

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE ARTES – CEART**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS**

**LETÍCIA RIGON GEVINSKI**

**A MÚSICA EM QUATRO ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE ERECHIM, RS**

**FLORIANÓPOLIS**

**2021**

**LETÍCIA RIGON GEVINSKI**

**A MÚSICA EM QUATRO ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE ERECHIM, RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

**FLORIANÓPOLIS**

**2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Central/UEDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Gevinski, Leticia Rigon

A Música na Concepção de Quatro Professoras Pedagogas  
Atuantes em Quatro Escolas de Educação Infantil da Rede Pública  
Municipal de Erechim, RS / Leticia Rigon Gevinski. -- 2021.  
122 p.

Orientador: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música,  
Florianópolis, 2021.

1. Música na Educação Infantil. 2. Legislação Educacional. 3.  
Formação de Pedagogos. 4. Saberes Docentes. 5. Rede Pública  
Municipal de Educação de Erechim. I. Figueiredo, Sérgio Luiz  
Ferreira de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de  
Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

**LETÍCIA RIGON GEVINSKI**

**A MÚSICA EM QUATRO ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE ERECHIM, RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador: Professor Doutor Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membros:

Professora Doutora Mônica Zewe Uriarte  
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Professora Doutora Regina Finck Schambeck  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 13 de maio de 2021.

Agradeço a Deus, aos espíritos de luz e à minha família pelo apoio incondicional em todos os momentos. Esta dissertação é dedicada a eles, com muita gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização desta dissertação.

Aos meus pais, Eliane Terezinha Rigon Gevinski e Valdemir Celso Gevinski que tanto lutaram pela minha educação e me apoiaram em todos os momentos. Obrigada pelo amor incondicional e por terem sonhado comigo mais este sonho. Essa conquista também é de vocês!

À minha irmã, Bruna Rigon Gevinski, minha inspiração. Obrigada por acreditar em mim e por nunca negar apoio, desde o processo seletivo. Não consigo encontrar palavras para agradecer tudo o que fez e ainda faz por mim.

Ao meu namorado, Luiz Gabriel Pereira, que me incentivou e ajudou a concluir este trabalho.

À CAPES<sup>1</sup>, pela concessão de bolsa de estudos para a realização do mestrado.

Ao Prof. Dr. Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo, por ter-me oportunizado ser sua orientanda, compartilhar saberes e por tantas reflexões. Agradeço por não ter desistido de mim, mesmo nos momentos difíceis em que eu mesma não acreditei na minha capacidade. Obrigada por sua compreensão, paciência, correções e sugestões durante todo o percurso.

Ao Prof. Dr. e amigo, Alexandre Saggiorato, pelo apoio e auxílio desde a graduação até o processo seletivo de mestrado. Saiba que admiro a pessoa e o profissional que és.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Bernardete Castelan Póvoas, que me deu a oportunidade de conhecer a UDESC, aceitando-me como aluna especial na disciplina de Repertório Camerístico, no ano de 2017. Obrigada por me abrir as portas da pós-graduação e por seres a pessoa incrível que és.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Mateiro, uma de minhas grandes inspirações, com quem tive a oportunidade de aprender muito, conviver e dialogar. Admiro seu trabalho desde antes da pós-graduação, mas hoje admiro também a pessoa que é. Obrigada por tudo!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Finck Schambeck, por todo o carinho, acolhida e conselhos nos vários momentos difíceis. Obrigada também por ter aceito participar da banca e contribuir com a construção desta dissertação.

---

<sup>1</sup> Atendendo à portaria CAPES n° 206, 4 de setembro de 2018, comunica-se que o presente trabalho está sendo realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, que concedeu bolsa de estudos para a realização de curso de mestrado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Zewe Uriarte, por mesmo nas férias atender meu chamado, sanando algumas dúvidas e contribuindo também como banca desta dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação de Erechim, que autorizou e foi sempre solícita para que essa dissertação pudesse ser realizada.

Às equipes diretivas e professoras que aceitaram o convite dispondo-se a participar da pesquisa de dissertação.

À Dyane Rosa, amiga querida. Companheira para ir ao cinema, ao shopping, viagem para congresso, cafés da tarde e jantares. Nos encontramos até para assistir jogo da seleção brasileira e terminar os textos para a qualificação. Lembro-me bem dos bons momentos que passamos nesse período, e dos desafios também, mas sempre conseguimos encontrar consolo e apoio uma na outra. Posso dizer que aproveitamos ao máximo essa etapa, não somente para sair, mas também para aprender com a vida acadêmica. Só tenho a lhe agradecer por tudo!

Ao Rafael Prim Meurer, pelos diálogos que tivemos, pelas correções que me ajudou a fazer, por disponibilizar seu precioso tempo para me auxiliar nos momentos difíceis. Minha escrita ainda não é das melhores, mas cresci muito com suas contribuições.

À Mara Síntique Del Guerra Valerio e Mariana Carbonera, minhas fiéis companheiras e confidentes acadêmicas. Obrigada por todos os momentos e desafios que superamos juntas.

Ao Vinícius Nicolodelli e Luiz Fernando Barbosa Jr., obrigada por se preocuparem comigo e me distraírem nos momentos difíceis. Obrigada pelas dicas e por sanarem dúvidas nas madrugadas. Vocês fizeram esse caminho se tornar mais leve.

À Gabriela Cintra e Najla Santos, por gentilmente cederem materiais tão ricos durante o período em que as bibliotecas se encontravam fechadas por conta da pandemia.

À Conceição de Maria Cunha, que sempre se dispôs a dialogar, trocar ideias e leituras que ajudaram a pensar esta dissertação, além de trocar experiências e vivências.

À Vanessa Adriana Collet, que apesar de não ter convivido comigo academicamente, auxiliou, dialogou, compartilhou conhecimento e experiências que me fortaleceram, além de me auxiliar com as traduções. Obrigada por se fazer tão perto, mesmo distante.

Aos queridos, Aristides Culimua, Claudinéia Crescêncio, Luiz Augusto de Moura, Bárbara Ogleari, Jonas da Silva Junior, Tereza Cristina Benevenuti Lautério, José Rodrigo Santos Velho, Nicole Penteadó e Alessandro Gomes obrigada por dividirem experiências e por juntos conseguirmos superar desafios.

Aos amados, Dulce Rigon, Eduardo Rigon Dartora, Tanise Fátima Rigon Dartora, Adroaldo Dartora, vó, primo e dindos, por me apoiarem, incentivarem e se preocuparem comigo.

A todos os demais familiares, amigos, professores, colegas e técnicos que de alguma forma auxiliaram e se fizeram presentes nesta caminhada.

Finalmente, e não menos importante, ao maior exemplo de amor incondicional que tive nesta vida. Meu avô, Paulino Rigon, obrigada por ser quem foi, por lutar e dar o melhor de si aos seus netos, por vibrar e se emocionar comigo a cada conquista, por acreditar em mim e, claro, no nosso time do coração, o Grêmio. Obrigada por orar e olhar por mim sempre, inclusive no dia da qualificação desta dissertação, quando você esteve torcendo para que desse tudo certo, preocupando-se mais comigo do que contigo. Vibramos e nos emocionamos juntos pela última vez fisicamente neste plano um dia após o exame de qualificação. Agradeço por ter me esperado e por termos conseguido dar um “até logo”. Sei que onde estiver, continua olhando pelos que aqui ficaram. Obrigada por tudo, meu querido! Saudade...

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo compreender como a música está inserida em quatro escolas municipais que atendem a Educação Infantil da cidade de Erechim-RS na perspectiva de professoras pedagogas. Foi realizada uma revisão de literatura que aborda a temática da música na Educação Infantil, perspectivas legais sobre a música nesta etapa e a formação musical inicial e continuada do professor pedagogo. O referencial teórico desta pesquisa está baseado nos estudos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes e a formação profissional do professor. Com abordagem qualitativa, este trabalho utiliza como metodologia principal de pesquisa a entrevista semiestruturada com as professoras pedagogas das escolas. Além das entrevistas, as escolas cederam seus Projetos Político-Pedagógicos, para que pudessem ser verificadas informações a respeito dos contextos nos quais as escolas estão inseridas. Os resultados da pesquisa sinalizam aspectos importantes com relação à inserção da música na Educação Infantil. Temas como o desafio do trabalho musical realizado pelas professoras pedagogas foi apontado por elas, justificando que suas trajetórias formativas não contaram com uma educação musical contínua e consistente.

**Palavras-chave:** Música na Educação Infantil. Legislação Educacional. Formação de Pedagogos. Saberes Docentes. Rede Pública Municipal de Educação de Erechim.

## **ABSTRACT**

This master's research aims to understand how music is inserted in four municipal schools that attend Early Childhood Education in the city of Erechim-RS from the perspective of pedagogical teachers. A literature review was carried out that addresses the theme of music in Early Childhood Education, legal perspectives on music at this stage and the initial and continued musical education of the pedagogical teacher. The theoretical framework of this research is based on the studies of Maurice Tardif on the teaching knowledge and the professional training of the teacher. With a qualitative approach, this work uses as main methodology semi-structured interviews with the schools' pedagogical teachers. In addition to the interviews, the schools ceded their Political Pedagogical Projects, so that information about the contexts in which the schools are inserted could be verified. The research results indicate important aspects regarding the insertion of music in Early Childhood Education. Themes such as the challenge of musical work carried out by teachers were pointed out by them, justifying that their formative trajectories did not have a continuous and consistent musical education.

**Keywords:** Music in Early Childhood Education. Educational Legislation. Formation of Pedagogues. Teaching Knowledge. Municipal Public Education System of Erechim.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fachada da EMEI Dom João Aloísio Hoffmann .....	25
Figura 2 – Parte do espaço interno da EMEI Dom João Aloísio Hoffmann, preparado para atividade de experimentação .....	26
Figura 3 – Parte do espaço externo da EMEI Dom João Aloísio Hoffmann .....	27
Figura 4 – Hall de entrada tematizado de acordo com o Projeto Anual da EMEI Dom João Aloísio Hoffmann .....	28
Figura 5 – Fachada da EMEF Cristo Rei CAIC .....	29
Figura 6 – Prédio 3 e Núcleo Esportivo da EMEF Cristo Rei CAIC .....	30
Figura 7 – Parte do pátio externo da EMEF Cristo Rei CAIC .....	31
Figura 8 – Contação de História na EMEF Cristo Rei CAIC .....	32
Figura 9 – Fachada da EMEI Dr. <sup>a</sup> Vera Beatriz Sass .....	33
Figura 10 – Parte do pátio externo da EMEI Dr. <sup>a</sup> Vera Beatriz Sass .....	34
Figura 11 – Sala de Aula da EMEI Dr. <sup>a</sup> Vera Beatriz Sass .....	35
Figura 12 – Aula de Música do Programa Castelinho na EMEI Dr. <sup>a</sup> Vera Beatriz Sass .....	36
Figura 13 – Fachada da EMEI Dr. Ruther Alberto Von Mühlen .....	38
Figura 14 – Sala de Aula da EMEI Dr. Ruther Alberto Von Mühlen .....	38
Figura 15 – Área coberta da EMEI Dr. Ruther Alberto Von Mühlen .....	40
Figura 16 – Semana Farroupilha 2019 - EMEI Dr. Ruther Alberto Von Mühlen .....	41

## **LISTA DE MAPA E QUADROS**

Mapa 1 – Mapa com a localização do município de Erechim .....	22
Quadro 1 – Datas das entrevistas semiestruturadas .....	76
Quadro 2 – Professoras participantes da pesquisa .....	81

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEB	Câmara da Educação Básica
CECRIS	Centro Cultural e Assistencial São Cristóvão
CEU	Centro de Esportes Unificado
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROETI	Programa de Educação em Tempo Integral
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
UBS	Unidade Básica de Saúde
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UPF	Universidade de Passo Fundo
URI	Universidade Regional Integrada

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>O CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	22
2.1	AS ESCOLAS QUE ATENDEM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM .....	23
2.2	AS ESCOLAS PESQUISADAS .....	23
2.2.1	<b>Escola Municipal de Educação Infantil Dom João Aloísio Hoffmann</b> .....	24
2.2.2	<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei – CAIC</b> .....	28
2.2.3	<b>Escola Municipal de Educação Infantil Doutora Vera Beatriz Sass</b> .....	33
2.2.4	<b>Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Ruther Alberto Von Mühlen</b> .....	37
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	42
3.1	A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	42
3.2	PERSPECTIVAS LEGAIS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
3.3	UMA SEÇÃO BIBLIOGRÁFICA COM TRÊS MAPEAMENTOS.....	54
3.3.1	<b>A formação musical de professores pedagogos</b> .....	57
<b>4</b>	<b>OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR</b> .....	68
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	73
5.1	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	75
5.1.1	<b>Entrevistas semiestruturadas</b> .....	75
5.2	PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	77
<b>6</b>	<b>FORMAÇÃO E CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS PESQUISADAS</b> .....	79
6.1	APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES .....	79
6.1.1	<b>Trajetórias formativas das professoras pedagogas</b> .....	82
6.1.1.1	<i>Influências na escolha da profissão</i> .....	82
6.1.1.2	<i>Motivações para estar na Educação Infantil</i> .....	83
6.1.1.3	<i>Vivências Musicais</i> .....	84

