação Musical e para o pleno atendimento às possibilidades na educação da(s) infância(s). Proponho algumas respostas, mas ficam muitas questões em aberto, sobretudo em relação ao avanço conceitual da EMI no Brasil. Certamente temos muito a caminhar e para isso a universidade deve reassumir seu papel na condução política e pedagógica da área.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; MORUZZI, Andrea Braga. O Plano Nacional de Educação e a normatização da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (org.) **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.83-102.
- ADDESSI, Anna Rita; CARUGATI, Felice. Social representations of the 'musical child': an empirical investigation on implicit music knowledge in higher teacher education. **Music Education Research**. v. 12, n. 3, p. 311-330, set. 2010.
- ALVES, Maria Da Penha Casado. **O enunciado concreto como unidade de análise: a perspectiva metodológica bakhtiniana**. Texto não publicado. [201?].
- ANDANG'O, Elizabeth; MUGO, John. Early Childhood Music Education in Kenya: Between Broad National Policies and Local Realities. **Arts Education Policy Review**. v. 109, n. 2, p. 43-52, nov. 2007.
- ANTHOLZ, H.. **Musikpädagogik** – institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Hochschuldisziplin. In: Kaiser, 1989, p. 8-27.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Documento Final**. IX Encontro Nacional. Campinas, 1998, 47p. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_ix.doc>. Acesso em: 14 mar. 2014.
- AUSTRALIAN CHAMBER OF COMMERCE AND INDUSTRY. **Skills for a nation: A blueprint for improving education and training 2007–2017**. Australia: ACCI, 2007. Disponível em: <<http://www.acci.asn.au/SkillsBlueprintMain.htm>> Acesso em 27 ago. 2007.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.
- BARRETO, Maribel Oliveira. Profissionalização continuada de professores de pós-graduação *stricto sensu* como meio para a Aprendizagem de uma Práxis Pedagógica Criativa. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (org.). **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas/SP: Alínea, 2009. p.193-211.
- BELLOCHIO, C. R. **A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na UFSM/RS**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupos_estudos/GE01-3138-Int.pdf>. Acesso em 10 jun. 2009.
- BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control**. Madrid: Akal, 1988.

BEYER, Esther (org). **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 07 fev 2016.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 07 fev. 2016.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). PROINFÂNCIA. **Sobre o Proinfância**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>> Acesso em 04 abr 2018.

BRITO, Joziely Carmo de. **Ensino coletivo de violino para crianças de cinco anos**: um estudo na escola de música da Universidade Federal do Pará. Salvador/BA: Universidade Federal da Bahia, 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador** – O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis. 2001.

_____. **Música na Educação Infantil** – Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis. 2003.

CAMPBELL, Patricia Shehan; SCOTT-KASSNER, Carol. *Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades*. 3rd edition. New York: Schirmer, 2005.

CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de música**: uma caracterização de sua metodologia. Goiânia. CEGRAF. 1988.

CARROLL, Lewis. **Alice**: As aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do espelho e o que Alice encontrou por lá. Ilustr. John Tenniel. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Zahar, 2010.

CAUDURO, Vera Regina. **Iniciação Musical na Idade Pré-escolar**. Porto Alegre: Sagra. 1989.

CAVALLINI, Rossana Meirelles. **A educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo**: uma investigação em quatro instituições de ensino superior de Curitiba-PR. Curitiba/PR: Universidade Federal do Paraná, 2012, 110 fls. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, 2012.

CHAN, Chi-wah. **Professional Learning and Pre-school Music Teacher Education**: Developing a Framework for Early Childhood Music Teacher Education. University of New England; 2012. Disponível em: <<http://e-publications.une.edu.au/1959.11/11422>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

CHEN, S. Y.. **A study on the music understandings and teaching attitude of inservice kindergarten teachers**. Master's thesis, National Taitung University, Taiwan, 2006.

_____. **The self-perceptions of inservice and preservice kindergarten teachers in Kaohsiung and Pingtung regions concerning the usefulness of the music content their teacher training programs**. PhD diss., The Pennsylvania State Univ, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Carta sobre conclusões relativas às discussões que ocorreram na Reunião Plenária da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) no dia 18/12/2014 acerca da Minuta da Resolução proposta pelo Grupo de Trabalho das Ciências Humanas e Sociais (Resolução GT-CHS)**. Brasília: Conep/CNS/MS, 28 de janeiro de 2015. Disponível em: <<http://www.portal.abant.org.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa-nas-ciencias-humanas>>. Acesso em: 10 mar 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música.** Brasília: MEC, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: MEC, 2015.

