

A MÚSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Análise e Apontamentos a partir do Curso de Pedagogia.

MORAES, Saulo Augusto¹
ARAÚJO, Rosalia de Aguiar²

RESUMO

Este trabalho é um recorte de trabalho de conclusão de curso de pós-graduação em nível de especialização em “Docência no Ensino Superior”. A pesquisa buscou analisar se o curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Juara/MT, estaria contemplando as novas políticas educacionais no tocante ao ensino da música (em seus pressupostos teóricos e metodológicos voltados para o início da escolarização) uma vez que com a aprovação da Lei Federal nº 11.769/2008 (que torna a música componente curricular obrigatório a ser trabalhada na disciplina de Arte) e sua implementação no Estado de Mato Grosso por meio da Lei Estadual nº 9.437/2010, criou-se novas demandas educacionais para o curso de Pedagogia. Para tanto buscamos problematizar a formação inicial de professores (graduação), uma vez que a pesquisa sugeriu que o maior condicionante do processo ensino e aprendizagem musicais na escola poderia estar concentrado na formação inicial de professores. Fez-se necessário compreender alguns apontamentos teóricos sobre a temática confrontando-os com os resultados da pesquisa-campo. Por se tratar de uma pesquisa social, a abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa. Para dar o tratamento epistemológico necessário, consideramos novas concepções pedagógicas e psicológicas (GARDNER, 1996), que demonstram como a música interage com outras competências intelectuais relacionando-se de uma variedade de modos a gama dos sistemas simbólicos, bem como estudos sobre emoção e afetividade à luz de teorias psicogenéticas.

PALAVRA-CHAVE: Educação – Formação Inicial de Professores - Música

ABSTRACT

This work is a work cut of completion of postgraduate course in level of specialization in "Teaching in Higher Education". The research sought to analyze whether the course of Pedagogy of the University of the State of Mato Grosso, campus of Juara / MT, was contemplating the new educational policies regarding the teaching of music (in its theoretical and methodological

¹ Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT – Campus Universitário de Juara/MT, Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNEMAT). E-mail: sauloaugusto.moraes@gmail.com.

² Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT – Campus Universitário de Juara/MT, Graduada em Pedagogia, Mestre em Ciências Florestais e Ambientais (UFMT).

assumptions aimed at the beginning of schooling) with the approval of Federal Law 11,769 / 2008 (which makes music a compulsory curricular component to be worked on in the Art discipline) and its implementation in the State of Mato Grosso through State Law 9,437 / 2010, new educational demands for the Pedagogy course. In order to do so, we tried to problematize the initial teacher training (graduation), since the research suggested that the greatest conditioning of the process of teaching and learning in music in the school could be concentrated in the initial formation of teachers. It was necessary to understand some theoretical notes on the subject confronting them with the results of the research-field. Because it is a social research, the methodological approach used was qualitative. To give the necessary epistemological treatment, we consider new pedagogical and psychological conceptions (GARDNER, 1996), which demonstrate how music interacts with other intellectual skills relating in a variety of ways to the range of symbolic systems, as well as studies on emotion and affectivity in the light of psychogenetic theories.

KEYWORD: Education - Initial Teacher Training - Music

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de trabalho de conclusão de curso de pós-graduação em nível de especialização em “Docência no Ensino Superior”. A pesquisa buscou analisar se o curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Juara/MT, estaria contemplando as novas políticas educacionais no tocante ao ensino da música (em seus pressupostos teóricos e metodológicos voltados para o início da escolarização) uma vez que com a aprovação da Lei Federal nº 11.769/2008 (que torna a música componente curricular obrigatório a ser trabalhada na disciplina de Arte) e sua implementação no Estado de Mato Grosso por meio da Lei Estadual nº 9.437/2010, criou-se novas demandas educacionais para o curso de Pedagogia.

O interesse em pesquisar essa temática é por acreditarmos que a música se configura em fenômeno sensorial e estético (simbólico) inerente à consciência coletiva possibilitada pelos artefatos culturais da modernidade (GIDDENS, 1991). Nesse sentido, a música não poderia ser minimizada (ou negada) nas atividades de intencionalidade educativo-formal que “deve abranger os processos formativos que se desenvolvem nas manifestações culturais” (LDB/1996, p. 7).