<b>6.1.2</b>	<b>Formação inicial</b> .....	87
6.1.2.1	<i>O Curso Normal</i> .....	87
6.1.2.2	<i>O Curso de Pedagogia</i> .....	92
6.1.2.3	<i>Pós-Graduação</i> .....	94
6.2	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	95
6.3	<b>CONCEPÇÕES DE MÚSICA DAS PROFESSORAS PEDAGOGAS</b> .....	98
<b>6.3.1</b>	<b>Importância da Música na formação do professor pedagogo e do aluno</b> .....	98
<b>6.3.2</b>	<b>O professor pedagogo e sua atuação musical no período pandêmico de Covid-19</b>	100
6.4	<b>A ESCOLA DE ATUAÇÃO</b> .....	102
<b>6.4.1</b>	<b>Escola em único turno e escola em tempo integral</b> .....	103
6.5	<b>PROJETOS GOVERNAMENTAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	105
<b>6.5.1</b>	<b>Documentos normativos e pedagógicos</b> .....	109
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	112
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	120
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORAS</b> .....	122
	<b>ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA</b> .....	124

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer de minha formação musical pude ter contato com diferentes pensamentos, conceitos e vivências sobre o que é e como pode ser compreendida a música na escola. Como educadora musical atuante na cidade de Erechim, Rio Grande do Sul, até dois anos atrás, interessei-me em entender de que maneiras a música é abordada na Educação Infantil e as perspectivas dos professores pedagogos, responsáveis, muitas vezes, pelo desenvolvimento de atividades musicais e ensino de música nas escolas públicas.

Estudo música desde os seis anos de idade, tendo iniciado minha trajetória cantando em um coro extraclasse do colégio em que estudava. Aos sete, iniciei o curso de violão na Escola Municipal de Belas Artes Osvaldo Engel (Erechim – RS). Particpei, ao longo da vida, de diferentes corais, além de continuar estudando violão, o que fez com que fosse constantemente convidada a participar de eventos e, posteriormente, estagiar no Curso Normal (Magistério), onde tive contato pela primeira vez com crianças de diferentes faixas etárias.

Essa modalidade de ensino médio é ofertada em apenas uma instituição de ensino na cidade de Erechim-RS, a Escola Estadual Normal José Bonifácio. O Curso Normal dá ênfase na formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Possui duração de três anos e seis meses, incluindo o Estágio profissional supervisionado, sendo a conclusão deste um critério obrigatório para a obtenção do diploma. O curso baseia-se em constantes práticas em instituições de ensino, através de monitorias, projetos de ensino, aplicação de planos de aula, estágios supervisionados, contação de histórias e outros projetos.

Devido às participações em shows de talentos e do coral da escola, as professoras do curso sabiam que eu tocava violão e cantava, então, solicitavam, sempre que possível, que eu inserisse a música na sala de aula durante as monitorias, contações de histórias, e Estágios, utilizando-a como recurso nos processos de ensino.

No ano de 2010, quando ainda estava no ensino médio, tive a oportunidade de trabalhar como professora de musicalização em uma escola de Educação Infantil da rede privada de ensino, o que significou meu primeiro contato com o tema que, para mim, ainda era novidade, pois, mesmo que estivesse em processo de formação no Curso Normal, fazia aulas de violão, cantava em corais, eu não tinha experiência com musicalização na Educação Infantil, seja participando ou ministrando aulas.

Para a escola, a musicalização também era novidade, já que até então não dispunha, em seu quadro de profissionais, de um professor de música e as responsáveis por incluí-la na

sala de aula eram as professoras pedagogas. A direção então montou um cronograma de aulas de musicalização que aconteciam uma vez por semana, nas dependências da instituição, com um tempo que variava de quinze minutos (berçário) a quarenta e cinco minutos (maternal e pré-escola). Nas aulas, cantava com as crianças, encenávamos histórias musicadas, explorávamos instrumentos musicais percussivos e brinquedos sonoros disponíveis. Apesar da Lei 11.769/08 estar em vigor neste período, a aula de musicalização ainda tinha como objetivos principais o divertimento e interação entre as crianças, mesmo que a escola tentasse se adequar à mudança recente, que visava transformar estas metas em ferramentas.

Os desafios docentes manifestavam-se em meio à vontade e a necessidade de buscar conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento, como estimulá-la e instruí-la musicalmente. Foi nesse período que decidi cursar Licenciatura em Música na Universidade de Passo Fundo (UPF), buscando compreender o ensino de música e seus objetivos no âmbito escolar. A universidade permitiu, dentre outros aspectos, aprofundar reflexões sobre a música na Educação Básica, especialmente na disciplina de Metodologias do Ensino da Música, que teve, entre suas propostas, a elaboração e aplicação de uma atividade para cada um dos diferentes níveis da Educação Básica para a turma da graduação.

Na ocasião percebi a dificuldade, não só minha, mas também dos colegas, em elaborar atividades adequadas para a Educação Infantil. Apesar de já trabalhar com esta faixa etária, aquela situação na disciplina tornou possível uma experimentação e uma reflexão mais conscientes na elaboração e planejamento das atividades a serem realizadas. Durante as discussões e leituras da disciplina, uma das questões levantadas foi a de que licenciados em Música geralmente não estavam presentes no contexto da Educação Infantil e, na própria universidade, sequer tínhamos algum Estágio voltado a este público, o que despertou ainda mais meu interesse nesta investigação. Assim, busquei participar de cursos, encontros, congressos, simpósios e palestras que abordavam diferentes aspectos sobre a música na Educação Infantil.

No segundo semestre de faculdade, passei a ministrar aulas de musicalização no Programa Mais Educação, projeto criado em 2007 pelo Ministério da Educação para a implementação da educação integral, ampliando a jornada escolar das crianças da rede pública. Em Erechim, Rio Grande do Sul, o projeto teve início no ano de 2010; as escolas podiam optar por até seis atividades voltadas ao esporte e lazer, cultura e artes, cultura digital, comunicação e uso de mídias, dentre outras. Porém, os profissionais contratados para ministrar as aulas não precisavam ter formação acadêmica tampouco experiência na área, pois eram contratados como estagiários ou monitores.

Nesse projeto, trabalhei com a Educação Infantil em quatro escolas municipais; cada turma tinha um tempo estimado entre quarenta e cinco minutos e uma hora aula semanal; não havia instrução clara de conteúdo ou temáticas musicais que deveriam ser trabalhadas com as crianças. Portanto, a decisão era do ministrante e, por vezes, tomada juntamente aos professores pedagogos e/ou coordenação/direção. Foram trabalhadas cantigas de roda, exploração de instrumentos, expressão corporal, percepção auditiva, dentre outras atividades, aplicando-as em sala de aula um pouco do que havia estudado, refletido e experienciado até aquele momento.

Em 2014, assumi as atividades voltadas à educação musical em um colégio da rede privada de ensino, também no município de Erechim-RS, passando a trabalhar com todos os níveis da Educação Básica. Esse colégio contemplava o ensino de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, porém, a cada ano letivo, algumas das Artes eram ministradas na modalidade extraclasse, através de oficinas, enquanto outras como disciplinas consideradas parte do currículo. À Educação Infantil e Ensino Fundamental I, ministrei aulas de musicalização, trabalhando com parâmetros do som, dinâmica, apreciação musical, interpretação musical, pulsação, criação, dentre outros aspectos; lecionei também aulas optativas de violão e canto nos níveis de Ensino Fundamental I ao Ensino Médio; assim como musicalização com as crianças que optavam por frequentar a escola em turno integral, da Educação Infantil ao 4º ano. Após alguns anos, o turno integral passou a assumir módulos bimestrais/trimestrais, com uma ampliação de possibilidades oferecidas pela escola, nos quais eram trabalhados instrumentos percussivos, percussão corporal e composição musical e a flauta doce.

Minha atuação neste colégio deu-se por cinco anos e, durante os dois primeiros, comecei a entender a importância dos documentos normativos para as instituições de ensino, como projetos político-pedagógicos, projetos anuais, diretrizes, entre outros. Tive um breve contato com documentos como estes durante o Estágio do Curso Normal e da graduação, mas, na época, minhas preocupações estavam voltadas para a realização de atividades com as crianças em sala de aula em vez de entender a função e o conteúdo destes documentos.

Até aquele momento, mesmo as escolas de Educação Infantil nas quais havia trabalhado não haviam apresentado a mim seus projetos político-pedagógicos, sendo mencionados quando as professoras pedagogas ou a direção achavam interessante que a aula de musicalização incluísse algum aspecto que pudesse ser relacionado ao projeto. Então, neste último colégio, nos eram proporcionadas diversas formações continuadas ao ano, nas quais tive a oportunidade não somente de conhecer, buscar entender e tirar dúvidas a respeito desta

documentação, mas também de planejar as aulas de musicalização a partir destes documentos e do Plano de Estudos de Música, elaborado por alguns professores de música que lecionavam em colégios da rede.

Como professora de música nestes diferentes contextos, percebi que a visão de algumas instituições em relação à música era a de entreter as crianças, um momento no qual as professoras pedagogas poderiam planejar suas aulas, atender aos pais, providenciar materiais em falta ou assistir e participar da aula junto às crianças. Identifiquei, no colégio em que atuei por mais tempo, uma ênfase maior em formações continuadas tratando dos documentos normativos relacionados às propostas pedagógicas do colégio.

Instigada pelas questões levantadas ao longo dessa trajetória, busquei ampliar os conhecimentos no âmbito pedagógico musical ingressando no curso de Mestrado em Música, tendo como linha de pesquisa a Educação Musical, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Durante o segundo semestre de mestrado, realizei o Estágio Docente com a turma de Estágio Curricular Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Música da UDESC. Grande parte da turma de licenciandos escolheu estagiar na rede pública municipal de Florianópolis com a Educação Infantil.

Este grupo de estagiários constatou que nas escolas de Educação Infantil nas quais estariam estagiando não havia professores especialistas da área de música. Com isso, os estagiários tinham como supervisores professores pedagogos. Acompanhando seus relatos e projetos desenvolvidos e comparando-os às minhas vivências na cidade de Erechim, pude encontrar inquietações semelhantes a respeito de como a música estava sendo abordada na Educação Infantil.

Ao longo do curso de mestrado, através das disciplinas, palestras e discussões sobre documentação pedagógica, legislação, metodologias de ensino de música, educadores musicais, currículo, dentre outros aspectos que envolvem a Educação Básica e a Educação Infantil mais especificamente, passei a querer entender como eram elaborados os projetos político-pedagógicos e projetos anuais das escolas que atendem a Educação Infantil na cidade de Erechim, bem como conhecer perspectivas musicais de professores pedagogos e compreender seus processos formativos.

O foco deste trabalho é investigar de que maneira a música se faz presente em quatro escolas que abrangem a Educação Infantil na cidade de Erechim-RS, por meio de entrevistas com professoras pedagogas; duas das escolas atendem a Educação Infantil em um único turno e outras duas em tempo integral. Assim, para este estudo foi estabelecida a seguinte questão de pesquisa: Como o ensino de música é abordado em quatro escolas que abrangem a

Educação Infantil no município de Erechim-RS? Outras questões secundárias associadas a esta questão geral foram assim formuladas: Como a música esteve/está inserida na formação inicial e continuada dos professores pedagogos? Qual é a perspectiva desses professores com relação ao ensino de música na Educação Infantil?

A partir destes questionamentos, o objetivo geral da pesquisa é compreender como a música está inserida em quatro escolas municipais que atendem a Educação Infantil da cidade de Erechim-RS na perspectiva de professoras pedagogas. Como objetivos específicos, foram estabelecidos: 1) conhecer a formação musical inicial e continuada das professoras pedagogas; 2) entender quais as concepções das professoras pedagogas com relação ao ensino de música na Educação Infantil nas quatro escolas de Educação Infantil de Erechim-RS.