CORNBLETH, C. **Curriculum in context.** Londres: The Farmer Press, 1990.

CUZIN, Marinalva Imaculada. Infância - educação e psicanálise: a (im)possibilidade de diálogo?! **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 8, p.49-58, nov. 2008. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1711>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

DANIELS, R. D.. Preschool music education in four southeastern states: Survey and recommendations. **Update: Applications of Research in Music Education**, v. 10, n. 2, p. 16-19, 1992.

DINIZ, Lélia Negrini. **Música na educação infantil:** um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 114p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtes e=20058742001013044P6>>. Acesso em: 09 nov. 2008.

DURAES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 3, p.465-480, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2016.

ELLIOTT, J. **Investigación-acción en educación.** Madrid: Morata, 1990.

FERREIRA, Adriana Maria do Nascimento. **Arte contemporânea e experiências:** um diálogo com professoras de educação infantil e ensino fundamental. Santa Maria/RS: Universidade de Santa Maria, 2012, 78 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

FERREIRA, Marcelo Santana. Por uma concepção crítica de infância. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p.394-403, Aug. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200394&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2016.

FIGUEIREDO, S. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2003. p.761- 769. [CD-ROM].

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.11, p. 55-61, 2004.

_____. Educação Musical e Pedagogia. In: Simpósio de Pesquisa em Música. **Anais...** Curitiba: DEARTES-UFPR, 2005, p.174-185.

FONSECA, Larissa Padula Ribeiro Da. **A memória musical infantil**: estudo exploratório sobre audição de sequência de timbres por crianças de 04 a 12 anos. Salvador/BA: Universidade Federal da Bahia, 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

FONSECA, Larissa Padula Ribeiro Da; SANTIAGO, Diana. A memória musical infantil: estudo exploratório sobre audição de sequência de timbres por crianças de 04 a 12 anos. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília**. Ano VIII, v. 1, p. 120-139, abril de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** [on line], n. 116. Jul 2002. p.21-39.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf.../convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 07 fev 2016.

FURQUIM, A. S. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia**: um estudo das universidades públicas do RS. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009.

GAINZA, Violeta H. de. **La Educación Musical frente al futuro**. Sociedade Internacional de Educação Musical. Editorial Guadalupe. Buenos Aires, 1993.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **Revista e-curriculum**, v.7, n.2, ago. 2011.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação e Realidade**, v.4, n. 1, p.45-58, dez-jan/jul. 2000.

GLUSCHANKOF, Claudia. Music Everywhere: Overt and Covert, Official and Unofficial Early Childhood Music Education Policies and Practices in Israel. **Arts Education Policy Review**. v. 109, n. 3, p. 37-46, jan. 2008.

GOLDEN, K.. **An examination of the uses of music in selected licensed preschools in the state of Ohio**. Dissertation Abstracts International, v. 50, n. 12, 1989.

GOMES, Carolina Chaves. **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal**. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2011a, 185 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2011a.

GOMES, Hérica Cambraia. **Musicalização infantil**: formação docente para educação ambiental. Volta Redonda: Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA, 2011b, 140 fls. Dissertação (Mestrado Profissional) – Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA. Pós Graduação em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2011b.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Questões Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas sobre a Aprendizagem. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (org.). **A Complexidade da Aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas/SP: Alínea, 2009. p.119-147.

GORDON, Edwin (Paulo Maria Rodrigues, trad.). **Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HERNÁNDEZ-CANDELAS, Marta. Policies for Early Childhood Music Education in Puerto Rico. **Arts Education Policy Review**. v. 109, n. 2, p. 27-32, nov. 2007.

HOLGERSEN, Sven-Erik. Music Education for Young Children in Scandinavia: Policy, Philosophy, or Wishful Thinking?. **Arts Education Policy Review**. v. 109, n. 3, p. 47-54, jan. 2008.

ILARI, Beatriz Senoi. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. In: BUDASZ, Rogério. **Pesquisa em música no Brasil**: métodos, domínios, perspectivas. Goiânia: ANPPOM, 2009. p.167-185.

