

Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores¹

Cláudia Ribeiro Bellochio

Resumo: A temática deste trabalho está relacionada à trajetória pessoal e profissional na docência em educação musical na formação de professores em cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música. O objetivo da exposição é apresentar e refletir sobre parte de uma pesquisa acerca do ensino de Música na formação e ação de professores de séries iniciais do ensino fundamental². Tomo como questão de pesquisa a indagação: que possibilidades e limites de práticas educativas em educação musical decorrem de uma ação educativa, ativa e crítica, de professores atuantes em séries iniciais do ensino fundamental? Como recorte do trabalho, apresento partes de uma investigação-ação educacional em ensino de música, desenvolvida na escola fundamental através do trabalho compartilhado entre estagiárias do curso de Pedagogia, professoras já atuantes e eu. Dividirei a exposição em três momentos: a) olhando um curso; b) investigação-ação: desafios da e na prática educativa; c) construindo junto à prática escolar.

a) Olhando um curso

Acredito que a profissionalização de professores dos anos iniciais de escolarização, devido à sua complexidade, deve estar localizada em cursos superiores de Pedagogia³. Essa profissionalização deve ser realizada como um processo eminentemente inserido no contexto escolar, em que teoria e prática possam ser construídas reflexivamente, ao longo do tempo de duração do curso.

Desta forma, e quanto à formação inicial deverá a mesma ser repensada, no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialética com o meio, que, inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de equilíbrio se estabeleça entre ambos; deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, uma articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para um autêntico saber ser. (Gonçalves, 1992, p. 168)

1 Este trabalho apresenta idéias da Tese de Doutorado "Educação Musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor" (Bellochio, 2000); orientada pela professora Dr^a Esther Beyer no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Uma versão preliminar do texto foi apresentada no IX Encontro Anual da ABEM, em Belém/Pará, 2000.

2 Doravante, utilizarei a sigla SIEF para referir-me à expressão séries iniciais do ensino fundamental.

3 Defendo o curso de Pedagogia, no conjunto dos movimentos organizados pela formação do professor (ANFOPE), como *locus* de formação do professor de educação infantil e SIEF.

É urgente pensar na formação do professor das SIEF a qual se constitua criticamente, pelas relações amplas e restritas entre teoria e prática, pelo aprender, planejar, realizar, refletir e replanejar; um processo de formação não distanciado da própria condição de unicidade humana. A educação é um ato humano. Para educar, requer-se pensar e elaborar 'em educação' uma condição repleta de provisoriidade, de diálogos e conflitos. Entendo ser importante destacar que o professor dos anos iniciais de escolarização precisa compreender as estratégias de construção cognitiva pelas quais passam seus aluno(a)s; é preciso que o professor construa junto a eles relações que lhes permitam trocar experiências e conhecimentos, de tal forma que ensinar seja também aprender, implicando o conceito de professor mediador e de educando-educador (ver Freire, 1987).

É nesse horizonte de construção de um projeto mais amplo, pelo qual acredito que se estenda o projeto de formação de pedagogos como professores das SIEF, que penso estar presente a abertura para a formação humana e em arte, para o alavancar de novos processos de compreensão relativos à profissão do professor.

Não falo de algo pretensiosamente novo, mas de algo que 'misteriosamente' ainda necessita ser instituído, de fato, nas relações que norteiam o processo de formação e ação profissional do professor de SIEF.

Retomando, especificamente, a formação musical desses professores e ilustrando, destaco que, na Universidade Federal de Santa Maria/RS, onde atuo, o curso de Pedagogia mantém, curricularmente, desde 1984, uma disciplina de Metodologia do Ensino da Música⁴ para as séries iniciais do ensino fundamental e outra de Metodologia do Ensino da Música para a educação infantil, cuja carga horária é de 90h/a, sendo 60h/a destinadas a atividades teóricas e 30h/a a atividades práticas.

Nessas disciplinas, temos buscado trabalhar na perspectiva da formação e reflexão crítica em ensino de música, não dissociado da prática educacional na escola. Acredito que a identidade do curso de Pedagogia e seu enfoque curricular devam estar centrados na docência, acoplando teoria e prática educativa no movimento da formação e ação profissional do professor. Desse modo, nossas atividades têm estado centradas na

academia, na realização de experiências musicais e na reflexão sobre elas e, na escola, na realização com crianças de práticas educacionais em música.