O primeiro capítulo deste texto é a presente introdução, contendo as motivações para a realização deste trabalho, a questão, os objetivos e informações preliminares relacionados ao contexto da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento um breve contexto histórico sobre o município onde a pesquisa foi realizada, bem como o número de escolas presentes na rede pública municipal de educação, informações de público-alvo, número de estudantes matriculados e quantidade de professores que atuam nessas instituições de ensino; é também dedicado à apresentação das quatro escolas que participaram desta pesquisa, bem como: o funcionamento, planejamento, objetivos e ações pedagógicas e musicais. As informações foram obtidas através dos dados fornecidos pelas professoras entrevistadas, equipes diretivas, Secretaria Municipal de Educação e Projetos Político-Pedagógicos.

O terceiro capítulo trata da revisão de literatura que inclui textos referentes à música na Educação Infantil, perspectivas legais com relação à música neste nível educacional e a formação musical inicial e continuada do professor pedagogo.

Disserto no quarto capítulo o referencial teórico baseado nos estudos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes e a formação profissional do professor.

No quinto capítulo, descrevo nos processos metodológicos a elaboração e execução das entrevistas semiestruturadas junto às professoras pedagogas; incluí também instrumentos de coleta de dados, os critérios utilizados para a escolha das participantes, além de procedimentos éticos empregados para o desenvolvimento da pesquisa.

Já no sexto capítulo, realizei a análise dos dados através dos relatos das professoras entrevistadas. Os aspectos observados foram: escolha profissional, formação inicial e continuada, concepções a respeito da importância da música na formação do professor e do aluno, professor pedagogo e atuação musical, atividades musicais na pandemia, escola onde

atua, escola em tempo integral e em único turno, projetos e políticas públicas, documentos normativos e pedagógicos.

Nas últimas considerações são apontados os resultados da pesquisa, incluindo possíveis contribuições para o debate sobre a importância e os benefícios da educação musical escolar, especificamente na Educação Infantil e da música na formação inicial e continuada dos professores pedagogos.

## 2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O nome Erechim, de origem Caingangue, significa "Campo Pequeno". Fundada no dia 30 de abril de 1918, através do Decreto nº 2343, de 30 de abril, assinado por Borges de Medeiros, então governador do Estado do RS, é a cidade polo da região do Alto Uruguai gaúcho e a segunda cidade mais populosa do norte do estado do Rio Grande do Sul. O município surgiu à margem da estrada de ferro que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo e foi colonizada por imigrantes de origem polonesa, italiana e alemã. Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), o município possui uma população estimada de cento e seis mil, seiscentos e trinta e três (106.633) habitantes, e sua economia baseia-se, majoritariamente, no setor industrial.

O único município que oferece o curso de Licenciatura em Música na região é Passo Fundo, que fica a, aproximadamente, 81km de Erechim. A formação é realizada através da Universidade de Passo Fundo (UPF).

O mapa a seguir identifica a localização do município de Erechim:

Mapa 1 – Mapa com a localização do município de Erechim



Fonte: Adaptado de Google Maps (2020).

## 2.1 AS ESCOLAS QUE ATENDEM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ERECHIM

Na rede pública municipal de ensino de Erechim, até o ano de 2020, quinze escolas e seis anexos<sup>2</sup> atendem turmas da Educação Infantil. De acordo com informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação, em 2020 o total de professores que atuam nesta etapa educacional é de 232, enquanto o número de estudantes matriculados na Educação Infantil é de 3.174, estando lotados nas quinze escolas e seis anexos mantidos pelo poder público municipal. Dentre as escolas, nove delas e todos os anexos são destinados exclusivamente às atividades para a Educação Infantil; outras seis dividem seu espaço físico com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e; uma atende somente creche, sem possuir alunos da pré-escola. Com relação à carga horária, doze das instituições atendem em um único turno (diferentes turmas no turno da manhã e da tarde) e dez em tempo integral.

## 2.2 AS ESCOLAS PESQUISADAS

Este capítulo dedica-se à apresentação das quatro escolas participantes deste trabalho de pesquisa. A seguir, descrevo informações gerais a respeito da criação de cada uma delas, assim como o número de alunos, localização geográfica, estrutura física, níveis de ensino, concepções e filosofias educacionais adotadas, equipe de profissionais, perfil profissional dos (as) docentes e o contexto social da população residente próxima das escolas. Os dados foram obtidos através das professoras entrevistadas e conversas com as equipes diretivas ao visitar algumas das escolas, além de diálogos com a secretaria municipal de educação e acesso aos PPPs.

As quatro escolas possuem características distintas no que se refere à localização e ao tempo de atendimento diário aos alunos. Uma delas localiza-se no centro da cidade, outra fica em um bairro afastado da região central e duas em regiões periféricas. A escola mais afastada do centro da cidade e uma das escolas periféricas atendem crianças em tempo integral, ficando responsável pelas turmas a mesma professora nos dois turnos. A escola central e a

---

<sup>2</sup> O anexo abriga salas de aula administradas diretamente por uma unidade escolar principal. O anexo possui o mesmo código da escola matriz, mas funciona em outro endereço. “Não se trata de salas funcionando em igrejas, associações ou outros estabelecimentos públicos ou privados, mas de um prédio totalmente ligado administrativamente a Unidade Principal”. Fonte: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br).

outra escola periférica atendem crianças em um único turno, sendo as professoras responsáveis por uma turma no turno da manhã e outra turma no turno da tarde.

Todas as escolas diferem também no número de alunos; a mais afastada do centro da cidade é a que possui menos alunos, com 108 matriculados até o mês de julho de 2020, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Esta escola atende apenas a Creche, em tempo integral, sem possuir alunos de Pré-escola; uma das escolas localizadas na periferia atende em tempo integral 443 alunos, divididos em Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2. Entre Creche e Pré-escola esta instituição teve 250 alunos matriculados com matrícula ativa no mês de julho de 2020; a outra escola localizada na periferia atende os alunos em apenas um turno, possuindo 253 alunos matriculados em Creche e Pré-escola; a escola central, por sua vez, atende 672 alunos entre os turnos da manhã e tarde, também em turmas de Creche e Pré-escola.

### **2.2.1 Escola Municipal de Educação Infantil Dom João Aloísio Hoffmann**

O nome da escola é uma homenagem ao Bispo Dom João Aloísio Hoffmann, falecido em 27/06/1998, que tinha como lema “Na semente está a colheita”. A instituição foi inaugurada dia 12 de novembro de 2005 e atende turmas de Maternal I e II, Pré A e B, compreendendo crianças de dois anos completos aos cinco anos e onze meses em único turno, ou seja, as crianças ficam manhã ou tarde na escola. Tem como fundamentos o desenvolvimento integral da criança, o cuidar, o ensinar e o educar, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade, e coloca como filosofia “viver, educar, formar, integrar e brincar” (HOFFMANN, 2020, p.16).

Localizada no perímetro urbano de Erechim, em um bairro populoso e com famílias das mais diversas etnias e classes sociais, onde grande parte das famílias dos estudantes que frequentam a escola encontra-se em condições de vulnerabilidade social e, aproximadamente, quarenta delas contam com auxílio do Programa Bolsa Família, sendo acompanhados pelos assistentes sociais do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS e pelos enfermeiros e agentes de saúde da Unidade Básica de Saúde – UBS do bairro.

Figura 1 – Fachada da EMEI Dom João Aloísio Hoffmann



Fonte: Adaptado de Google Maps (2020)

A escola conta com equipe diretiva, professores, estagiários, funcionários de limpeza, cozinha e portaria. Segundo o PPP, a desigualdade social pode ser evidenciada no bairro em que a escola está localizada devido a fatores como desestrutura familiar, violência, mudanças repentinas de bairro e cidade, familiares em situação prisional, uso de drogas, etc. Há alguns casos de infrequência escolar, justificados geralmente pela desestrutura familiar.

Pelo trabalho desenvolvido na educação inclusiva a escola foi destaque nacional em dois momentos. Em 2014, esteve entre as dez melhores experiências educacionais inclusivas do Brasil e, em 2016, ficou entre as cinco melhores no prêmio “Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais”, do Ministério da Educação.

As propostas de ensino da instituição têm como principais documentos norteadores a BNCC; o Referencial Curricular Gaúcho; as DCNEI; os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil<sup>3</sup>; a LDBEN e a Lei 8.069/90, que apresenta o Estatuto da Criança e do Adolescente. Além disso, conta com o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação em suas bases fundamentadoras.

O PPP prevê que os profissionais da educação trabalhem com base no desenvolvimento socioemocional, psicomotor e cognitivo das crianças, promovendo o bem-estar e valorizando a individualidade de cada criança por meio dos eixos “educar e cuidar”. Ainda segundo o documento, as trocas proporcionadas pelo ambiente escolar favorecem a socialização e aprendizagem, sendo responsabilidade da instituição a criação de oportunidades para que os estudantes recebam uma formação condizente com sua faixa etária.

A escola de Educação Infantil nas últimas décadas está sendo desafiada a preocupar-se com a formação e o desenvolvimento integral das crianças. Conseqüentemente, isso traz

novas tarefas à escola e aos professores na medida em que se torna necessário relacionar as diversas linguagens ao contato com os mais variados campos do conhecimento humano.

Assim, as práticas pedagógicas da escola têm por base a BNCC e suas competências, como finalidade de assegurar os direitos de aprendizagens, tendo em destaque no documento o “brincar”. De acordo com o PPP, o brincar é a principal atividade da criança e é através do brincar que ela se descobre e interage com o mundo a sua volta.

Figura 2 – Parte do espaço interno da EMEI Dom João Aloísio Hoffmann, preparado para atividade de experimentação



Fonte: Facebook EMEI Dom João (2019)

O bairro em que a escola está inserida conta com o Centro de Esportes Unificado – CEU, um espaço amplo para atividades físicas, recreativas e culturais. A infraestrutura da escola, por sua vez, conta com sete salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca, parque interno e externo, sala de recursos e área de psicomotricidade. Este espaço tem por finalidade a realização de atividades psicomotoras, hora do conto, dança, teatro, música e brincadeiras. É destinado à exploração e desenvolvimento de múltiplas habilidades, contando com materiais como cordas, bolas, bambolês, túneis, jogos, bastões, cones, dentre outros.

Figura 3 – Parte do espaço externo da EMEI Dom João Aloísio Hoffmann



Fonte: Facebook EMEI Dom João (2019)

Quanto ao perfil dos profissionais da escola, estes possuem formação superior em Pedagogia, Matemática, Letras e Educação Física; a maioria possui especialização em diferentes campos da Educação e muitos possuem o Curso de Magistério como etapa do ensino médio. A escola acredita, conforme consta em seu PPP, que pensar o perfil dos profissionais que trabalham com crianças da Educação Infantil é muito mais que racionalidade teórico-técnica, uma vez que envolve afetividade, crenças, valores, histórias de vida e emoção. Dentre as metas preconizadas no PPP, encontra-se a formação continuada, com temas pertinentes ao contexto da Educação Infantil.

A EMEI Dom João tem sua concepção de educação relacionada ao desenvolvimento integral das crianças e a inserção social que envolve a educação escolar e extraescolar. Como justificativa, o PPP se apoia no Referencial Curricular Gaúcho: “é um dever compartilhado entre a família, a sociedade e o Estado, consagrando-se, portanto, como uma ferramenta para a promoção de igualdade e cidadania” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 26).

A escola contava, antes da pandemia, com o Programa de Educação Integral Castelinho, desde 2018 implementado pelo município, objetivando o desenvolvimento integral dos estudantes das escolas municipais. O Programa oportunizou aos estudantes o contato com profissionais da Dança, Música e/ou Teatro. As atividades eram desenvolvidas semanalmente, dentro da carga horária dos estudantes, em seus respectivos turnos de aula. Buscou-se no PPP informação a respeito da formação dos profissionais atuantes no Projeto, porém não consta.

Com a coordenação da escola, obteve-se a informação de que foi feita uma licitação por parte da prefeitura a fim de contratar uma empresa terceirizada para indicar os responsáveis pela execução e planejamento do Projeto; quanto à formação dos profissionais, não se soube informar. No Projeto, segundo o PPP, utilizavam-se materiais e estratégias de ensino diversificados, a fim de contemplar áreas motoras, afetivas e cognitivas. De todo modo, independente do Programa Castelinho, suspenso pelo governo em razão da pandemia da Covid-19, seu PPP prevê a educação em direitos humanos, educação ambiental, música, história e cultura afro brasileira e indígena, além da educação para o trânsito, a serem trabalhados de modo transversal em todos os níveis.