_____. Music and Early Childhood in the Tristes Tropiques: The Brazilian Experience. **Arts Education Policy Review**. v. 109, n. 2, p. 7-18, nov. 2007.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. C. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 4ed. Campinas: Papyrus, 2007.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.379-403, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200004&lng=en&nrm=iso..>. Acesso em: 16 mar. 2016.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. Série Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione, 1990.

KEMMIS, S. **Curriculum Theorising**: beyond reproduction theory. Victoria: Deakin University Press, 1986.

_____. **El curriculum**: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1988.

KOOPS, Lisa Huisman; TAGGART, Cynthia Crump. Learning Through Play: Extending an Early Childhood Music Education Approach to Undergraduate and Graduate Music Education. **Journal of Music Teacher Education**. v.20, n.2, p. 55-66, abr. 2011.

KROBOT, Liara Roseli. **A inclusão da modalidade música no Curso de Pedagogia – habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaguará do Sul – SC.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006. 148p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061131021018004P7>>. Acesso em: 03 Jul 2009.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. **Direitos da Criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política.** In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). *Educação infantil: formação e responsabilidade.* Campinas, SP: Papirus, 2013. p.67-88.

LEU, Jennifer Chau-Ying. Facilitating children's musical connections in Taiwan: Rethinking the music curriculum for preservice early childhood educators. **Music Educators Curriculum.** v. 9, n. 1, p. 28–34, 2003.

_____. Early Childhood Music Education in Taiwan: An Ecological Systems Perspective. **Arts Education Policy Review.** v. 109, n. 3, p. 17-26, jan. 2008.

LIM, Nam-Hee; CHUNG, Shunah. Enriching the Context for Musical Learning. **Arts Education Policy Review.** v. 109, n. 3, p. 27-36, jan. 2008.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** 2ªEd. Campinas. São Paulo. Papirus, 2003.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, v.42, n.147, p.716-737, set/dez 2012

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p.758-764, Dez 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2015.

MINISTRY OF EDUCATION AND HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT. **Kindergarten curriculum.** Seoul: Korean Textbook, 1998.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM.** Londrina, v.20, n. 28, p.47-60, 2012.

MONTEIRO, Calígia Sousa. A prática do coral no curso de iniciação artística: construção de sociabilidade a partir da prática musical. In: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 24, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2014. Disponível em:

<<https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/viewFile/3269/641>> Acesso em 18 jan 2018.

MOURA, Arlete Pereira. Inovações Curriculares e Formação Docente. In: GONSALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide; CARVALHO, Maria Eulina (org.). **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas/SP: Alínea, 2011. p. 81-87.

MOURA, Tiago Bastos de; VIANA, Flávio Torrecilas; LOYOLA, Viviane Dias. Uma análise de concepções sobre a criança e a inserção da infância no consumismo. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p.474-489, 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 mar. 2016

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Articulando desenvolvimento, conhecimento escolar e cultura: um desafio para o currículo. **Cadernos de Educação**, n. 25, p. 55-74, 2004.

_____. O Estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, Regina L.; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, I. (org.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 29-48.

_____. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

_____. A Qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In: PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 217-236.

NARDO, R. L.. From research to practice: Training preschool music specialists at California community colleges. **Early Childhood Connections Journal**. n. 7, p. 12–18, 2001

NARDO, Rachel Lee; CUSTODERO, Lori A.; PERSELLIN, Diane C.; FOX, Donna Brink. Looking Back, Looking Forward: A Report on Early Childhood Music Education in Accredited American Preschools. **Journal of Research in Music Education**. v. 54, n. 4, p. 278-292, inverno 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 1993, Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 1993.

OLIVEIRA, Cleodiceles Branco Nogueira de. **A Prática do canto coral infantil como processo de musicalização**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2012, 72p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2012.

OLIVEIRA, Keyla Rosa de. **Panorama da Educação Musical: práticas metodológicas em duas escolas de música de Goiânia – GO**. Goiânia/GO: Universidade Federal de Goiás, 2011a, 79 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, 2011a.

OLIVEIRA, Myrna Valéria Campos de. **O educador musical na escola regular em Belo Horizonte**. Belo Horizonte/MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011b, 151 fls. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, 2011b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração dos Direitos das Crianças**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

PERSELLIN, Diane Cummings. Policies, Practices, and Promises: Challenges to Early Childhood Music Education in the United States. **Arts Education Policy Review**. v. 109, n. 2, p. 54-61, nov. 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. **Per Musi** – Revista Acadêmica de Música, Belo Horizonte, n. 27, jan-jul, 2013, p.7-13.