Para dar o tratamento epistemológico necessário, consideramos novas concepções pedagógicas e psicológicas (GARDNER, 1996), que demonstram como a música interage com outras competências intelectuais relacionando-se de uma variedade de modos a gama dos sistemas simbólicos, bem como estudos sobre emoção e afetividade à luz de teorias psicogenéticas (LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS 1992). Para contextualizar a discussão buscamos suporte em diversos pensadores, desde a Grécia antiga, a estudiosos da atualidade que corroboram com os enunciados desses antigos pensadores, estendendo-se ainda a pesquisa a outros autores que discutem a relação entre música e educação.

Os estudos e pesquisas³ realizados sugeriram que o problema poderia estar concentrado na formação inicial de professores (graduação), daí a motivação de pesquisar o curso de Pedagogia, afinal são estes futuros professores que, nas escolas, deverão ensinar música, conforme disposição legal, em todos os seus desdobramentos e em um nível de profundidade comum.

Buscamos analisar criticamente os elementos que compõe o processo hermenêutico do Projeto Pedagógico Curricular (PPC/2013) do curso de Pedagogia. Nessa última análise buscamos dialetizar os mecanismos de proposição de políticas institucionais e o que ocorre na prática cotidiana a partir da análise dos sujeitos envolvidos no processo, cuidando para que não fossemos seduzidos pela ideologia de Estado que termina por atenuar o senso crítico, pois concordamos com o pensamento de que:

As análises centradas no discurso oficial do Estado, dos governos ou das instituições políticas podem obscurecer a *práxis*, pois carregam a natureza ideológica – compreendida aqui conforme a concepção marxista, referindo-se à falsa consciência propiciada pelo discurso lacunar, que legitima instituições sociais, atribuindo-lhes funções diversas das realmente exercidas (HÖFLING, 2001, s/p.).

O Pedagogo é o profissional responsável em desenvolver (além do espectro cognitivo para aquisição de conceitos e expressões) as habilidades instrumentais dos sujeitos da aprendizagem, e termina por atingir também a

³ Moraes (2011; 2012; 2013; 2015)

subjetividade desses mesmos sujeitos influenciando então nas suas concepções de mundo, na formação de seus valores. Logo, o Pedagogo é um mediador cultural, assim, a formação do Pedagogo deve ser ampla, imbuída de valores éticos, capaz de possibilitar uma reflexão crítica da realidade para sua transformação, não para a adaptação nem para a continuidade passiva, mas que ofereça sólida formação humana e política a favor da cidadania.

Compreendemos que a aprendizagem musical do pedagogo durante sua formação possibilitará não apenas um trabalho significativo com essa nova realidade educacional presente na Educação Básica, mas também um fortalecimento em sua própria formação, já que a música sensibiliza os sujeitos despertando estados de ânimo e suscitando ideias que podem ser concretizadas por meio de sua prática – possibilitando ações criativas e inovadoras. Se tenho sensibilidade percebo, se percebo reflito!

A EDUCAÇÃO E A MÚSICA: Contextualizando...

A utilização da música como recurso pedagógico, no Brasil, tem suas raízes no século XIV quando os jesuítas iniciaram o processo de “educação” e catequização dos povos indígenas a que tiveram contato. A música se mostrou instrumento eficaz na consecução da evangelização dos indígenas em função de que esses povos tinham a música – enquanto expressão carregada de significados – como parte inerente de sua cultura. Conforme descreve Loureiro (2003, p. 43) “[...] eram eles músicos natos que, em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração ao nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas”.

Aquino (2007, p. 13), ao tratar da estratégia de aprendizagem utilizada pelos jesuítas, comenta que “a música, além de cativar mais facilmente os índios possibilitando uma aproximação entre eles e os catequizadores, fazia com que fixassem melhor e de maneira que lhes parecessem menos impetuoso os dogmas cristãos”.

As escolas dirigidas pelos jesuítas tinham forte presença musical. Aquino (2007, p.14) afirma que “a música permeava várias atividades desenvolvidas pelos jesuítas no cotidiano escolar”. A mesma autora demonstra

ainda que “além [da música] perpassar toda rotina escolar dos níveis mais adiantados, a música passou a integrar o currículo das ‘Escolas de Ler e Escrever’.

A educação musical desse período também tinha o interesse em preparar índios para atuarem como cantores nas missas, festas, procissões religiosas e o teatro jesuítico (BUDASZ, 2009).