Figura 4 – Hall de entrada tematizado de acordo com o Projeto Anual da EMEI Dom João  
Aloísio Hoffmann



Fonte: Facebook Dom João (2019)

### 2.2.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei – CAIC

Criado como Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) em 28 de setembro de 1996, a EMEF Cristo Rei tem esse nome em alusão ao bairro em que se localiza, de mesma nomenclatura; desde então, muitas transformações estruturais e pedagógicas ocorreram, sem perder de vista a busca pela qualidade social do ensino, cumprindo seu papel educacional, político, social e cultural. Seu foco nesta última década foi ensinar e aprender de forma integral com qualidade e protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 5 – Fachada da EMEF Cristo Rei CAIC



Fonte: Adaptado Google Maps (2020)

Assim, a escola atende em turno integral crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com turmas da Educação Infantil, dividida em creche e pré-escola, ao Ensino Fundamental II. O PPP segue a organização conforme a BNCC, estando os grupos organizados em: Creche – bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). A Pré-Escola atende crianças mais velhas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Todos os estudantes permanecem por oito horas na escola, das 8h às 16h, recebendo alimentação diária (café da manhã, almoço e lanches).

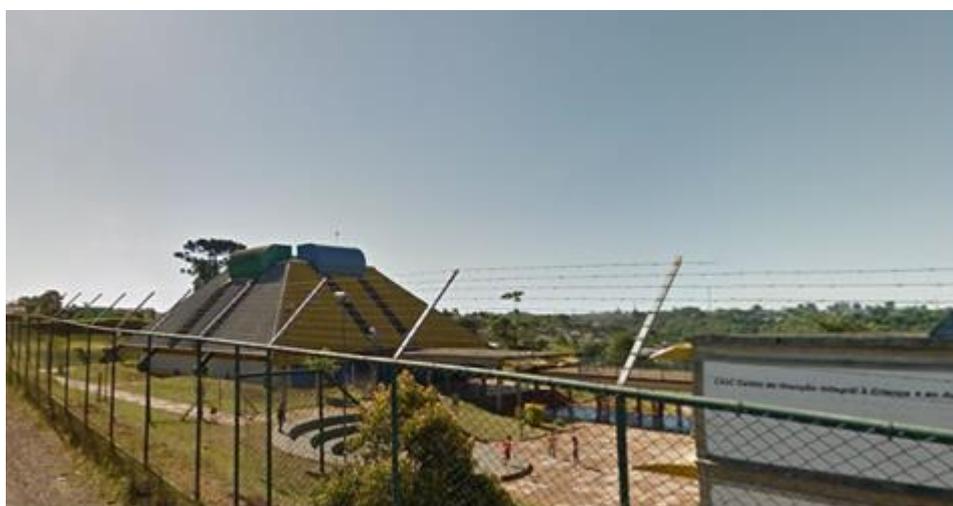
A população moradora do bairro é de baixa renda, com uma pequena parte vivendo em miséria absoluta. Seus moradores se ocupam com o trabalho braçal, trabalhando como “serventes de obra, catadores, cortadores de pedra, faxineiras, empregadas domésticas, além de desempregados e pessoas envolvidas em práticas ilícitas como tráfico de drogas, contrabando e roubos”. A economia do bairro Cristo Rei baseia-se em estabelecimentos comerciais como bares, mercados, farmácias, lojas de roupa e utilidades em geral (CAIC, 2020, p. 49).

A infraestrutura da escola engloba, ainda, três prédios e um ginásio. O prédio 1, designado à Educação Infantil, contempla “um refeitório, sete salas de aula com banheiro, uma sala de aula sem banheiro, uma sala de coordenação, uma cozinha, um lactário, três sanitários, um depósito para gêneros alimentícios, uma lavanderia conjugada, um vestiário e uma sala de professores” (CAIC, 2020, p. 71). Conta também com um parque externo de areia e um parque interno; no prédio 2 estão concentradas três salas de aula que atendem turmas de Pré-escola, dois dormitórios com sala de vídeo, um auditório, um laboratório de informática, um consultório dentário com banheiro, uma sala para professores e estagiários com dois banheiros, duas salas de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, três almoxarifados para materiais pedagógicos e esportivos, um deles

destinado à uma biblioteca, cinco banheiros, uma gibiteca, uma cozinha para funcionários e a banda escolar, na qual seu responsável é contratado via licitação, atendendo todas as escolas que dispõem de bandas musicais. Este profissional, para poder atuar, deve possuir formação musical, licenciatura em pedagogia ou outra licenciatura, exigências da própria licitação municipal.

Em 2018, a sala de Artes foi transformada em um museu, elucidando os 23 anos da escola com um acervo histórico de troféus, fotos, objetos antigos e um memorial fotográfico, além de contar com uma mesa de xadrez. Neste espaço ainda há materiais referentes às Artes Visuais e é utilizado por professores e alunos da escola. Mudanças também foram feitas na brinquedoteca, que passou a ser utilizada como sala de aula, passando assim a um total de quatro salas de aula no prédio 2. Vinculada a este mesmo prédio, encontra-se a horta escolar, “destinada ao plantio e colheita de mudas de hortaliças, cuidada pelos estudantes dentro das propostas pedagógicas” (CAIC, 2020, p. 71); o prédio 3 conta com dois andares e abriga as turmas de Ensino Fundamental I e II.

Figura 6 – Prédio 3 e Núcleo Esportivo da EMEF Cristo Rei CAIC



Fonte: Adaptado Google Maps (2020)

O núcleo esportivo é composto por um ginásio com quadra esportiva, dois vestiários com dois banheiros, dois vestiários em desuso e uma sala de múltiplas atividades, um palco ao ar livre, uma guarita para segurança e dois parques externos, sendo um deles ainda em processo de construção. A escola conta com amplo espaço de área externa, além de possuir um campo de futebol ao ar livre atrás do ginásio e outras pequenas áreas que podem ser utilizadas em atividades pedagógicas.

Figura 7 – Parte do pátio externo da EMEF Cristo Rei CAIC



Fonte: Facebook EMEF Cristo Rei (2020)

Em seu PPP, a escola adota a filosofia de “ensinar e aprender para o desenvolvimento Integral, proporcionando uma aprendizagem de qualidade, onde o estudante seja protagonista e gerenciador de seu conhecimento, sendo o professor o mediador neste processo” (CAIC, 2020, p. 82). O documento é extenso e abrange os níveis educacionais desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. Serão priorizados então aspectos relacionados à Educação Infantil, que é o nível foco do trabalho.

Para a elaboração e sistematização do projeto político-pedagógico, a escola se utilizou da LDBEN, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, das DCNEI, da BNCC, do Referencial Curricular Gaúcho e do Documento Orientador do Território Municipal, além das portarias e pareceres específicos oriundos de diferentes âmbitos. Se configuraram como documentos basilares para a estruturação e construção do currículo da Educação Infantil da EMEF Cristo Rei, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho. A escola, através do PPP, considera estes documentos como “principais referências e marcos regulatórios para elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil” (CAIC, 2020, p. 16).

Acreditando que o professor na Educação Infantil precisa trabalhar com o universo de cada criança, preconizando suas histórias, garantindo seus direitos e desejos, o PPP prevê que se trabalhe através da dinamicidade, da criatividade e do sentimento de pertencimento ao ambiente ao qual está atuando, buscando ser mediador e articulador da aprendizagem.

Figura 8 – Contação de História na EMEF Cristo Rei CAIC



Fonte: Facebook EMEF Cristo Rei (2020)

A escola também contava com o Programa Castelinho, tendo dois projetos desenvolvidos no turno regular para a Educação Infantil: no ano de 2018, teatro e dança; em 2020, musicalização e dança. O projeto foi suspenso pelo governo em razão da Covid-19. A proposta pedagógica da Educação Infantil é construída a partir do brincar, das vivências e experiências. O documento reconhece que crianças trazem consigo um cabedal de saberes, devendo eles serem o ponto de partida na busca de outros. A visão do brincar, vai além de simples diversão, o PPP prevê o brincar como parte fundamental do processo de desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social das crianças.

A instituição conta com um Laboratório de Informática Educativa, que nos anos de 2018 e 2020 teve a parceria do SENAC-RS (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), responsável pelas atividades realizadas. O laboratório é tido como ferramenta importante para os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental tenham a oportunidade de “aprender através dos jogos educativos, dos sons, das cores, da elaboração de planilhas de cálculo, da escrita e elaboração de textos criativos e de pesquisas sobre as mais diferentes temáticas”. De acordo com o PPP, é preciso estabelecer relações para que a aprendizagem aconteça, integrando tecnologias audiovisuais, textuais, orais, musicais, lúdicas e corporais.

A cada ano, a escola elabora um novo projeto anual para adaptar e reorganizar em subprojetos cada etapa educacional. Na Educação Infantil, os subprojetos são organizados considerando o brincar em todas as propostas pedagógicas, voltando-se para os eixos norteadores: interações e brincadeiras. Os subprojetos buscam ampliar vivências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências expressivas, corporais

e sensoriais, “favorecendo a relação das crianças com as diferentes linguagens” (CAIC, 2020, p.116).

### 2.2.3 Escola Municipal de Educação Infantil Doutora Vera Beatriz Sass

A Escola Municipal de Educação Infantil Doutora Vera Beatriz Sass iniciou suas atividades em março de 2014 e recebeu este nome em homenagem à professora Vera Beatriz Sass, que atuou na área de Letras na Universidade Regional Integrada, Campus de Erechim, de 1986 até o seu falecimento. A escola recebe em tempo integral, das 8h às 17h, crianças de 0 a 4 anos e 11 meses, com turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II.

Situada no bairro Paiol Grande, atende famílias com renda média de um a quatro salários mínimos, compostas por trabalhadores de diversos setores: bancários, trabalhadores da indústria e do comércio, vigilantes, motoristas, auxiliares de produção, soldadores, dentre outros. O bairro tem em sua estrutura uma Unidade Básica de Saúde Municipal, que comporta atendimento médico e odontológico.

Figura 9 – Fachada da EMEI Dr.<sup>a</sup> Vera Beatriz Sass



Fonte: Prefeitura Municipal de Erechim (2014)

A escola tem por filosofia o “Descobrir, conhecer, conviver e respeitar as diferenças através de um contexto lúdico” e, para elaborar seu PPP 2020, fundamentou-se nas orientações da LDBEN, da BNCC e de documentos que abrangem o sistema municipal (SASS, 2020, p. 11). A instituição busca proporcionar o desenvolvimento integral de cada criança em todas as suas dimensões, a partir das potencialidades de cada uma, incentivando novas descobertas, experiências, desafios, imaginação, brincadeiras e interações, valorizando a realidade e as diferentes culturas da infância, englobando as diversas linguagens e

priorizando relações afetivas na interação professor/estudante. O brincar é tido como ferramenta de ensino e aprendizagem, buscando integrar o educar e o cuidar na primeira infância.

Em sua estrutura, a escola conta com uma sala para a secretaria/direção/coordenação, sete banheiros, biblioteca, sala para professores, sala de AEE, cozinha, cantina para armazenamento de alimentos, lavadeira, almoxarifado para produtos de higiene e limpeza, almoxarifado para utensílios e aparelhos eletrodomésticos, vestiário para cozinheiras, área aberta com varais, uma sala de informática/jogoteca/videoteca, brinquedoteca, nove salas de aula/dormitórios, almoxarifado para materiais de expediente, refeitório, parque interno e parque externo.

Figura 10 – Parte do pátio externo da EMEI Dr.<sup>a</sup> Vera Beatriz Sass



Fonte: Facebook EMEI Vera Sass (2019)

O espaço de convivência é o que possibilita à criança a interação e o conhecimento com ela mesma, com os outros seres, com os elementos e com o mundo. Na EMEI Dr.<sup>a</sup> Vera Beatriz Sass, os espaços são pensados para que sejam agradáveis, flexíveis, acolhedores, desafiadores e proporcionem o brincar, a interação, a segurança, potencializando o desenvolvimento integral infantil. Os ambientes são decorados de acordo com a faixa etária e o projeto anual, “de forma alegre e criativa, reportando as crianças ao mundo da imaginação, levando assim à construção do conhecimento e tornando a aprendizagem mais significativa” (SASS, 2020, p. 10).

Figura 11 – Sala de Aula da EMEI Dr.<sup>a</sup> Vera Beatriz Sass

Fonte: Facebook EMEI Vera Sass (2019)

A escola destaca a formação continuada, promovendo e incentivando que os professores participem periodicamente de palestras, cursos e seminários. Conta com um grupo de professores que, em sua maioria, possui pós-graduação, mas nenhum deles na área das Artes. A visão da escola sobre o “ser professor”, segundo consta no PPP é a de um sujeito “ativo na formação do cidadão, desafiador, inquieto, responsável, e sobretudo, estudioso para que se mantenha, atento aos avanços científicos, que saiba transformar suas conquistas” em ação junto às crianças. Com relação ao professor da Educação Infantil, o documento aponta ser uma profissão “que exige o toque, o vínculo, a conversa, a escuta, a leitura de histórias e poemas, a organização de um espaço flexível, que propicie a autonomia e o protagonismo infantil” (SASS, 2020, p. 12).