RABASSI, Liliam Keidinez Bachete da Conceição. **Brincadeiras cantadas**: uma intervenção pedagógica para a construção da estrutura rítmica binária. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

RABASSI, Liliam Keidinez Bachete da Conceição; CALSA, Geiva Carolina. **Brincadeiras cantadas**: uma intervenção pedagógica para a construção da estrutura rítmica binária. Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá: UEM, 2012.

RAIMUNDO, Elaine Cristina. **Políticas públicas para o ensino da música**: análise dos programas oferecidos pela Secretaria de Ensino de São Paulo (1956-2010). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011, 160 fls. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2011.

REIS, Ana Claudia dos Santos da Silva. **A importância do canto coral no processo de desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro/RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012, 132 fls. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

RIBEIRO, Rosa Maria. **Música na educação infantil**: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte/MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012, 140 fls. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.119-148.

_____. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.16-35.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. Editora da Unesp . São Paulo, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCOTT-KASSNER, C.. Developing teachers for early childhood programs. **Music Educators Journal**. v. 86, n. 1, p. 19–25, 1999.

SILVA, Cleide Alves da. **O ensino de música no Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN**: um estudo a partir das lembranças de professoras. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2011, 113 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. Ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Júlio César; NASCIMENTO, Letícia Damasceno. O Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN como campo de atuação para os alunos da Licenciatura em Música. In: XII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 12, 2014, São Luis. **Anais...** São Luis: 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/746/223> Acesso em 18 jan 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Marco Aurélio Cardoso de. **As cantigas de roda na Creche Jardim Felicidade** - cenário vivo para o “exercício do olhar” - um estudo autoetnográfico. Belo Horizonte/MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011, 114 fls. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, 2011.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

SUTHERS, Louie. Early Childhood Music Education in Australia: A Snapshot. **Arts Education Policy Review**. v. 109, n. 3, p. 55-64, jan. 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo. Moderna. 2003.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, 2003 vol. 1, n. 2, p.177 -201.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na Educação Infantil**: saberes e práticas docentes. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2007. 180p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <<http://servico.capes.gov.br/capesdw/resumo.htm?idtese=20071432006012003P1>>. Acesso em: 09 nov. 2008.

TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. **Educação Musical**: a atuação do professor na Educação Infantil e Séries Iniciais. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2003. 149p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20032240>>. Acesso em: 09 nov. 2008.

UNITED NATIONS FOR EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION –UNESCO. **Early Childhood Care and Education**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. ESCOLA DE MÚSICA. COLEGIADO DE LICENCIATURA EM MÚSICA. **Projeto Pedagógico**: Curso de Licenciatura em Música. Salvador: UFBA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES. CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Música**. João Pessoa: UFPB, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. INSTITUTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES. **Projeto Pedagógico do Curso de Música Licenciatura**. Maceió: UFAL, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO. DEPARTAMENTO DE MÚSICA. **Projeto Pedagógico do Curso de Música-Licenciatura**: com ênfases em prática instrumental, musicologia/etnomusicologia e prática composicional. Recife: UFPE, 2013a.

_____. **Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federal** – Projeto REUNI/UFPE. Recife: UFPE, 2007.

_____. **Relatório Perfil Curricular** - Curso: Música – Licenciatura - Perfil: 8805-1. Recife: UFPE, 2013b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO. **Resolução nº 142/2010/CONEPE**. Aracaju: UFS, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Curso de Educação Musical - Modalidade Licenciatura** – Projeto de Criação. Fortaleza: UFC, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS. PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ARTES. COORDENAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. **Projeto Pedagógico Curricular - Curso de Música - Modalidade: Licenciatura**. São Luís: UFMA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Teresina: UFPI, [2010?].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. ESCOLA DE MÚSICA.
Projeto de Curso. Natal: UFRN, 2004.

_____. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).** Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/componentes/busca_componentes.jsf>. Acesso em: 19 mar 2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. 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, n.22, p. 29-39, set. 2009.

WOODWARD, Sheila C. Nation Building—One Child at a Time: Early Childhood Music Education in South Africa. **Arts Education Policy Review**. v. 109, n. 2, p. 33-42, nov. 2007.