Assim, podemos pensar que os jesuítas “foram os primeiros professores de música europeia no Brasil” (KIEFER, 1976, p. 11) que não apenas ensinavam o canto e a cultura musical europeia, mas ensinavam também aos índios a executarem instrumentos musicais vindos da Europa, como flauta, órgão, viola, fagote, cravo, charamelas, baixões e trombetas.

Com a expulsão dos jesuítas as estruturas pedagógicas das escolas foram desmanteladas e por diversas vezes buscaram-se reorganizá-las, mas geralmente resultando em erros recorrentes.

É no período imperial que a música (re) surge nas escolas. A Lei Couto Ferraz de 1854 determinou a inclusão da música no currículo nacional, contudo, vale frisar, essa música carregava objetivos de internalização de valores de Estado e mesmo assim foi pouco implementada.

Com as mudanças sociais, político-econômica entre outras ocorridas no Brasil daquele período, ocorreram também mudanças no cenário educacional culminando com a extinção da música do currículo até 1931 quando então o presidente Getulio Vargas, a partir dos trabalhos desenvolvidos por Heitor Villa-Lobos, novamente determinou sua inclusão através do Decreto 19.890. Contudo a música perdurou no currículo escolar somente até 1971 quando foi substituída pela Educação Artística com o advento da reforma educacional através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/1971. (MORAES, 2012, p. 36).

Durante as décadas em que a música ficou destituída de seu lugar de direito na sala de aula escolar, muitos educadores-musical, músicos e classes representativas lutaram pelo seu retorno ao currículo escolar. É certo que a música frequentemente esteve presente, em graus de intensidades variados, na sala de aula durante esses longos anos de “exílio formal”, mas faltava-lhe o reconhecimento oficial, organização e diretrizes pedagógicas.

Em 2008 a Lei Federal nº 11.769 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB/1996) acrescentando um artigo em que torna obrigatório a música como componente curricular a ser trabalhado na disciplina de Arte. Em 2010 o Estado de Mato Grosso buscando regulamentar a lei federal supracitada instituiu a música como disciplina curricular obrigatória (exclusiva) a partir da lei 9.437/2010.

A mencionada lei estadual (nº 9.437 de 16/08/2010) dispõe que as aulas de música serão ministradas por professores pertencentes ao quadro lotacional de cada escola cabendo à direção das unidades escolares e às Assessorias Pedagógicas tomarem as providências necessárias para que as instituições de ensino possam contar com professores aptos a ministrarem essas aulas.

No âmbito da educação infantil as Diretrizes Curriculares Nacionais (2012)⁴ vêm reforçando que os eixos curriculares dessa etapa da educação básica devem garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (p. 25).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental explicitam que o aluno nesta etapa da educação básica deve ser capacitado a “interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais” (1997, p.39), pois admitem que:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1998, p 19)

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2012.

No Ensino Médio as Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) define em seu art. 9º que:

A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo: I - são definidos pela LDB: a) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 31-32) ao tratar da formação básica comum enfatizam que:

Na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 3315, assim se traduzem:

[...]

IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

[...]

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso para o Ensino Médio (2006) explicitam que:

A construção coletiva do currículo que se busca no novo ensino médio encontra na música uma forte aliada. Em razão do interesse que os jovens têm por música, a escolha coletiva de temas sobre música a serem trabalhados nas aulas constitui uma possibilidade interessante.

Na atualidade a música está prevista em legislação e em diversos documentos oficiais que orientam a educação básica. Não obstante, está igualmente presente no cotidiano escolar, tanto nas práticas docentes quanto nas interações sociais dos alunos nos horários de intervalo das aulas e fora da escola, no entanto, e paradoxalmente, “não encontramos a música na escola”. Não está sistematizada nem formalizada, no interior das escolas de educação

básica considerando aspectos epistemológicos (e não somente artístico e de lazer cultural).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Buscando problematizar a formação inicial de professores, uma vez que a pesquisa sugeriu que o maior condicionante do processo ensino e aprendizagem musicais na escola poderia estar concentrado na formação inicial de professores, fez-se necessário compreender alguns apontamentos teóricos sobre a temática confrontando-os com os resultados da pesquisa-campo.