Assim, julgo de relevância que a formação inicial de professores deva estar imbricada com realizações escolares que potencializem problematizações e suas resoluções. Ao mesmo tempo, deve envolver trabalho compartilhado entre professores já atuantes e professores em formação inicial, na troca de saberes e experiências em educação e em educação musical. Não entendo os espaços da academia como sendo espaços de produção de saberes e os da escola como aplicação desses. Para mim, ambos são verso e reverso de demandas a serem entendidas e sinalizam para reflexões que devem ser produzidas.

Narrativas orais e escritas de algumas acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM, decorrentes de uma pesquisa longitudinal na disciplina, revelaram-me que as aulas para elas proporcionam "uma visão musical diferenciada".

Parece-me que isso decorre de uma organização disciplinar que integra reflexões e realizações em ensino de Música. Não se trata apenas de falar sobre música, o que restringe o campo de ação musical propriamente dito. O trabalho musical tem visado à interação com atividades musicais de apreciação, criação/improvisação e execução musical, dentre outras. Certamente, como as próprias acadêmicas dizem, "na disciplina o tempo é curto, é preciso formação permanente, musical e em ensino de Música". Para uma aluna entrevistada:

O conteúdo desenvolvido não só ampliou o conhecimento no que diz respeito ao ensino de Música, como também possibilitou a reavaliação de alguns pré-conceitos. Houve coerência e organização na apresentação dos conteúdos que estiveram também atrelados a outra área do conhecimento. Os trabalhos teóricos e práticos entrelaçaram-se, possibilitando uma apreensão clara do conteúdo proposto. Em nenhum momento, a prática distanciou-se da teoria e vice-versa, o que possibilitou uma análise crítica do 'ensinar' e aprender música (Ivana, 1996).

Paralelamente à disciplina, as universitárias vão realizando outras metodologias vinculadas ao ensino das artes e aos processos de alfabetização em SIEF, o que, de certa forma, potencializa um 'todo' que impulsiona o desenvolvimento de um olhar mais global sobre o conhecimento educacional que organiza a prática educativa do professor das séries iniciais do ensino fundamental.

4 Esse é o nome e situação atual da disciplina curricular. No entanto, apontamos a necessidade de que ela possa ser desmembrada em dois semestres. O nome da disciplina poderia sofrer alteração. Penso em Educação Musical I e II.

O trabalho docente que desenvolvo na Pedagogia/UFSM tem-se realizado através de blocos de conhecimentos não dissociados. Nesses blocos, são trabalhados temas como: a) o professor pedagogo e o ensino de Música na escola; b) conhecimento e investigação teórico-prática sobre processos de educação musical na escola; c) princípios básicos de história, teoria e percepção musical; d) vivências práticas e reflexivas sobre processos de construção do conhecimento musical: ouvir, criar, executar e falar sobre música; e) o processo de desenvolvimento musical acoplado ao desenvolvimento mais amplo do processo educativo de crianças escolares.

O desenvolvimento desses temas não segue uma linearidade. São trabalhados concomitantemente, com o apoio em textos já produzidos sobre o assunto, apoio de práticas vividas ou observadas junto aos contextos escolares, dentre outros, e realizações práticas de atividades musicais.

Desse modo, vejo que a disciplina de Metodologia do Ensino de Música no curso de Pedagogia da UFSM tem propiciado um espaço de desafios e conquistas aos futuros professores, fato que entendo referendar a necessidade de maiores discussões e de implementação de formação musical, teórica e prática, na formação desses professores. Não poderia deixar de lembrar que, no Brasil, alguns trabalhos têm sido produzidos com essa preocupação: Bellocchio (1999 a-b; 2000); Torres; Souza (1999); Coelho de Souza, Mello (1999); Maffioletti (1998); Mateiro (1998); Joly (1998); Torres (1998); Coelho de Souza (1994).

Resguardadas as boas experiências e as tentativas positivas de inserção de disciplinas vinculadas à educação musical nos cursos de Pedagogia, olhando a educação escolar em sentido mais amplo, verifico, muitas vezes, a existência de práticas musicais ativistas, desconexas e desprovidas de potencialização musical, tomando aqui o trabalho como fonte ativa de construção-desconstrução e reconstrução sonora, envolvendo atividades de falar sobre, ouvir, criar música.