APÊNDICES



APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTOS

Este é um convite para você participar da pesquisa que está sendo desenvolvida pela Universidade Federal da Paraíba em nível de Doutorado intitulada **“Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente”** que é realizada pela pesquisadora Carolina Chaves Gomes sob orientação do Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa **objetiva** compreender como tem se dado a inserção da educação infantil nos cursos de Licenciatura em Música das instituições federais de ensino superior da região nordeste e que concepções, conteúdos e direcionamentos didático-pedagógicos orientam a formação docente para a atuação nesse nível de ensino.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) **procedimentos**: aplicação de questionário semiestruturado, investigando dados gerais dos cursos de Licenciatura em Música, ações de ensino, pesquisa e extensão e aspectos da educação musical infantil contemplados.

Os **riscos** envolvidos com sua participação são poucos, que serão minimizados através das seguintes providências: os arquivos serão mantidos em sigilo, onde apenas os componentes da pesquisa (orientador e pesquisadora) terão acesso.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Carolina Chaves Gomes, através do email *carolinacg@ymail.com*.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, e concordo em participar voluntariamente da pesquisa **“Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente”**.

Participante da pesquisa:

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____,
de forma livre e esclarecida, autorizo e manifesto interesse em participar da pesquisa.

Local e data: _____

Assinatura do participante da pesquisa _____

Pesquisador responsável:

Assinatura do pesquisador _____

APÊNDICE 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente

INFORMAÇÕES GERAIS

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida pela Universidade Federal da Paraíba em nível de Doutorado na área de concentração Educação Musical, sob orientação do Profº Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz (UFPB). Trata-se de um estudo que visa compreender como tem se dado a inserção da temática da educação musical infantil nos cursos de Licenciatura em Música no âmbito das disciplinas e outras atividades desenvolvidas pelo curso.

A sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário sendo garantida a manutenção do sigilo e da privacidade enquanto participante individual, não sendo necessária sua identificação no questionário. No entanto, é necessária a identificação da instituição que atua, tendo em vista o objetivo de discutir sobre os currículos dos cursos de Licenciatura.

Considera-se para esta pesquisa que o termo Educação Musical Infantil contempla a educação musical destinada à educação infantil tal qual orientada e definida pela legislação brasileira como abrangente a crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

Desde já, agradecemos a colaboração.

Carolina Chaves Gomes

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música/UFPB
Professora da Escola de Música da UFRN
Mat. 2013113687*

QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES DAS LICENCIATURAS

Professor, este Questionário refere-se apenas ao curso de Licenciatura, portanto as informações cedidas devem se referir apenas a este curso/modalidade. Na medida do possível, seja específico em suas respostas de forma que possamos caracterizar de maneira adequada as atividades do seu curso. Obrigada desde já!

Do Curso

Universidade:

Da Formação Ofertada e das Ações Complementares

Na sua opinião, qual é o principal objetivo do curso?

Nesse sentido, você acredita estar contemplada a educação musical infantil? Sob quais aspectos?

Como você definiria o perfil esperado do aluno egresso do curso?

Dentro do perfil descrito, o aluno egresso está apto a atuar como educador musical infantil?

Campo de atuação (espaços e contextos que busca contemplar com o egresso) – (múltipla escolha)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Educação Infantil | <input type="checkbox"/> Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> Espaços educativos informais |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio | <input type="checkbox"/> Produtoras de Eventos Culturais |
| <input type="checkbox"/> Escolas especializadas em Música (conservatórios, escolas profissionalizantes etc.) | <input type="checkbox"/> Emissoras de Rádio e Televisão |
| <input type="checkbox"/> ONGs, Associações, Projetos Sociais, Centros Comunitários, Igrejas | <input type="checkbox"/> Empresas e demais instituições que ofereçam projetos de Educação Musical e outras atividades musicais |
| <input type="checkbox"/> Espaços não-formais de ensino da música | <input type="checkbox"/> Outros |
| <input type="checkbox"/> Coordenação de grupos musicais | |

Quais os campos de Estágio Curricular nos quais o aluno graduando geralmente realiza o estágio?

Quais desses campos de estágio se realizam ou dialogam com a educação infantil?

Quais espaços você identifica como sendo os principais ambientes de atuação no qual os egressos têm se inserido nos últimos anos?