Para Marcelo Garcia (1999) a formação de professores deve se constituir de três aspectos chaves: a formação como função social, que no seu entendimento compreende a difusão de saberes, do saber-fazer, no sentido procedimental e atitudinal. A formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e a formação como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

Lüdke e Boing (2012) problematizando a formação de professores argumentam que a docência não pode ser pensada dissociada de outros fenômenos sociais, de forma isolada, descontextualizada das transformações que estão acontecendo nos outros setores socioeconômicos.

Nesse sentido, é necessário que os cursos de formação de professores pensem a escola de nosso tempo, da sociedade contemporânea, como complexa e multireferencial em função de diversos fatores sociais que afetam seu contexto e modificam seus referenciais.

Um fator significativo é o novo paradigma que vem se cristalizando: o paradigma da cultura mundial mediatizada pelas tecnologias da informação e da comunicação. Essa “cultura mundializada corresponde a mudanças de ordem estrutural” (ORTIZ, 2007, p. 22) e essas mudanças “constituem a base material sobre a qual se sustenta sua contemporaneidade”⁵.

⁵ “É necessário, no entanto, frisar que ‘uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela coabita e se alimenta delas. Um exemplo: A língua” (ORTIZ, 2007, p. 27).

Nessa perspectiva compreendemos que os processos formativos que ocorrem na escola estão implicados, de uma forma ou de outra, nessa relação-mundo que se desenvolve. Diante desse fenômeno o espaço escolar se “mundializa”, pois é afetado pelas transformações sociais e tecnológicas que ocorrem ao seu redor. Libâneo (2010, p. 07) reforça esse entendimento quando ao fazer considerações em torno das tecnologias da informação e da comunicação argumenta que “essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência”.

É em decorrência dessas transformações que pesquisadores têm chamado atenção para a necessidade de uma constante atualização dos currículos de formação inicial de professores.

O paradigma da complexidade educacional apresenta, dentre outras características, ações pedagógicas que fomentam a manutenção de um “status quo” e também apresenta ações pedagógicas prospectivas. Ambas são realidades que coexistem no espaço social escolar. Para se viabilizar (e amplificar) as ações pedagógicas prospectivas é necessário uma formação que atenda esta realidade.

Os problemas que se apresentam à educação devem ser a mola impulsionadora da busca constante de soluções por meio de inovações pedagógicas que atinja os atores sociais que protagonizam a escola.

Nesse limiar de século perduram crises de séculos passados que ainda se agudizam na escola frente às transformações pelas quais passam todas as outras instâncias sociais circundantes á seus muros. A escola deve acompanhar a velocidade dessas transformações sob pena de se tornar espaço meramente supletivo com objetivos diversos de sua própria função social.

Imbernón (2006. p. 07) considera que:

[...] a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora...

Possibilitar a interação socialmente qualitativa e pedagogicamente ampliada entre sujeito e cultura por meio de artefatos culturais presentes em nosso meio, é possibilitar a apreensão das diferentes habilidades reclamadas pelo século XXI.

Não será possível pensar em uma escola para o século XXI se os professores que vão se ocupar da docência não possuem capacidades metodológicas, pedagogicamente alicerçadas, e instrumentais para propiciar na prática essas aprendizagens aos alunos.

O professor deve sair da graduação preparado para enfrentar todos esses problemas contidos no cotidiano escolar, e ser capaz de resolvê-los, ou pelo menos, minimizá-los gradualmente também cotidianamente.

Por outro lado, essa formação geral sólida deve ser objeto de constantes preocupações das universidades. É função das universidades estarem atentas às mudanças que ocorrem na escola, para que possam ir direcionando o graduando, das licenciaturas, no caminho em que converge com essa escola e sua realidade.

O curso de Pedagogia, especialmente, deve oferecer os fundamentos e as metodologias de todas as áreas de conhecimento previstas na grade curricular da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Do contrário, estaria privilegiando algumas áreas em detrimento de outras. Estaria dando o sentido de que privilegia áreas de conhecimento que interessa ao mercado, divergindo então de uma de suas mais importantes missões num tempo em que a “crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético” (LIBÂNEO, 2010, p. 10-11) é sensível: trabalhar/potencializar aspectos sócio-políticos, ético-valorativos nos sujeitos da aprendizagem, dialetizar os saberes historicamente construídos para a construção de novos saberes na busca da superação de problemas e dilemas humanos, na superação de heranças excludentes e paradigmas epistemológicos, na busca por uma sociedade justa e equânime, na transformação do quadro presente que se configura histórico e cultural (e não natural).