Da dicotomia entre as alternativas que têm sido propostas para a formação e a situação encontrada muitas vezes nas escolas, emergiu a necessidade desta investigação. Pensando, com base em Paulo Freire (1998), que "não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando apenas*",

é que busquei inserir-me e inserir um grupo de alunas⁵ e professoras já atuantes⁶ na prática e na discussão coletiva.

b) investigação-ação: desafios 'da' e 'na' prática educativa

Frente à questão que norteou a investigação, "que possibilidades e limites de práticas educativas em educação musical decorrem de uma ação educativa, ativa e crítica, de professores atuantes em séries iniciais do ensino fundamental?", entendi a necessidade de realização de uma pesquisa que contemplasse o relacionamento mais intenso e construtivo entre os participantes do grupo de trabalho: três professoras já atuantes, três estagiárias do curso de Pedagogia e eu. Trabalhamos colaborativamente, de setembro/1998 a agosto de 1999, numa escola municipal, com três turmas de 2ª série. A investigação-ação foi tomada como concepção metodológica, engajando e comprometendo os pesquisadores de modo mais ativo e crítico no processo de trabalho.

Os investigadores ativo-críticos aceitam que o entendimento segundo o qual as pessoas explicam suas práticas e suas situações é um elemento crucial para a educação, ainda que este entendimento não seja uma base suficiente para alcançar estas transformações (Carr; Kemmis, 1988, p. 192).

Frente ao exposto, realizamos também estudos teóricos sobre os saberes já existentes e que traziam contribuições ao que estávamos trabalhando e investigando. A construção investigativa ocorreu a partir da utilização da espiral auto-reflexiva (ver Carr; Kemmis, 1988). A espiral é composta pelos momentos de planejamento, ação, observação e reflexão. Segundo os autores citados anteriormente, esses momentos implicam duas dimensões: "a primeira faz menção ao caráter reconstrutivo-construtivo e a segunda ao discurso ou prática do processo. Cada um dos momentos implica um olhar retrospectivo e uma intenção prospectiva que formam conjuntamente uma espiral". (ibid., p. 28).

Pautamos nossas ações assentadas na necessidade de que o grupo efetivamente estivesse envolvido e imerso *com o e no* processo de pesquisa. Carr; Kemmis (1988), ao se preocuparem com uma perspectiva de desenvolvimento *para* a educação, que realmente contribuísse para o

5 Alunas estagiárias do último semestre do curso de Pedagogia/ UFSM.

6 Professoras titulares das turmas em que foi realizado o estágio das alunas do curso de Pedagogia.

replanejar dos processos educativos e, assim, provocasse transformações concretas, não deixaram de alertar sobre o perigo de se pensar e efetuar tentativas simplificadas e homogêneas para 'sanar' problemas educacionais imediatos. Esses não passariam de ativismos conjuntos, guiados por soluções abreviadas e descomprometidas, características da racionalidade positivista. Então, foi importante a concepção de investigação-ação educacional, tomada para além desses reducionismos, instaurando-se como uma prática social crítica com perspectivas emancipatórias.

Com base no exposto, fomos, gradativamente, estudando e implementando ações musicais na escola, de tal forma que as informações já existentes sobre o assunto iam iluminando nossa prática e, ao mesmo tempo, nossas práticas concretas de sala de aula iam possibilitando leituras mais críticas acerca dos referenciais teóricos. Nesse encaminhamento, construímos uma pesquisa "para a educação" e não somente "sobre a educação". Muito mais do que apenas tomar conhecimento sobre o que a escola e as crianças pensavam e faziam com música, propusemos ações educacionais concretas no espaço escolar que nos permitiram pesquisar no próprio movimento de realização do trabalho de ensino.

Nessa linha, a investigação-ação educacional ativa e crítica constituiu-se importante contribuição ao processo de formação de professores, inicial e permanente, representando possibilidade de consecução de trabalhos colaborativos entre universidade e escola. Aproximar esses pólos educacionais de formação e ação profissional do professor é empreender esforços para reflexões críticas sobre o mundo educativo 'real', no caso, mundo musical real, preparando os professores para as incertezas do cotidiano escolar e não apenas para o cumprimento de programas de ensino alheios a seu contexto profissional.

No decorrer dos trabalhos de investigação-ação, em muitos momentos, questionei-me e questionamo-nos se realmente estávamos construindo musicalmente junto à prática educativa, se mudanças estavam sendo processadas nas posturas e no *que fazer* educativo, em ensino de Música, das estagiárias, professoras e meu, e em que medida esses fazeres educacionais estavam sendo realizados em sala de aula.