A escola é um espaço onde as crianças devem ser estimuladas a pensar, debater, argumentar, construir saberes, percebendo o mundo em que estão inseridas através da brincadeira e de questionamentos, “pois nada é mais sério do que uma criança brincando” (SASS, 2020, p.11). A criança é um sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira, das vivências e experiências. Viver a sua infância e desenvolver-se da melhor forma, dentro de um ambiente seguro, acolhedor e estimulador é um direito da criança previsto no PPP da escola.

O planejamento pedagógico é indispensável para o bom andamento do trabalho escolar e seu “acompanhamento pedagógico é uma estratégia que visa a orientação e a interação do ensino e da aprendizagem dos estudantes” (SASS, 2020, p. 21). Assim, um grupo

de professores reúne-se quinzenalmente (professores de 40 horas) e mensalmente (professores de 20 horas), por nível de ensino, para planejar as atividades a serem desenvolvidas. Este planejamento segue o projeto anual e os subprojetos e é acompanhado regularmente pela equipe diretiva da escola.

A instituição realiza ações pedagógicas, tais como: histórias infantis, vídeos, teatros, músicas, danças e trabalhos manuais para trabalhar as culturas Afro-Brasileira e Indígena. No PPP, a escola prevê que as crianças aprendam e vivenciem de forma natural, lúdica e prazerosa, integrada ao planejamento das aulas atividades em que os estudantes conheçam e respeitem a diversidade inerente aos seres humanos.

O Programa de Educação Integral Castelinho era desenvolvido na escola e objetivava o desenvolvimento integral dos estudantes das escolas municipais através da dança e da musicalização, buscando complementar o desenvolvimento das potencialidades da criança, e visando maior participação e integração no contexto social, a Secretaria Municipal de Educação ofertava aos estudantes atividades desenvolvidas em parceria com empresas licitadas. Segundo o PPP, para que o programa se efetivasse integralmente na escola, foi necessário por parte de seus responsáveis e equipe diretiva, uma constante “socialização de informações, contatos pessoais, discussão de necessidades, estabelecimento de futuras diretrizes”, para que as atividades sejam uma oportunidade de aprender em caráter prático e participativo (SASS, 2020, p. 20).

Figura 12 – Aula de Música do Programa Castelinho na EMEI Dr.<sup>a</sup> Vera Beatriz Sass



Fonte: Facebook EMEI Vera Sass (2019)

Todas as experiências vivenciadas pelas crianças devem ser valorizadas para o seu pleno desenvolvimento: “Experiências de escuta ativa, de criação musical, as experiências corporais provocadas pela intensidade dos sons e pelo ritmo das melodias”. Conforme o PPP, é importante valorizar e ampliar o repertório musical, o desenvolvimento de preferências, a exploração de diferentes objetos sonoros ou instrumentos musicais, a identificação da qualidade do som, bem como as apresentações e/ou improvisações musicais e festas populares, pois quando estimulamos a criança a cantar, a ouvir ou a contar uma história, por exemplo, “estamos desenvolvendo e formando conceitos para o aprimoramento geral de sua estrutura cognitiva” (SASS, 2020, p. 26).

A música e a dança “são expressões corporais que nascem espontaneamente”, porém o educador poderá utilizar de estímulos através de atividades que permitam enriquecer progressivamente a vivência das crianças, contemplando sempre as “diferentes vertentes da produção e expressão (cantar, dançar, tocar instrumentos, emitir sons e fazer ruídos), como a versão de ser espectadores (escutar músicas, assistir teatros)”. O PPP, que destaca a função lúdica e criativa que as linguagens possuem, reforça que as experiências com a linguagem oral ampliam as formas de comunicação. Isso se desenvolve através de propostas como diálogos, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados, etc., sendo o professor responsável por propor atividades nas quais as crianças experimentem situações de prazer, da exploração, da ação e a participação em situações nas quais existam a música e o movimento, uma vez que “é necessário que este trabalho seja visto e sentido como uma forma de dar asas à imaginação e à criatividade” (SASS, 2020, p. 27).

#### **2.2.4 Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Ruther Alberto Von Mühlen**

Por uma necessidade para abranger as comunidades industriais e municipais, a Escola de Educação Infantil Dr. Ruther Alberto Von Mühlen foi fundada em 11 de setembro de 1990, através de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Erechim e o Serviço Social da Indústria (SESI), que teve como objetivo auxiliar na educação dos filhos de funcionários e associados. A escola leva esse nome em homenagem ao Dr. Ruther Alberto Von Mühlen, um cidadão influente e atuante na comunidade erechinense. Por problemas estruturais no antigo prédio, em 2012, não tendo mais convênio com o SESI, e pertencendo somente ao Sistema Municipal de Ensino, inaugurou sua sede própria, com um amplo espaço e com infraestrutura adequada à Educação Infantil.

Figura 13 – Fachada da EMEI Dr. Ruther Alberto Von Mühlen



Fonte: Prefeitura Municipal de Erechim (2012)

A escola atende em turno único, do Berçário ao Pré B, em torno de 486 crianças, com idade de 1 a 5 anos e 11 meses. Deste universo, algumas crianças são consideradas em situação de vulnerabilidade social, as quais recebem auxílio do Programa Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada. Os níveis e modalidades de ensino são: Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré A e Pré B. À Educação Especial, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza recursos, serviços e orientações de todo processo de ensino aprendizagem comum do ensino regular, como forma complementar ou suplementar da formação da criança.

Figura 14 – Sala de Aula da EMEI Dr. Ruther Alberto Von Mühlen



Fonte: Prefeitura Municipal de Erechim (2012)

O PPP desta escola foi construído de forma coletiva, com a participação de diferentes agentes da comunidade escolar, que interferem de forma direta ou indireta no processo educativo. Trazendo a realidade da escola e sua interface com a prática pedagógica, teve

como base os preceitos para a educação previstos na legislação nacional: LDBEN, DCNEI, BNCC, Referencial Curricular Gaúcho, dentre outros.

A escola tem como filosofia: “Interagindo com o mundo e brincando na escola”, pois é através do brincar e da convivência com os demais que a criança participa e aprende a explorar o mundo, a expressar suas ideias e sentimentos e a conhecer-se melhor (MÜHLEN, 2020, p. 13). Segundo o PPP, os profissionais que trabalham na escola cultivam valores essenciais para viver em harmonia com integridade ética e profissional, gerando confiança e respeito.

O currículo da Educação Infantil, foi idealizado a partir de um conjunto de práticas que articulam experiências e saberes da criança, por meio de seus conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos. Essas práticas são efetivadas através do brincar e das interações, sendo elas com os professores e com as outras crianças, contribuindo assim para a construção de suas identidades. Segundo o PPP, a escola baseia-se nos saberes e conhecimentos da BNCC, e em relação ao aprendizado da música e das artes, por meio dos campos de experiências: Corpo, gestos e movimentos e Traços, sons, cores e formas. Durante a pandemia, o planejamento foi realizado pelas professoras pedagogas, porém, a execução ficou a cargo dos pais das crianças.

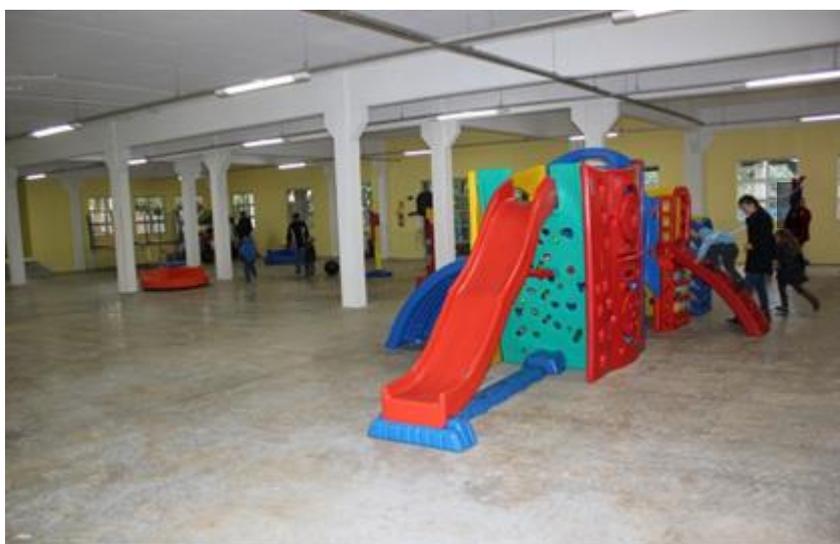
A partir do acesso ao Plano de Ação para as Aulas Programadas Não Presenciais, elaborado em razão da pandemia da Covid-19, pôde-se perceber que, no Berçário, as atividades musicais foram contempladas através de “garrafas sonoras”, por exemplo, utilizando sementes, grãos e pedras na confecção. No Maternal I, dentre os planejamentos disponibilizados, não se percebeu nenhuma atividade com finalidade musical, apenas a utilização da música como recurso para alcançar outros objetivos. No Maternal II, as atividades musicais puderam ser percebidas nos planejamentos disponibilizados de AEE (Atendimento Educacional Especializado), objetivando o ritmo, a percepção auditiva e a música a fim de coordenar movimentos, criar noções de espaço e quantificações. O Pré A, nos planejamentos disponibilizados, contemplou a música em atividades psicomotoras, e o Pré B, em atividades de livre expressão corporal para apropriação das partes do corpo. Os planejamentos disponibilizados contemplaram uma quinzena de aulas.

A escola tem como objetivo estimular a criança em seus aspectos físicos, cognitivos e psicológicos, sendo indissociáveis o cuidar e o educar, no intuito de suprir as necessidades básicas do dia a dia, promovendo e ampliando experiências e conhecimentos, estimulando-as para a convivência na sociedade. Já a Educação Infantil, tem como objetivo oportunizar às crianças situações de aprendizagem prazerosas, criativas e lúdicas, tendo em vista o

desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, linguístico e cognitivo, levando em consideração o processo individual de cada criança, para que no futuro tornem-se adultos autônomos e criativos (MÜHLEN, 2020, pp. 15-16).

Dentre seus espaços, a escola possui o Cantinho do Brincar, que prevê atividades livres, iniciadas e conduzidas pela criança, com o objetivo principal na tomada de decisões, expressão das diferentes linguagens e o conhecimento si e do próximo. Nesse sentido, o brincar é repetir, criar e recriar ações, expressar situações imaginárias, criativas e lúdicas. As interações e brincadeiras possibilitam uma melhor aprendizagem, resultando na construção e transformação do pensar e agir com a criança e como criança.

Figura 15 – Área coberta da EMEI Dr. Ruther Alberto Von Mühlen



Fonte: Prefeitura Municipal de Erechim (2012)

A escola também contava antes da pandemia com o Programa de Educação Integral Castelinho. As atividades pedagógicas complementares do programa eram organizadas e oferecidas nas escolas pela Secretaria Municipal de Educação, e os estudantes das escolas públicas municipais de Educação Infantil realizavam pelo menos uma atividade ofertada durante o turno regular: dança e/ou musicalização. Não foram obtidos dados dos professores que ministram estas aulas, pois são contratados via empresa licitada e no momento da coleta de dados, em razão da pandemia da Covid-19, os contratos foram suspensos.

Figura 16 – Semana Farroupilha 2019 - EMEI Dr. Ruther Alberto Von Mühlen



Fonte: Facebook EMEI Ruther (2019)

A partir dos projetos político-pedagógicos elaborados pelas escolas pesquisadas, percebe-se que a música está contemplada de alguma forma em todos eles. Algumas das escolas priorizam o Programa Castelinho, no PPP, como sendo a principal atividade musical realizada. Na elaboração do PPP das escolas, nota-se a presença da música e das artes na elaboração de espaços que incentivam o brincar com as sonoridades e a escuta e apreciação. Em alguns dos documentos a música tem mais espaço, em outros ela está prevista apenas dentro dos campos de experiências da BNCC, mesmo assim, os documentos reconhecem a importância da música para o desenvolvimento integral da criança, esteja ela frequentando a escola em tempo integral ou não, como prevê a resolução do Conselho Municipal de Educação de nº 15, de 09 de junho de 2010, regulamentando a obrigatoriedade da inclusão do ensino de música nas escolas.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

A seção da revisão de literatura foi subdividida em quatro subseções. A primeira trata da música na Educação Infantil; a segunda, de perspectivas legais com relação à música na Educação Infantil; a terceira aborda uma seção bibliográfica com três mapeamentos relativos à formação musical inicial e continuada e; a quarta e última parte traz aspectos da formação musical inicial e continuada de professores pedagogos.