A disseminação da ideia de que música é um dom e não uma aprendizagem comum a qualquer outra aprendizagem é uma retórica

neoliberal, que busca justificar a exclusão de muitos que, alienados pelo discurso dominante, aceitam as condições lhes impostas desde o nascimento, ferindo-lhes o direito de acesso aos bens culturais (como o conhecimento científico e a música). É assim: “eu não sei nada sobre música por que não nasci com esse dom”. Na verdade se a pessoa não sabe justamente por que não lhe foi possibilitado o acesso a tal aprendizagem.

[...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (SAVIANI, 2003, p.40).

Pode-se afirmar que música é aprendizagem, não dom. É no máximo reflexo dos processos endoculturais que pode gerar uma pré-disposição cognitiva (ou não). É evidente que de acordo com a cultura ambiente em que a pessoa cresce, poderá desenvolver desde muito cedo essa pré-disposição cognitiva que lhe tornará fácil a assimilação dos aspectos técnicos/instrumentais de instrumentos musicais e canto.

Ainda que a assimilação da arte/técnica musical não ocorra durante o processo endocultural é possível que tal assimilação ocorra durante a formação inicial na universidade (já que se trata de aprendizagem).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Toda pesquisa investigativa surge de uma indagação e de questionamentos sobre os problemas vivenciados pelo pesquisador, que na sua curiosidade mobiliza técnicas e recursos que o auxiliam a delimitar suas hipóteses e responde-las partir da coleta de informações e análises sistematizada. Portanto, é um trabalho intelectual construído artesanalmente pelo pesquisador (MINAYO, 2011).

A pesquisa é considerada como a busca de soluções aos questionamentos da realidade, e é neste sentido que se faz indispensável o conhecimento teórico.

[...] o domínio de teoria fundamenta nosso caminho do pensamento e da prática teórica, além de constituir o plano interpretativo para nossas indagações de pesquisa, seja para desenvolvê-las, ou para, a partir delas, propor um novo discurso. Uma pesquisa sem teoria corre o risco de ser uma simples opinião pessoal sobre a realidade observada (MINAYO, 2011, p.19).

Por se tratar de uma pesquisa social, a abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, uma vez que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2011, p. 21).

Ludke e André (1986) conceituam a pesquisa qualitativa com cinco características básicas que configuram este estudo: esta pesquisa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados coletados são ricos em descrição; preocupa-se mais com o atenção especial do pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...].

Neste sentido, para a compreensão de como o curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Juara/MT, pode contribuir na formação musical do acadêmico para que desenvolva habilidades para trabalhar com a disciplina de música na Educação Básica, procuramos na análise documental uma técnica que pode ser aplicada na análise da legislação que referencia a música na sala de aula e, principalmente, na análise da matriz curricular do curso.

As fontes de 'papel' muitas vezes são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamento de campo, sem contar que em muitos casos só se torna possível a investigação social a partir de documentos (GIL, 1989, p. 158).

Realizamos uma análise nas leis que implantaram a música como componente curricular obrigatório e como disciplina – no caso do Estado de

Mato Grosso que tem legislação específica sobre o tema -, na legislação que contextualiza a música como atividade com princípio pedagógico e proposta pedagógica do curso de Pedagogia.

Foram realizadas observações nos intervalos entre as aulas, durante as aulas e em diferentes momentos do período da permanência nas dependências da Universidade, inclusive nos projetos de extensão. As observações foram estruturadas e embasadas por meio de um roteiro de observação aberto, onde mudanças poderiam ser realizadas. A observação na pesquisa qualitativa se deu com base no método de Observação passiva “[...] na observação passiva há uma preocupação em não alterar o comportamento das pessoas observadas. Por este motivo as observações realizadas foram no máximo possível, discretas, o participante estudado em momento algum soube que ele era o pesquisado.

A partir de observações participativas e não participativas, anotações e entrevistas semi-estruturadas realizadas, “[...] Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), conseguimos analisar se as práticas realizadas no contexto universitário abordando a música influenciam na percepção de professores e acadêmicos para a importância da inserção da música como disciplina do curso de Pedagogia para que se garanta o cumprimento da legislação que orienta para o trabalho de Música na Educação Básica.