Provavelmente, essas preocupações decorriam do fato de não estarmos projetando uma

investigação baseada na racionalidade técnica ou prática, mas em problematizações decorrentes do trabalho musical cotidiano, real e concreto junto às crianças na escola. Propúnhamos uma perspectiva emancipatória, entendendo que para a transformação das práticas educativas, não bastam técnicas, interpretações e entendimentos sobre fatos supostamente reais. Transformação implica realizações concretas, conflituosas, interpretativas e críticas, sobre o que efetivamente se realiza na ação pedagógica cotidiana, socialmente informada. Requer-se rigor reflexivo e ativamente crítico para transformar. Assim, problematizamos e refletimos em condições sociais do espaço de escolarização. No dizer de Freire (1987, p. 48), essa é uma tarefa do educador libertador que "tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de método e de técnicas (...) A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade".

Nessa perspectiva crítica, sob um interesse emancipatório, a aula de Música, na formação e ação de professores, pautou-se pela relação entre a ação e a teoria *acerca da e com a Música*. Essas são verso e reverso de um processo educativo em movimento, cujo horizonte contempla a busca constante pela emancipação dos sujeitos nela envolvidos. "Emancipação", aqui, é palavra utilizada no sentido de que professores e alunos possam efetivamente trabalhar na construção e reconstrução da aula de Música em seu espaço de construção cotidiana, para além dos muitos estereótipos musicais que, ao longo de muitas décadas, têm minado os espaços escolares.

É nesse sentido que a organização do ensino de Música na escola, e a própria reflexão dos professores em torno de sua prática educativa devem compor um cenário de seriedade e profunda reflexão. Partindo da referência de que "o conhecimento educacional é um conhecimento que tem suas raízes na prática pedagógica", (Grabauska, 1999, p.4) requer-se que a formação e a ação musical educativa não dissociem a teoria da prática em educação. Destaca-se que a colaboração é importante na medida em que todos se sintam produtores de conhecimentos.

c) construindo junto à prática educativa

Na realização do trabalho, entendo que nem tudo o que foi potencializado pôde efetivamente ser construído, o que ocorreu por razões diversas. Dentre essas, destaco a dificuldade que o grupo de professoras, estagiárias e eu tivemos para expor

e refletir colaborativamente sobre nosso próprio trabalho.

Ainda que tenhamos mantido princípios éticos na relação do grupo, buscando respeitar colocações e espaços de vivências pessoais e profissionais, duas professoras desistiram do trabalho⁷. Talvez tais desistências tenham ocorrido pelo imaginário do que se espera de projetos universitários na escola: cumprimento e aplicação de programas de ensino pensados e construídos longe da prática concreta de um determinado espaço educacional. Quando a proposta se diferencia, propondo e exigindo a participação ativa e crítica, com base em decisões tomadas em colaboração e coletivamente, em contextos concretos, causa conflitos.

Diante disso, enfatizo que a formação do profissional da educação, que atuará com docência nos anos iniciais de escolarização, deve, desde os primeiros semestres do curso, ser realizada de tal forma que a investigação educacional, colaborativa com professores já atuantes, seja incorporada ao ensino. Dito de outra maneira: é preciso que a teoria *sobre* como agir em educação, especialmente em educação musical, possa ser guiada pela prática educativa real e seus desafios, produzindo saberes mais conscientes frente às incertezas e realidades sócio-educacionais.

É preciso romper-se o processo de burocratização que se disfarça em caminhos de realização educacional pretensamente neutros, tais como diretrizes, parâmetros, currículos. Com isso, não estou negando a necessidade de organização do processo educacional e da cientificidade exigida em educação, sobretudo de seriedade epistemológica com a área de educação musical escolar. Talvez esteja pervertendo a ordem positivista, técnica e meramente interpretativa dos "pensares" e "fazer" em educação, ampliando a formação e ação profissional por vieses mais ativos e criticamente informados.

Considerando o exposto e respondendo à questão de pesquisa, tentarei pontuar algumas possibilidades e limites presentes na ação educativa de professores dos anos iniciais de escolarização, considerando essas decorrentes da pesquisa realizada.