#### 3.1 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música na Educação Infantil é uma das temáticas abordadas em publicações de associações e revistas que fomentam a pesquisa em música no Brasil. Esta seção trata sobre o assunto considerando publicações de Stavrakas (2008), Loureiro S. (2009), Assmann e Santos (2011), Tennroller e Cunha (2012), Brito (2012); Werle (2015); Faccio (2017) e Werle (2017).

A dissertação de mestrado de Stavrakas (2008), evidencia o desafiador papel da escola de Educação Infantil na formação integral da criança.

A escola, sendo o ponto de encontro de todas as culturas e estando aberta incondicionalmente a todas as formas de expressão, precisa repensar suas práticas para que o papel da música na Educação Infantil contribua para a construção de uma sociedade em que prevaleça o respeito à criatividade e ao processo artístico. Nesse contexto, o papel da música na pré-escola apresenta-se como elemento fundamental na formação integral da criança, objetivo fundamental da educação da primeira infância (STAVRACAS, 2008, p. 120).

A pesquisa de Stavrakas (2008) defende que, apesar das correntes teóricas enfatizarem a influência da música na formação das crianças, levando em conta os resultados satisfatórios obtidos quando a música é introduzida no cotidiano das escolas, “[...] ela desempenha ainda um papel vago e impreciso, pois depende mais da sensibilidade do profissional” que trabalha com as crianças do que de subsídios para que ela aconteça, “[...] uma vez que falta formação específica ao educador de Educação Infantil para atuar na área musical” (p. 8). Esta lacuna, segundo Stavrakas (2008), dificulta as ações pedagógicas do professor, ocasionando, por vezes, uma prática de atividades rotineiras, sem maiores conotações ou expectativas com relação à música. Maiores detalhes acerca deste ponto podem ser encontrados na seção de Considerações deste trabalho.

A pesquisa de Loureiro S. (2009), por sua vez, teve como objetivo investigar como o ensino de música pode contribuir para a Educação Infantil, considerando a música como uma das linguagens de expressão no desenvolvimento da criança. Foi realizado um estudo de caso envolvendo a análise da prática pedagógico-musical de uma professora da rede particular de ensino, licenciada em Música e Pedagogia no município de São Paulo. A autora destaca “o valor do ensino de música como direito e necessidade para uma educação integral” da criança, já que os espaços de educação integral são um direito e necessidade, além da “valorização que a mesma possui como qualquer outra área do conhecimento” (p. 1). A partir disso, a autora descreve e analisa o cotidiano musical das crianças e da professora pesquisada.

As pessoas em geral, mais especificamente [...] as crianças, são atraídas pelo que lhes dá prazer: felicidade e acolhimento, entre outras sensações de bem-estar. Ficaram nítidas essas sensações no cotidiano da professora com as crianças e na entrevista, quando ela relata: [...] divertir-me com as crianças sempre (LOUREIRO, S., 2009, p. 121).

Seguindo a linha teórica de Loureiro S. (2009), são evidenciadas na prática pesquisada uma variedade de atividades, brincadeiras, jogos infantis, construção de repertório, incluindo músicas dos cancioneros populares, acalantos e parlendas. A música, segundo ela, está relacionada com o brincar, e o brincar com música possibilita à criança o gosto pela linguagem musical, bem como oportuniza o reconhecimento dos sons que estão em seu entorno.

Assmann e Santos (2011) discutem como a música é inserida nas práticas cotidianas de crianças e qual a sua finalidade em uma creche municipal localizada no município de Sinop-MT. Nessa pesquisa, as autoras procuraram evidenciar se há propostas e estímulos para o ensino de música nas escolas pesquisadas. De acordo com as autoras, a música em Sinop ocorre na Educação Infantil em alguns momentos, como “[...] na assimilação dos conteúdos, na contagem dos números, na expressão corporal em atividades com os gestos e na interação através de atividades musicais como as de roda que trabalham a interação e a socialização” (p. 149). As pedagogas do contexto pesquisado sentem-se inseguras para planejar e aplicar atividades musicais, argumentando a insuficiência de informações, instruções e formações.

Entendemos que a falta de formação do profissional da Educação Infantil é um fator que colabora para que o educador deixe a prática da Música em segundo plano, contudo isso não impede que ele realize atividades já que vários estudos estão voltados para a utilização da musicalidade e estes relacionam as atividades que permitem que a musicalização seja trabalhada com as crianças com o intuito de colaborar com suas atividades (ASSMANN; SANTOS, 2011, p. 148).

O texto de Assmann e Santos (2011) evidencia que não é organizado um trabalho que auxilie na formação musical dos futuros educadores, nem na formação dos educadores que já estão em sala de aula. Dentro desta perspectiva, percebem também a ausência de materiais sonoros, a necessidade de adequação nos espaços oferecidos e a dificuldade em se aproveitar o espaço existente para que a educação musical aconteça. Apesar disso, para as autoras, é evidente que as vontades de ensinar e aprender das professoras são uma motivação para que as atividades tanto musicais quanto relacionadas a outras áreas do conhecimento possam acontecer, contribuindo na formação das crianças.

O estudo de Tennroller e Cunha (2012) procurou investigar como a música ocorre na pré-escola. Durante as observações, as autoras puderam acessar a rotina das crianças, o café da manhã, atividades dirigidas, momentos recreativos e a hora do almoço. Também foram registradas práticas musicais e recursos além da formação das professoras, e o envolvimento das crianças no que se refere às atividades musicais.

Quanto ao entendimento acerca do que é música e os objetivos do uso da mesma na Educação Infantil, as professoras pesquisadas por Tennroller e Cunha (2012) consideraram que:

A música é um conjunto de sons, [...] é um instrumento de grande valia na pré-escola, pois auxilia a criança na articulação correta das palavras, ajuda a levantar a autoestima, a socialização flui e com a utilização da música a criança fica mais desinibida e extrovertida. [...] A música é tudo que produz som, através de movimentos, de materiais como instrumentos musicais, ajuda no desenvolvimento linguístico da criança, na ampliação do vocabulário, na percepção auditiva, facilita a aprendizagem do conteúdo e por fim ajuda no desenvolvimento psicomotor da mesma (p. 37).

A fala das professoras participantes da pesquisa de Tennroller e Cunha (2012) demonstra a ideia de música no desenvolvimento infantil, apontando-a como recurso para o desenvolvimento integral da criança e não somente para o desenvolvimento musical. As entrevistadas acreditam que o desenvolvimento da música na escola com mais segurança está diretamente ligado ao maior investimento em suporte.

Dentre os aspectos citados pelas professoras participantes da pesquisa, encontram-se demandas, tais como: melhores e mais recursos musicais, formações continuadas e instrumentos para que a educação musical aconteça de forma satisfatória. Vale mencionar que a maneira de trabalhar a música na Educação Infantil, como esclarecem as autoras, fica a critério de cada instituição, uma vez que as escolas pesquisadas possuem seus próprios currículos, de acordo com as realidades e contextos nos quais estão inseridas.

A tese de doutorado de Brito (2012) investigou as trajetórias do fazer musical de crianças a partir de propostas do músico alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), e sua relação com os conceitos de musicalidade e sonoridade sugeridos pelo compositor francês Pierre Schaeffer (1910-1995), além de buscar a ampliação de escutas e reflexões acerca das relações entre as crianças, o sonoro e o musical, visando validar e significar caminhos. Baseada em sua experiência com música e crianças, a autora observa que:

[...] na etapa da Educação Infantil, especialmente entre três e cinco anos, elas tendem a reconhecer o fato musical como atividade que integra som e gesto; o corpo; a voz; os materiais.... Interessam-se pelo objeto sonoro, pelo material/produto sonoro com o qual estabelecem relações, pela interdependência entre fazer e escutar, entre gesto e produto. É o som que interessa (BRITO, 2012, p. 69-70).

Brito (2012) ainda salienta que as possibilidades do trabalho com música se ampliam quando todo material se transforma em instrumento musical, seja um chão de madeira, uma garrafa ou uma mesa. A autora destaca que o conhecimento musical da criança durante a fase em que se encontra na Educação Infantil é, prioritariamente, de forma intuitiva, passando das experiências a um aprendizado sistematizado. O texto amplia a discussão ao concluir que, quando a tradição dialoga com a experimentação e com jogos de faz de conta que atravessam a relação de crianças com toda e qualquer atividade, constroem-se campos de convivência musical e humana que, segundo a autora, farão muita diferença.

Faccio (2017), por sua vez, objetivou em sua pesquisa de mestrado a análise do trabalho de música desenvolvido por professoras da Educação Infantil em quatro escolas municipais do interior paulista. A autora identificou que as professoras pesquisadas percebem e entendem que a música proporciona prazer, contribui no desenvolvimento da linguagem oral, “na socialização, na memorização, na afetividade, na coordenação motora” (p. 104), estimulando a criatividade.

Considerando uma das questões norteadoras da pesquisa de Faccio (2017): “como professores de Educação Infantil trabalham a música em suas aulas?” (p. 103), as respostas obtidas pela autora evidenciam a música sendo utilizada:

[...] para condicionamento da rotina escolar, aquisição de hábitos e atitudes, imposição de disciplina e ferramenta de apoio para o ensino de conteúdos de outras áreas do conhecimento. [...] cantar músicas para diferentes momentos da rotina como, por exemplo, a hora da roda e do lanche, para ensinar a sequência de numerais, alfabeto, partes do corpo. Algumas, ainda, chegam a apresentar ritmos e estilos musicais diferenciados, marcação da pulsação, timbres, altura, no entanto sem estabelecer objetivos conectados à iniciação musical (FACCIO, 2017, p. 103).

A pesquisadora percebeu que as professoras pedagogas pesquisadas gostam de música por questões emocionais, religiosas, por suas experiências musicais na infância, como prática de relaxamento e lazer. Além disso, a maioria das professoras entrevistadas por Faccio (2017) não recebeu formação musical em sua formação inicial e afirma que música na escola deveria ser desenvolvida por um professor especialista, considerando que ela é importante na Educação Infantil por auxiliar no desenvolvimento integral das crianças.

Werle (2017) apresenta uma discussão sobre culturas e sociologia da infância, refletindo também a respeito das músicas das culturas da infância, pondo em evidência o protagonismo infantil na produção de sonoridades. A autora aponta que compreender a infância numa perspectiva sociológica

[...] significa entender a criança como um sujeito ativo, plena de direitos, historicamente e socialmente situada, produtora de culturas que emergem de interação com seus pares e com a cultura do meio em que está inserida. [...] Nesse sentido, ouvir as crianças significa partir de sua existência infantil e priorizar o que elas próprias expressam acerca das suas experiências e suas culturas, e não mais, em uma perspectiva adultocêntrica, o que os adultos dizem e afirmam sobre as crianças (WERLE, 2017, p. 240).

Dessa forma, entende-se a criança como sujeito que constrói sua identidade pessoal e coletiva através das interações cotidianas no brincar, na imaginação, na observação, nos questionamentos, dentre outros. Assim, a criança produz cultura ao construir sentidos sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2010). Para Werle (2017), podem-se considerar culturas da infância a capacidade que elas têm em construir modos para a significação do mundo que são distintos dos modos de significação e ação dos adultos. Contudo, a autora sugere que:

[...] não é possível padronizar ou homogeneizar as culturas da infância, pois são sempre relativas à diversidade de contextos sociais, culturais, étnicos e políticos, nos quais as crianças fazem parte. [...] As culturas da infância são construídas através da interação intrageracional, ou seja, das crianças entre si com seus pares e, intergeracional, através das trocas permanentes das crianças com a cultura adulta (WERLE, 2017, p. 241)

Ao apresentar a ideia de infância na perspectiva da sociologia, Werle (2017) entende-a como uma construção coletiva de processos de produção de culturas resultante das ações conjuntas entre crianças e adultos e crianças entre si. Analisando o contexto da cultura ocidental, a autora reconhece que as creches e pré-escolas são geralmente os ambientes onde ocorre a sociedade de pares na infância por vários fatores como o número reduzido de irmãos e a preocupação com a segurança das crianças, limitando a interação e as brincadeiras com vizinhos, dentre outros.

O impacto destes fatores para as investigações sobre as culturas infantis é justamente o de as instituições educativas para a infância passarem a ser o principal meio de observação, escuta e busca pela compreensão dos diferentes grupos coletivos de interação das crianças. Tratando-se da música como fator que constitui experiências nas culturas de pares da Educação Infantil, Werle (2017), em pesquisa anterior, acompanhou uma turma com crianças de quatro a cinco anos e concluiu que as crianças protagonizam diversas experiências de exploração e construção sonoras.