Considerando que a observação “[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, não consistindo apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.” (MARCONI, 2010, p. 76), foi possível verificar quais as contribuições que os projetos de extensão que envolve a Musical, instrumentaliza a formação acadêmica dos futuros pedagogos, podendo assim mapear as habilidades desenvolvidas.

A coleta de dados ocorreu praticamente nas dependências do Campus Universitário, de maneira que nós atuamos tanto quanto pesquisadores quanto sujeitos pesquisados, principalmente por atuarmos na área artístico-cultural neste espaço pesquisado. Chizzotti (2003) afirma que, para que haja um conhecimento efetivo do objeto de estudo é preciso ter a sensibilidade de

enxergar além das primeiras impressões, pois estas são reações decorrentes do primeiro contato, e aquilo que realmente se procura descobrir irá se manifestar no decorrer da convivência; a socialização do pesquisador e o meio pesquisado.

Não houve uma limitação para a quantidade de observações, visto que atuamos na área da pesquisa, inclusive desenvolvendo projetos de extensão, o que de certa forma facilitou o contato com os participantes da pesquisa, naturalizando as nossas inquietações como parte integrante do nosso fazer pedagógico na instituição.

A MÚSICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: A intencionalidade percebida e a realidade (re)significada.

No âmbito do ensino superior, especificamente no curso de Pedagogia por nós pesquisado, a música está presente da mesma forma que na educação básica, ou seja, sem nenhuma intencionalidade pedagógica, ludo-pedagógica, política, e mesmo cultural (no sentido de intencionalidades), diferenciando-se apenas em algumas práticas docente em que raramente ocorre. No âmbito da educação básica o art. 2º da Lei Estadual nº 9.437/2010 é contrariado, pois este assegura a institucionalização de uma disciplina de música “como atividade integrante da formação básica do aluno e ministrada dentro da carga horária regular das escolas estaduais”, o que não acontece na realidade. No contexto da graduação em Pedagogia, em geral, há uma música presente apenas em seu aspecto artístico ou meio para se atingir outro fim (uma atividade etc).

Podemos dizer que a música é uma realidade presente no cotidiano dos acadêmicos do curso pesquisado, mas evidenciada nos intervalos das aulas, momento em que os acadêmicos ouvem música em seus *smartphones*, som automotivo e dispositivos móveis, como uma prática de lazer.

No curso de Pedagogia pesquisado, a única menção sobre essa manifestação cultural, mais antiga que a própria ciência como a conhecemos, de maneira intencional e explícita de formação está prevista na ementa “Educação e Literatura para Criança”, da terceira (3ª) fase formativa, no Projeto

Político Curricular (PPC/2013) do Curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Juara/MT:

Indissociabilidade entre Leitura e Literatura. A intervenção da literatura para crianças na constituição do sujeito; os pressupostos educativos contidos na literatura infantil; a fantasia como princípio educativo; os valores implicados no trabalho docente com a literatura infantil; a organização do processo didático a partir da literatura infantil. Aspectos teóricos da literatura infantil. Visão histórica. As relações entre a literatura para crianças e a escola: a função pedagógica. Realidade e fantasia no texto para crianças. Gêneros Literários: acalantos, **músicas infantis**, poesia, fábulas, contos, lendas, parlendas, mitos, parábolas, paródia. O humor, a poesia. Histórias sem texto. A ilustração do livro para crianças. O professor como contador de histórias. Autores brasileiros do século XX e contemporâneos (PPC, 2013, p. 47 - grifo nosso).

Percebemos, no entanto, que a intencionalidade musical explícita no referido documento é a de explorar unicamente o seu caráter de *gênero literário*. Nesse sentido compreendemos que não há, na perspectiva de tal documento, uma preocupação com a educação musical propriamente dita, ou seja, uma educação musical que capacite os futuros pedagogos a trabalhar com música em suas mais variadas nuances históricas, culturais, políticas, estéticas etc. Essa lacuna descontextualiza o referido PPC da realidade presente na rede pública de educação básica, posto que desconsidera a necessidade de formação/capacitação musical na formação de professores (formação inicial), o que contraria a legislação do Estado de Mato Grosso em seu art. 3º quando determina que “As aulas de Música serão ministradas por professores pertencentes ao quadro lotacional da escola [...]”.