Como possibilidades, acima de tudo, percebo o entrelaçamento entre diferentes áreas de conhecimentos que compõem o saber escolar e que

são focos sobre os quais o professor das SIEF elabora, realiza e avalia a prática educativa. O professor, preocupado com o desenvolvimento sócio-cognitivo de seus alunos, busca entender as estratégias e formas de realização dos aprendizados construídos e em processo de construção. Isso se concretiza na leitura de como os alunos estão produzindo seus conhecimentos e avançando no desenvolvimento escolar, considerando as múltiplas áreas do conhecimento que regem a prática profissional em sala de aula. Trabalhando com a mediação do conhecimento musical dos alunos, o professor poderá fazer leituras que interrelacionem hipóteses presentes na construção desse conhecimento com o desenvolvimento dos alunos em outros campos cognitivos. Outra constatação é que os professores conseguem potencializar mediações dialógicas, utilizando-se de conhecimentos musicais básicos, tais como parâmetros do som. Também podem trabalhar com produção de ambientações sonoras, composições/improvisações e escrita com grafias não convencionais etc. Desse modo, não trabalham só na perspectiva de reprodução de canções já existentes; realizam construções e apreciações musicais junto a seus alunos, utilizando-se de elementos musicais e extramusicais.

Outras possibilidades poderiam ser apontadas, mas quero enfatizar algo que julgo relevante. O professor de SIEF, compreendendo e potencializando o ensino de Música na escola, poderá e deverá trabalhar colaborativamente com os professores especialistas da área, ou seja, os educadores musicais. Entendo que uma das grandes perdas do processo de atuação em ensino de Música, nos anos iniciais de escolarização, realizada exclusivamente por professores especialistas, é que, atualmente, grande parte dos professores unidocentes/generalistas/multidisciplinares, sequer sabe entender, avaliar e dar prosseguimento aos outros tantos minutos semanais nos quais permanecem frente aos alunos. Questiono então: bastam 45 minutos de aula de música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a educação musical na escola? Uma possibilidade que vejo é a da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante nos anos iniciais de escolarização e os profissionais especialistas no ensino de Música. Longe de pensar que o professor desses anos poderá substituir o professor especialista, acredito na construção de um trabalho

7 Ainda ocorreu a desistência de uma estagiária que, por problemas pessoais, também acabou se afastando.

mais colaborativo, que possa articular melhor a atuação desses profissionais da educação na escola.

Entendo que alguns limites podem ser compreendidos pela questão do conhecimento específico em Música. Parece ser evidente que um professor especialista terá mais conhecimentos musicais que um professor não-especialista. Mas pergunto, subsidiada pela relação professor/aluno/conhecimentos: o que significa trabalhar os conteúdos e potencializar o desenvolvimento do conhecimento musical no contexto de escolarização de SIEF?

Não se trata de negar a importância da formação e da ação de professores especialistas na escola, sobretudo no atual momento em que emergem o RCN⁸, PCN⁹ e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica em seus distintos campos do conhecimento. Talvez o mais urgente seja clarear essa relação com base na estruturação de significados da educação musical no processo de escolarização. O que queremos com o ensino de Música na escola, considerando a mediação do professor não-especialista?

Assim:

O importante não é discutir "música nas escolas: para quê?" Ou "para que fins a educação musical nas escolas ainda seria necessária", mas sim, para onde a educação musical deve conduzir. A intenção seria tomar a questão do seu objetivo educacional em seu sentido mais fundamental, ou seja, entendida como educação que não quer a modelagem de pessoas (...) mas a produção de uma consciência verdadeira. (Souza, 1998, p. 65).

Não estou fazendo a apologia da formação e ação de um "superprofessor" pedagogo. Mais do que isto, estou pensando no como professores não-especialistas podem potencializar trabalhos musicais no cotidiano de suas ações profissionais em sala de aula.

Afinal, como realizar mudanças, se efetivamente não estivermos engajados, de modo coletivo em aspirações e formas de realização educacional diferenciados de modelos técnicos e interpretativos? Nessa linha, basta uma LDB e os PCN-Arte incluírem o ensino de Música como componente curricular obrigatório, para que o problema da educação musical seja resolvido.

É claro que é preciso redimensionar conceitualmente e investir na formação musical do professor que atua em SIEF e na ação reflexiva **no e para** o ensino de Música na escola. Tal transformação implica não só passar pelo trabalho dos professores, mas também pelas equipes diretivas que coordenam os espaços escolares. As transformações são produzidas coletivamente, e não de modo isolado ou por imposições.

Considerações finais

Finalizando, destaco a importância da educação musical como um processo de natureza eminentemente social, e não como um conjunto de *a priori(s)* a serem desenvolvidos na sala de aula. Ao se trabalhar com essa concepção para a aula de Música na escola, não se pode perder uma de suas dimensões mais ampla na escolarização que, em meu entender, é justamente a de humanização crítica dos sujeitos escolares. A música, na formação e ação do professor, é processo que se desenvolve e se modifica, considerando uma multiplicidade de saberes, estando presente nessa totalidade toda a cientificidade e o rigor epistemológico necessários à sua validação como campo do conhecimento. É preciso destacar que a humanização crítica está imbricada à concepção de Música como campo do conhecimento específico, como são outras áreas do saber. Em sentido amplo, acredito também, como afirma a pesquisadora, que:

Defendemos a arte na educação básica, portanto, por acreditar ser ela, por excelência, o espaço escolar para uma ação efetiva no sentido de ampliar o universo artístico cultural do aluno. É ela o espaço por excelência para a realização de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (Penna, 1995, p. 22).