Essas experiências são vivenciadas por meio de um constante brincar e da produção de culturas de pares, evidenciando a apropriação criativa de elementos culturais dos seus contextos, constituindo o processo de reprodução interpretativa. [...] Para as crianças, todos os tempos e os espaços constituem possibilidades do brincar e do musicar, pois o brincar é o modo de ser, estar, de narrar, de compreender e de representar o mundo (WERLE, 2017, p. 245-246).

Werle (2015) evidenciou em sua investigação que as crianças são protagonistas em seus modos de criação musical, revelando suas formas de pensar e organizar os sons, explorando-os para produzirem músicas. Durante a realização da pesquisa, a autora convidou as crianças para assistirem as filmagens feitas por ela, focalizando suas brincadeiras e explorações musicais. Nesses momentos, as crianças demonstraram reações espontâneas, comentários sobre suas performances e a dos colegas, tecendo julgamentos e expondo ideias. A autora lembra que as crianças têm diversos modos de agir e pensar sobre música que podem variar conforme suas experiências culturais, sociais e estéticas.

Ainda seguindo o texto de Werle (2017), a autora conclui que as diferentes formas de protagonismos revelados em diferentes espaços e tempos da instituição de Educação Infantil revelam o desejo das crianças em serem ouvidas, vistas, terem suas culturas valorizadas, participarem do mundo que as cerca e dos processos que vivenciam na escola, conquistarem reconhecimento, autonomia e assim também contribuírem com a construção do mundo. Nesse sentido, para que a criança possa reconstruir junto ao adulto suas culturas de pares, para a autora, há a necessidade de se refletir e ressignificar o papel do professor unidocente junto às crianças.

Como foi apresentado anteriormente, um dos principais papéis das escolas de Educação Infantil é o da formação integral das crianças, sendo a música fundamental para seu desenvolvimento. Quando dialoga com a experimentação e é dada à criança a oportunidade de conhecer e transformar materiais em instrumentos musicais, reforça-se a construção do conhecimento, já que na Educação Infantil isso se dá prioritariamente de forma

intuitiva. Por isso também a importância do protagonismo infantil na produção de sonoridades e de ações conjuntas entre crianças e adultos e crianças entre si.

### 3.2 PERSPECTIVAS LEGAIS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conjunto de normas de um Estado é chamado de legislação, e inclui constituição, decretos, emendas, leis, medida provisória, entre outros. O campo da Educação também possui legislação própria, a qual compreende um conjunto de normas que versam, em sua totalidade ou em partes, sobre Educação. Ressalta-se que todo aparato legal deve acatar a Constituição Federal. No Brasil, a legislação educacional vigente na Educação Infantil contém em si a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LDBEN (BRASIL, 1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). No Rio Grande do Sul, Estado em que está situada a cidade de Erechim, há também o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

*A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê em seu Art. 26 que os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter uma*

[...] base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, Art. 26, redação atualizada pela Lei nº 12.796/2013).

Em sua primeira versão, a LDBEN já previa o ensino de Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, entretanto não especificava quais linguagens artísticas deveriam estar contempladas nesse componente curricular. A lei foi modificada no ano de 2010, mantendo o ensino de Arte como componente obrigatório, mas incluindo agora as expressões regionais (BRASIL, 1996, Art. 26, par. 2º, redação atualizada pela Lei nº 12.287/2010). No ano de 2016, por meio de uma Medida Provisória, o componente Arte deixou de ser obrigatório no Ensino Médio, tendo um novo texto legal: “componente curricular obrigatório da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, Art. 26, par. 2º, redação atualizada pela Medida Provisória nº 746/2016). No ano de 2017, o ensino de Arte voltou a

fazer parte do currículo obrigatório de toda a Educação Básica, mantendo as expressões regionais (BRASIL, 1996, Art. 26, par. 2º, redação atualizada pela Lei nº 13.415/2017).

Em se tratando da Música, a Lei nº 11.769/08 alterou o Art. 26 da LDBEN de 1996, incluindo um novo parágrafo que indicava a obrigatoriedade do ensino de Música como conteúdo do componente Arte no currículo escolar: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008, par. 6). A Lei nº 11.769/08 esteve em vigor até o ano de 2016, quando sofreu mais uma alteração, sendo substituída pela Lei 13.278/16, a qual vigora até hoje. Este parágrafo sofreu uma alteração que determinou quatro áreas artísticas como linguagens: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, par. 6).

Assim, atualmente se estabelece a música como parte integrante do processo formativo na Educação Básica, o que a inclui necessariamente na Educação Infantil. A LDBEN não estabelece detalhamentos sobre como deve ser o ensino musical nas escolas, quem são os profissionais que devem ministrar essas aulas, qual o tempo de duração dessas aulas e quais os conteúdos a serem ministrados; para isso, há outros documentos complementares que serão tratados em seguida.

O Ministério da Educação produziu documentos que orientam e normatizam os diferentes níveis escolares. O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* se dedica à Educação Infantil e está dividido em três volumes. Este é um documento que não tem caráter de obrigatoriedade e é tratado como documento de orientação. Foi concebido de maneira a servir como guia educacional de reflexão, auxiliando no que diz respeito a conteúdos, objetivos, e orientações didáticas para os profissionais que intervêm diretamente com crianças de zero a seis anos.

O RCNEI apresenta inúmeras propostas e possibilidades para o desenvolvimento das áreas do conhecimento para a Educação Infantil. No documento, são encontradas propostas de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações para a sala de aula. As propostas apresentadas são abertas e flexíveis, o que permite que cada sistema educacional tenha autonomia e liberdade para a adequação das propostas sugeridas, caso assim deseje. Dos três volumes, esta revisão considerará somente o terceiro, que destaca os eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Os eixos de ação são orientados no documento para a construção de múltiplas linguagens pelas crianças e para as relações das mesmas. Um desses capítulos refere-se ao ensino de música e

apresenta algumas considerações quanto a sua importância para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos:

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. [...] O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social [...]. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (BRASIL, 1998, p. 47-48).

O documento trata também a respeito da formação dos profissionais responsáveis pelas atividades musicais nas escolas:

Considerando-se que a maioria dos professores de Educação Infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música; reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói; entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 66).

A necessidade do desenvolvimento de atividades musicais na Educação Infantil vem sendo reforçada por outros documentos legais da educação brasileira. Além da LDBEN e do RCNEI expostos anteriormente, de 1998 em diante, foram instituídas diretrizes curriculares para os diversos níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação Infantil.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* - DCNEI foram regulamentadas a partir da Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 1999). Em 2009, novas diretrizes foram aprovadas, a partir da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que instituiu as DCNEI a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil brasileiras, revogando-se assim a Resolução CNE/CEB nº 01/1999.

Essas diretrizes trazem no capítulo “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil” os eixos norteadores do currículo, prevendo práticas que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; 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; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25-27).

É possível observar que algumas das práticas pedagógico-musicais contidas nas DCNEI podem ser realizadas por professores generalistas, porém, quando considerada a ausência de práticas musicais reflexivas em sua formação musical inicial e continuada, sabe-se que nem todos os professores abordarão a música compreendendo objetivos musicais em seus planejamentos. No entanto, estas questões não são abordadas no documento norteador, ficando a cargo de cada sistema educacional a decisão sobre este aspecto.

A *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC (BRASIL, 2017) é um documento de referência nacional para a formulação dos currículos e propostas pedagógicas escolares nos diversos sistemas e redes de ensino da Educação Básica. Especificamente para a Educação Infantil, o documento afirma que as crianças possuem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 25). Esses direitos devem assegurar condições para que as crianças desenvolvam sua autonomia e autoconfiança, aprendendo ante as mais diferentes situações, estando presentes em ambientes que as convidem a vivenciar estímulos, bem como a sentirem-se provocadas a resolver possíveis conflitos, construindo significados sobre si, os outros e o mundo natural e social.

A Base estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Esses Campos buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças, enfatizando noções,

habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos. Ou seja, o conhecimento é proporcionado pela experiência que cada criança vivenciará no ambiente escolar.

Os cinco Campos de Experiência apontados pelo documento são: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações. Serão tratados aqui apenas os dois campos de experiências que contemplam de alguma maneira as artes e/ou a música: Traços, Sons, Cores e Formas e Corpo, Gestos e Movimentos.

O campo de experiências denominado Traços, Sons, Cores e Formas aborda a interação das crianças com diferentes manifestações culturais e científicas, artísticas, locais e universais no cotidiano do estabelecimento de ensino. Este campo de experiências prevê que as crianças vivenciem formas de linguagem e expressão para que possam se manifestar individualmente ou em grupo através das artes visuais, do teatro, da música, da dança e do audiovisual. Essas experiências, de acordo com a BNCC, contribuem para que:

[...] desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 41).

No campo de experiência, Corpo, Gestos e Movimentos, o documento destaca que as crianças exploram o mundo desde cedo através da utilização do corpo e dos sentidos, dos movimentos impulsivos e/ou intencionais, dos gestos coordenados e/ou espontâneos. Além das relações com o espaço e objetos ao seu redor, as crianças estabelecem relações, “expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade” (BRASIL, 2017, p. 41).

Desenvolvendo ao mesmo tempo consciência sobre o que pode ser um risco à sua integridade física e o que é seguro, as crianças conhecem e reconhecem sensações e funções de seu corpo, identificando potencialidades e limites através de seus gestos e movimentos. Segundo o documento, as instituições escolares precisam promover possibilidades para que as crianças possam, por meio do espírito lúdico e da interação, vivenciar e explorar um amplo repertório de gestos, movimentos, olhares, sons e mímicas. As crianças utilizam-se do corpo

para descobrir maneiras de ocupar e usar o espaço, através de movimentos como “rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc” (BRASIL, 2017, p. 41).

O *Referencial Curricular Gaúcho* foi elaborado com o intuito de garantir a qualidade e a equidade no ensino estadual e dos municípios, apoiando a educação como bem público e de direito social. “Este documento é resultado da construção coletiva, balizada na Base Nacional Comum Curricular e demais marcos legais da educação voltados ao currículo e suas implicações” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17). O documento preconiza que os sujeitos em formação terão oportunidades iguais de aprendizagem, independente dos sistemas educacionais, redes de ensino ou escolas privadas dos quais façam parte, considerando também as características locais.

O Referencial Curricular Gaúcho reuniu, para sua elaboração, professores especialistas e demais profissionais da educação, além de duas consultas públicas por meio de plataforma virtual e a articulação conjunta com o Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS), visando a construção de uma identidade de território, focando na aprendizagem de todos. O documento está estruturado em seis cadernos pedagógicos, e o primeiro deles reúne princípios orientadores, concepções, espaços e tempos do currículo na Educação Infantil. O referencial serve de balizador para a construção dos currículos nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul, cabendo aos sistemas, redes de ensino e escolas privadas o desdobramento em um documento orientador, visando contemplar as peculiaridades locais no que diz respeito às questões curriculares.

Na estrutura do documento, encontram-se os campos de experiências tais como na BNCC. Igualmente, com relação aos direitos de aprendizagem no campo de experiências “corpo, gestos e movimentos” destacam-se as artes: “conviver com crianças e adultos experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais, na dança, música, teatro, artes circenses, escuta de histórias e brincadeiras” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 99). Nota-se que toda a estrutura do documento se baseia na BNCC.

Os documentos mencionados incluem diversos aspectos referentes às artes em geral e à música e seu ensino, indicando a relevância das mesmas também durante os primeiros anos da criança na escola. Os documentos permitem diversas interpretações, por não possuírem um caráter prescritivo, fazendo com que cada sistema educacional defina e elabore seu projeto político-pedagógico, o qual deve contemplar as Artes e, dentre elas, a Música, como mencionado na legislação.

### 3.3 UMA SEÇÃO BIBLIOGRÁFICA COM TRÊS MAPEAMENTOS

Nesta seção serão apresentados três mapeamentos feitos por Werle e Bellochio (2009), Manzke (2016) e Schwan e Bellochio e Ahmad (2018), que apresentaram trabalhos relacionados à formação musical de professores não especialistas em Música.

No primeiro mapeamento, desenvolvido por Werle e Bellochio (2009), as autoras buscaram trabalhos publicados entre os anos de 2001 e 2008 em anais de eventos e revistas da ABEM que tratassem da relação entre a Educação Musical e professores da Educação Infantil e Anos Iniciais não especialistas em Música. No período analisado pelas autoras, grande parte dos textos descreve que as pesquisas acerca da formação acadêmico-profissional e continuada, mesmo que realizadas em contextos diferenciados, apontam a necessidade de uma educação musical direcionada na formação, “[...] possibilitando que futuros professores, bem como professores que já atuam na EI (Educação Infantil) e AI (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) possam pensar e agir musicalmente em seus contextos de docência” (p. 34), sendo capazes de planejar e desenvolver atividades musicais de forma consciente.