Algum desses espaços se caracteriza para crianças de 0 a 5 anos? Quais?

Você visualiza alguma vocação, ponto forte ou diferencial do currículo ofertado em sua Instituição para a formação de professores de música?

Existem cursos de extensão, pesquisas ou atividades (Ex.: PIBID, PIBIC, PET, Cursos de Extensão, Grupos de Pesquisa etc.) que sirvam de laboratório, suporte ao estágio ou complementam a formação dos graduandos?

() Sim () Não

Se sim, quais os principais?

Desses, quais envolvem educação musical infantil?

Há algo que ainda queira mencionar sobre a aspectos gerais da organização do curso?

Em relação a formação do professor para atuar com educação musical infantil o curso possui atividades específicas?

() Sim () Não

10.1 Se sim, essas atividades são de: (múltipla escolha)

() Ensino () Pesquisa () Extensão

Você acredita que a Educação Musical Infantil está contemplada na forma que se apresenta o currículo e as atividades atuais do curso?

() Sim () Não () Em parte

Por quê?

Você acredita ser relevante o conhecimento em Educação Musical Infantil para a formação profissional do Educador Musical em geral?

() Sim () Não () Em parte

Por quê?

Você acredita ser necessária alguma ação para adequar, contemplar ou retirar aspectos da Educação Musical Infantil no currículo do seu curso?

() Sim () Não

Dê exemplos:

Você poderia indicar o nome de um professor (nome e e-mail ou telefone) do seu curso de Licenciatura que desenvolve atividades (ensino, pesquisa ou extensão) que se relacionam ou transversalizam o tema da Educação Musical Infantil?

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente

Roteiro de Entrevista

Professor(a): _____

Universidade: _____

Essa pesquisa **objetiva** compreender como tem se dado a inserção da educação infantil nos cursos de Licenciatura em Música das instituições federais de ensino superior da região nordeste e que concepções, conteúdos e direcionamentos didático-pedagógicos orientam a formação docente para a atuação nesse nível de ensino.

Aspectos Micro: da forma como se organizou e organiza o currículo e suas práticas em sua instituição

- Você saberia descrever em poucas palavras como estava o departamento no momento de **organização do currículo da Licenciatura em Música** de sua instituição (professores, infraestrutura, subáreas diferentes etc)?
- **Como foi pensado o currículo** do curso de Licenciatura de sua instituição? **Como foi a discussão sobre os espaços da educação musical infantil em disciplinas ou projetos** do currículo?
- De que maneira a **temática infância** ou da **educação musical infantil** está/permeia **o currículo** da Licenciatura na qual você atua?
- A **educação infantil** é abordada no **ensino, pesquisa e extensão** ou há preferências/especialidades?
- Quais os **projetos relacionados a educação musical infantil** (de ensino, pesquisa ou extensão) que são desenvolvidos em sua universidade? **Como funcionam?**
- **Como você avalia/Qual a sua visão sobre a presença** da educação musical infantil **no currículo** da Licenciatura em Música de sua universidade?
- Como você acha que **seus colegas e alunos veem a educação musical infantil** nas atividades do Curso?
- **Eles (colegas e alunos) participam dessas atividades?** De que forma?
- Para que eu compreenda melhor o documento do projeto pedagógico do curso de sua instituição e o espaço da educação infantil no currículo, você acredita que **há algo a mais que eu deveria saber?**

Aspectos Macro: da sua concepção sobre aspectos da EMI na formação profissional e para a sociedade

- Como você vê a **abrangência e a importância** desse tema para a formação de professores de música?
- E a **formação docente em nível superior como um todo, você destacaria algo** em relação à educação musical infantil?
- Que **perspectivas profissionais ou de concepção docente você acredita estarem contempladas com a inserção da educação musical infantil nas licenciaturas** em música?
- Você **verifica alguma mudança já evidente** ou em processo no cenário atual **em virtude dessa temática na formação inicial** de seus alunos?
- Considerando esse cenário atual da educação musical infantil nos currículos brasileiros **você verifica algum impacto na formação inicial** em nível de graduação a partir desse novo cenário da educação musical infantil nos currículos?
- Você destacaria algo sobre a **presença desse tema (EMI) na formação inicial**?
- Para você, **qual a importância da EMI** na formação inicial de licenciandos em Música.