É nesse horizonte de conhecimento dos processos educativos que entendo a importância do professor de SIEF ensinando Música, com limites, mas com possibilidades concretas de mediação de uma formação humana maior de seus alunos - de "Ser Mais"-. (ver Freire, 1987).

Certamente um trabalho de investigação-ação educacional em educação musical nas SIEF não se encerra no relato de um estudo. Tampouco se trata de um projeto de simples realização. Também não implica apontar caminhos sobre como realizar a educação musical na formação e ação de professores de SIEF. Isso estaria em sentido oposto à concepção adotada por este trabalho. Pelo contrário, evoca-se a ação e discussão sobre a

8 RCN – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

9 PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

complexa dinamização de trabalhos colaborativos entre universidade e escola, entre formação profissional e ação educativa na escolarização básica, permeados pelas reflexões, teorizações e realizações em ensino de Música na escola, respeitados os valores e os princípios éticos que devem perpassar o trabalho coletivo e a própria concepção de investigação-ação educacional. Destaco esses elementos, por entender que são pontos relevantes a serem pensados pelos cursos de Pedagogia que formam professores para os anos iniciais da escolarização.

É preciso dar continuidade às práticas educacionais colaborativas entre escola e universidade. Neste momento, particularmente em relação à temática que expus, as ações propostas na pesquisa que desenvolvi estão sendo intensificadas: na formação inicial de professores

no curso de Pedagogia, na ação das professoras regentes que assumiram as turmas de estágio e na inserção de novos componentes ao grupo de estudo, dentre esses, acadêmicos estagiários do curso de Licenciatura em Música.

Reenfatizo a concepção de que o professor dos anos iniciais de escolarização assuma (e seja entendido nessa perspectiva) a posição de mediador competente no processo de escolarização inicial de crianças, sendo um investigador ativo-crítico no cotidiano escolar. Se desejamos ampliar a educação musical nos anos iniciais de escolarização no atual contexto do ensino básico brasileiro, entendo que o ensino de Música precisa estar presente na formação profissional do professor e na mediação educacional que decorre de seu trabalho profissional.

Referências Bibliográficas

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A Educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2000.
- _____. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. *Expressão. Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, v.2, n.2, pp. 73-77, 1999a.
- _____. Educação musical escolar no ensino fundamental. In: MARTINAZZO, C.J. (Org.). *Educação e conhecimento: da exclusão social à cidadania*. Ijuí: UNIJUÍ, p. 63-71, 1999b.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Estudos adicionais: música na formação de professores de 1ª a 4ª séries. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: Associação Nacional de Educação Musical, 1994. p. 245.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia; MELLO, Cilene Leite de. *Arte Educação I: a experiência da música no curso de licenciatura plena em Pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso*. [s.l.] : [s.e.], 1999. Texto digitado. Trabalho apresentado no 8. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1999, Curitiba.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, p. 141-170, 1992.
- GRABAUSKA, Claiton José. *Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades de ciências naturais no curso de Pedagogia*. Santa Maria: UFSM, 1999. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1999.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da Educação Musical*. Salvador: ABEM, n. 4, pp. 158-162, out. 1998.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Formação de professores para a educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife/Pernambuco. *Anais...* Pernambuco, Associação Nacional de Educação Musical, pp. 77-87, 1998.
- MATEIRO, Tereza da A. Novo et. al. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis - SC. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador: ABEM, n. 4, pp. 68-72, out., 1998.
- PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, I. (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Universitária, p. 17-22, 1995.
- SOUZA, Jusamara. A Música na educação básica. *Teorias e Fazeres: caminhos da educação popular*, vol. 1. Gravataí, p. 64-65, 1998.
- TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia Univates (RS). *Expressão, Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria:, n. 2, p. 135-138, 1998.
- TORRES, Maria Cecília; SOUZA, Jusamara. *Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência*. [s.l.] : [s.e.], 1999. Texto digitado. Trabalho apresentado no 8. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1999, Curitiba.