Uma proposta que poderia se aproximar de uma formação musical também foi percebida na disciplina “Conteúdos e Metodologias das Artes para o início da escolarização”, no mesmo PPC/2013, embora esta disciplina não explicita em nenhum momento a música propriamente dita, em que pese compreendermos que a disciplina deveria apresentar intencionalidade de formação teórico-metodológica em artes (contemplando então aí a música que é também uma manifestação artística).

Educação, arte e linguagem. Arte-educação. Arte na educação: pressupostos. A história educativa em arte. A linguagem no

contexto do desenvolvimento geral da criança. Tendências pedagógicas no ensino da arte no Brasil. Linguagens: corporal, visual, **sonora** e cênica. Desenvolvimento gráfico infantil. A arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambientes, material e técnicas para o desenvolvimento de atividades com Arte. (PPC, 2013, p. 68 – grifo nosso).

Para compreendermos esta disciplina como uma proposta formativa em música, teríamos que perguntar: A linguagem sonora artística? O que seria? A música? Ora, se considerarmos a linguagem sonora enquanto expressão artística desinteressada, poderíamos estar falando, por exemplo, de um recital de poesia ou *Stand Up Comedy*. Mas a música também se enquadra, de uma forma ou de outra, nessa categoria. Nesse caso, não haveria como fugir do fato de que mesmo *desinteressada* a música deverá estar cientificamente arranjada no contexto da disciplina citada, mesmo se considerada apenas expressão artística há que se considerar as correntes e estudos acadêmicos dessa área⁶. Outro aspecto a ser considerado é que no caso da música, a arte a ser manifesta depende de outro fator igualmente relevante que é a capacidade operacional e técnica – compreensão e técnica de afinação, tempo-rítmico, harmonia, melodia, cifras, tablatura, partitura, saber tocar um instrumento musical, saber cantar. Este conhecimento específico não é possível ao professor apenas pesquisando na internet ou lendo um livro-manual sobre o assunto, seria necessário que na formação inicial houvesse a proposta de uma disciplina específica de música, que oferecesse as bases elementares da epistemologia musical, ou nas disciplinas de fundamentos.

Na atualidade o que mais se aproxima de uma capacitação⁷ musical no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Juara/MT, são os Projetos de Extensão universitária desenvolvidos na área, eventualmente, por docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁶ Filosofia da Música, Estética, Crítica e os estudos na área da psicologia – inteligência musical – H. Gardner

⁷ Utilizamos capacitação no sentido definido por Maturana (2000)

A música é um fenômeno onipresente nos ambientes educacionais. Tanto que se tornou parte inerente da própria cultura escolar. Contudo, apesar de sua presença massificadora ela é reduzida a uma utilização mecânica e uma compreensão limitada. Mas na verdade a música é instrumento capaz de transformar o sujeito, considerando sua natureza pedagógica (natureza pedagógica que pode transformar ou deformar⁸).

Na Grécia antiga a música era reconhecida como instrumento educacional importante, dado sua natureza pedagógica.

Na antiga Grécia a música era uma atividade vinculada a todas as manifestações sociais, culturais, e religiosas. Dentre todas as artes, era a mais relevante. Para os gregos a música era tão importante e universal como o próprio idioma. Como forma de expressão, tinha o poder de influenciar e modificar a natureza moral do homem e do estado. Seu grau de importância pode ser comparado aos princípios da ética e da política (NASSER, 1997, p.241).

O musicólogo grego Damon (Sec. V a/C), professor do famoso Péricles, afirmava categoricamente: "não se pode alterar os modos musicais sem alterar ao mesmo tempo as leis fundamentais do Estado" (NASSER, 1997, p. 241).

Platão reconheceu a importância da música na educação do sujeito apontando em sua obra *A República* o caminho para sua formação integral: "a razão aliada à música. Só ela, quando entranhada na alma, se mantém toda a vida como defensora da virtude (PLATÃO apud RIBEIRO, 2001, p. 07).

Aristóteles propunha a música para a educação do sujeito acreditando que "graças a ela nós desenvolvemos uma importante qualidade em nossas personalidades, que a música pode ajudar na formação do caráter e que se podem distinguir os gêneros musicais por sua repercussão sobre o caráter" (MATT, 1981 p. 6.).

"Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura" (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

⁸ "Para Platão, a música seria capaz de atingir mais profundamente a alma de um cidadão, podendo moldá-la para o bem ou para o mal. O uso correto da educação musical iria abrandar os irascíveis e afastar os maus vícios, assim como atrairia as boas virtudes, coragem, ordem à alma e até mesmo justiça" (RIBEIRO, 2001, p. 07).

Minhas experiências com música em diversos projetos educacionais⁹ têm demonstrado que, mais do que a aprendizagem de um ofício, a música dinamiza a interação social, provoca sentimentos de alegria, de esperança, desperta estados de ânimo e suscita ideias, ajudando na assimilação de saberes e valores, possibilitando mudanças de atitude mediante a aquisição de novas linguagens e conceitos:

Estudos recentes em espaços educacionais indicam que a música ajuda no desenvolvimento cognitivo/lingüístico, psicomotor e sócio-afetivo, ajuda no raciocínio lógico-matemático, contribui para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação, percepção de sons sutis e para o aprimoramento de outras habilidades. (MORAES 2012, p 30)

A música além de contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito, sensibiliza-o, provocando-lhe expectativas e a reflexão sobre seu significado e valor, trazendo alívio à tensão de qualquer ambiente podendo diminuir significativamente fenômenos como evasão, indisciplina entre outros.

A própria Psicologia¹⁰ dedicou farto estudo (e ainda dedica) sobre esse *poder sobrenatural da música*. Brescia (2003, p. 41) comenta que “a investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto às origens da psicologia como ciência”.

O psicólogo H. Gardner (1994) recentemente em seus estudos buscou demonstrar como a música interage com outras competências intelectuais e espirituais humanas relacionando-se de uma variedade de modos á gama dos sistemas simbólicos sem deixar de notar seu poder emocional.

Não há que se por em questão a relevância da música, de forma organizada curricularmente e sistematizada, na formação do Pedagogo, profissional responsável em dar conta da Educação Básica¹¹. Assim, podemos sugerir que a maneira mais acertada de o curso de Pedagogia dar conta dessa formação (exigida pelas políticas educacionais atuais) é por meio de uma

⁹ Projeto de Extensão Universitária “Banda Universitária”(UNEMAT); Projeto Mais Cultura/SEDUC E.E. “Oscar Soares”; AMVALE-Associação de Músicos do Vale do Arinos entre outros.

¹⁰ Área de Conhecimento Científico

¹¹ Ver: Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Art. 2º).

disciplina de Música no curso de Pedagogia ou a inserção da música nas disciplinas de fundamentos teóricos e metodológicos da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Thaís Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia 2007.

BUDASZ, Rogério. **Teatro e Música na América Portuguesa: convenções, repertório, raça, gênero e poder.** Curitiba. DeArtes – UFPR, 2009 .

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional**, Vol.3 – Ministério da Educação, 2002.

BRASIL, MEC, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – Ministério da Educação. Secretaria da Educação Infantil: Brasília, 2001.Vol. III.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.**

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais** v.6 – Arte, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental. Brasília, 2001.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.**São Paulo: Átomo, 2003.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas. 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Trad. Sandra Costa – Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1994.

GIDDENS, A. (2003). *Modernidade e identidade* (P. Dentzien, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Caderno CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. Ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

KIEFER, Bruno. **Historia da Música Brasileira: dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre - RS. Movimento: Brasília. Instituto Nacional do Livro. 1976.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para que?**. 12^o ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O Ensino de Música na Escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Do Trabalho à Formação de Professores**. 428 Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.428-451 maio/ago. 2012

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATO GROSSO, Assembleia Legislativa, Secretaria de Serviços Legislativos, **Lei nº 9.437, de 16 de agosto de 2010** - d.o. 16.08.10.

MATO GROSSO, Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Juara/MT. Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico Curricular (PPC)** 2013.

MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação**. Tradução: Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAES, Saulo Augusto. **Educação, Currículo e Música: Uma nova abordagem pedagógica**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, *Campus* de Juara. 2012.

NASSER, Najat. **O ethos na música grega**. Boletim do CPA, Campinas, nº 4, jul./dez. 1997. Acessado em 12/06/2015 em: <http://venus.ifch.unicamp.br/cpa/boletim/boletim04/22nasser.pdf>.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. Brasiliense. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas** / 11 Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.