Os trabalhos mapeados por Werle e Bellochio (2009) de alguma forma apontam para a discussão de que o professor de Educação Infantil e Anos Iniciais ter uma formação musical não significa:

[...] substituir a necessidade de um professor especialista no contexto da escola de educação básica, mas que terá possibilidades potenciais de somar ao trabalho desse e dar continuidade às atividades musicais que o especialista realiza no tempo de sua docência em sala de aula nesses níveis de ensino. Lembra-se que, na maioria das escolas, a atuação de um professor especialista, no contexto da sala de aula, restringe-se de 30 a 45 minutos, enquanto o tempo de um professor de EI e AI em sala de aula é de 20 horas (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p. 34).

Como salientado pelas autoras, as pesquisas e os relatos mapeados por elas não apontam a substituição do professor licenciado em música para o ensino de música nas escolas, e sim, sublinha a necessidade de um trabalho mais especializado do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais, quando esse realiza atividades musicais.

No caso de a escola não ter professores de música, como há tempos tem acontecido, que o professor de EI e AI possa articular em seu trabalho cotidiano de sala de aula atividades musicais com mais conhecimento e clareza sobre seus propósitos e funções para o desenvolvimento dos alunos (WERLE; BELLOCHIO 2009, p. 34).

O professor de Educação Infantil e Anos Iniciais com conhecimentos em educação musical, além de compreender o trabalho musical em si, poderá ter mais clareza com relação

aos objetivos da educação musical no espaço escolar, rompendo com práticas fragmentadas, tradicionais, que se sustentam grandemente em rotinas escolares. Assim, aproximar a música e a pedagogia pode representar uma oportunidade de se compreender e aplicar sistematicamente a educação musical.

Werle e Bellochio (2009) fazem uma reflexão a respeito do professor pedagogo e sua relação com o desenvolvimento infantil e com os processos educativos:

Embora o professor de EI e AI, da educação básica, não seja especialista em música, ele é especialista no desenvolvimento de crianças, isto é, passou por um processo de formação profissional em um curso de formação de professores, assentado em conhecimentos que o tornam conhecedor das características específicas das diferentes fases do desenvolvimento infantil e, dessa forma, é capaz de organizar processos educativos que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos (p. 34).

Os textos pesquisados pelas autoras indicam e exemplificam possibilidades de formação sem apresentar um único modelo a ser seguido, e isso implica na compreensão de que, em se tratando de música, pode-se aprendê-la e realizá-la tanto na formação profissional quanto nos espaços da Educação Básica, de diferentes modos. Os conteúdos musicais não estão completamente delineados no texto, que teve como propósito abordar aspectos metodológicos que poderiam ser utilizados na formação dos professores. Nesse sentido, as contribuições dos trabalhos mapeados por Werle e Bellochio (2009) apontam que os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais têm condições de trabalhar com música em suas práticas pedagógicas, desde que recebam e procurem uma preparação para isso, através da formação acadêmico-profissional ou continuada.

Em sua dissertação, Manzke (2016) mapeou trabalhos publicados em congressos e revistas da ABEM entre os anos de 2009 e 2013 e selecionou os que se relacionam à atuação musical de professores generalistas em sala de aula. Grande parte dos textos analisados pelo autor descrevem atividades realizadas em cursos e oficinas destinados a pedagogos em formação na universidade ou que atuam em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A utilização de metodologias consagradas para o desenvolvimento de propostas de educação musical é uma possibilidade para a formação de professores. Materiais prontos, amplamente difundidos e utilizados em muitas partes do mundo, auxiliam no processo de formação. Ao mesmo tempo, a repetição de exercícios criados em outros contextos pode inibir o desenvolvimento de práticas autônomas, configurando uma ideia de que os materiais prontos seriam o melhor caminho para o desenvolvimento de propostas de educação musical (MANZKE, 2016, p. 50).

Como salientado por Manzke (2016), as pesquisas presentes no levantamento relatam experiências nas quais os cursos de formação continuada mostram-se como possibilidade formativa em música para professores não especialistas em Música. Há, ainda segundo o autor, uma lacuna na literatura, com relação ao aprofundamento que poderia dimensionar de forma mais objetiva o que se pode assumir como formação musical destinada a professores pedagogos em diferentes contextos. A música está presente, em grande parcela dos contextos educacionais, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e, por este motivo, também deveria ser foco nos cursos de preparação para professores generalistas, seja em cursos visando a formação inicial ou continuada.

A publicação de Schwan, Bellochio e Ahmad (2018) apresenta resultados de um mapeamento bibliográfico em publicações da revista e anais da ABEM, no período de 2008 a 2017. O foco do artigo é realizar um mapeamento da produção bibliográfica sobre relações entre música e formação acadêmico-profissional no contexto dos cursos de pedagogia; formação continuada e; práticas na Educação Básica. Os autores buscaram também identificar pesquisas que tratassem de temáticas relacionadas a professores não especialistas em música e educação musical.

Os resultados apresentados por Schwan, Bellochio e Ahmad (2018) evidenciam a ênfase no tema “música e pedagogia”, “professor não especialista em música” e “educação musical”, destacando uma perspectiva de continuidade em estudos sobre a formação acadêmico-profissional dos pedagogos. Os autores destacam que com a Lei nº 11.769/2008, um maior número de pesquisas associadas à relação professor não especialista em música e educação musical foi encontrado.

Compreende-se que pode ser decorrência da obrigatoriedade do conteúdo Música no ensino de arte nas escolas brasileiras, criando uma demanda de profissionais especialistas que não era/é suficiente. Essa relação assimétrica aponta possibilidades para a formação e atuação do professor não especialista em música, especialmente para o pedagogo responsável pela Educação Infantil e pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SCHWAN et al, 2018, p. 129).

Nos trabalhos mapeados por Schwan, Bellochio e Ahmad (2018), a formação continuada em música aparece como uma possibilidade formativa para os pedagogos. Bellochio (2015) está presente no levantamento de trabalhos feitos pelos autores e, por sua vez, considera que:

[...] mesmo sendo evidentes as contribuições de cursos de formação continuada em longo prazo, ainda assim não se têm a garantia de que os professores unidocentes

participantes do curso irão potencializar qualificadamente ações com música junto aos alunos, tendo em vista que a formação continuada assume, muitas vezes, o papel de formação inicial quando o tema é Música (BELLOCHIO, 2015, p.12).

Schwan, Bellochio e Ahmad (2018) evidenciam que o trabalho colaborativo entre diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a música, proporciona maior oportunidade de desenvolvimento profissional do professor e destacam experiências formativas no âmbito do ensino superior como dispositivos de aprendizagem e formação profissional para futuros docentes. Os autores consideram que “os conhecimentos específicos da área de música precisam ser trabalhados pelo professor especialista na área” (p.130).

### **3.3.1 A formação musical de professores pedagogos**

Os processos de formação musical inicial e continuada de professores pedagogos, bem como a importância da música na prática pedagógica destes professores, têm sido objetos de pesquisas no Brasil. Esta seção aborda a formação musical inicial e continuada de professores pedagogos, a partir de textos de autoria de, Queiroz e Marinho (2007); Loureiro, S. (2009); Bellochio e Garbosa (2010); Loureiro, A. (2010); Furquim e Bellochio (2010); Gonçalves (2012); Nogueira (2012); Pacheco (2014); Ramalho (2016); Bellochio, Weber e Souza (2017); Figueiredo (2017); Carvalho e Ramalho (2020); e Castro, Ferreira e Melo (2020).

A elaboração de uma proposta de formação continuada foi o foco do trabalho de Queiroz e Marinho (2007), que visou proporcionar uma perspectiva geral de possibilidades para a prática de ensino da música nas escolas, para professores generalistas do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano) e professores de Artes (5º ao 9º ano). A proposta contemplou oito oficinas com temas diversificados, envolvendo concepções para o ensino da música nas escolas de Educação Básica, noções de som, ritmo e movimento, afinação e estruturação melódica, rítmica e harmônica, improvisação e criação musical, fabricação de instrumentos musicais, práticas em grupo vocal, corporal e instrumental e performances musicais. Durante a pesquisa também foi realizado um processo sistemático de investigação e avaliação das atividades desenvolvidas com os professores. Os resultados evidenciaram que é possível:

[...] criar alternativas que permitam a esses profissionais desenvolver trabalhos significativos de educação musical nas escolas. No entanto, é preciso ficar claro que a atuação desses professores não substitui o trabalho de um profissional com formação específica na área de música, mas sim se apresenta como mais uma possibilidade para efetivarmos ações concretas de ensino da música nas escolas (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 75).

Nas discussões apresentadas por Queiroz e Marinho (2007), o professor generalista, contemplado pelos docentes entrevistados, e o professor de Artes não realizam o mesmo trabalho do professor especialista em Música, porém, para que possam utilizar a música em seu processo pedagógico, é necessário que tenham uma formação musical mais consistente. Segundo os autores, é essa falta de uma formação continuada mais consistente e contínua que faz com que os professores generalistas deixem de desenvolver propostas significativas de ensino de música, o que reitera a necessidade de formação musical adequada destes profissionais.

O ensino de música no desenvolvimento da criança, sendo uma das linguagens de expressão presente na Educação Infantil, foi objeto do estudo organizado por Loureiro S. (2009). De acordo com a autora, no contexto da Educação Infantil não se pode deixar de associar e entender a música como linguagem e forma de comunicação. No decorrer de seu estudo, a autora deparou-se com a questão da formação de professores e como deve ser o trabalho no que se refere à esta linguagem.

Segundo Loureiro S. (2009), para se abordar a música de maneira adequada com as crianças, é necessário que o professor de Educação Infantil tenha ao menos uma formação musical básica, adquirida por meio de “[...] cursos, participação em congressos, oficinas, ‘trocas’ de experiências com outros profissionais da área e mediante leituras especializadas” (p. 125), ainda que para trabalhar na Educação Infantil seja indispensável a formação em Pedagogia. A autora salienta em seu estudo de caso que a professora pesquisada possui formação em Música e em Pedagogia:

A professora observada possui formação em Música onde se destaca um predomínio de cunho técnico, por exemplo, em tocar vários instrumentos, além de sua outra formação em Pedagogia, o que lhe propicia conhecer melhor os aspectos do desenvolvimento da criança, bem como a utilização de estratégias específicas para a faixa etária em questão (LOUREIRO, S., 2009, p. 124).

De acordo com Loureiro S. (2009), a formação acadêmica do professor de Educação Infantil tem grande importância para que ele possa atuar em sala de aula, porém não se deve deixar de lado também a relevância da formação continuada desses profissionais. Como destaca a autora, o trabalho pedagógico musical deve auxiliar o desenvolvimento da criança, por isso o processo de formação precisa ser contínuo, de forma consistente para a construção do conhecimento.

Bellochio e Garbosa (2010), em seu artigo, tratam de um projeto direcionado à formação inicial de professores e outro projeto voltado à formação continuada de professores atuantes em escolas de Educação Básica. Na reflexão das autoras, a formação de professores:

[...] é entendida como um processo contínuo, permanente, o qual deve ocorrer ao longo da vida profissional, constituindo-se na dinâmica da formação inicial e da formação continuada. Os processos de formação para a docência também devem buscar a reflexão do professor sobre suas práticas cotidianas e a superação de limites (BELLOCHIO; GARBOSA, 2010, p. 249).

Nesse sentido, parece haver uma concordância de que a formação inicial não é suficiente para o pleno desenvolvimento profissional. Assim, para Bellochio e Garbosa (2010), as licenciaturas podem propiciar um suporte inicial de conhecimento para a docência que terá de ser alimentado, ampliado e flexibilizado ao longo do exercício profissional, por intermédio de várias fontes, em diferentes espaços, momentos e contextos: experiências, teorias e processos reflexivos que envolvam relação teórico-prática.

Do mesmo modo que a formação inicial, a formação continuada aparece associada à ideia de promoção da melhoria da qualidade do ensino em sala de aula. A formação de professores é entendida como um processo contínuo, permanente, o qual deve ocorrer ao longo da vida profissional, constituindo-se na dinâmica da formação inicial e da formação continuada. Os processos de formação para a docência também devem buscar a reflexão do professor sobre suas práticas cotidianas e a superação de limites (BELLOCHIO; GARBOSA, 2010, p. 249).

Bellochio e Garbosa (2010), considerando os dados de questionários avaliativos respondidos *online*, além de dados coletados nos relatórios entregues ao término das ações formativas, observam que as oficinas nas escolas se constituíram de momentos de elaboração e troca de conhecimentos entre a instituição de ensino superior e a Educação Básica. Os envolvidos na pesquisa das autoras compartilharam suas práticas em música e as discutiram, com o objetivo de melhorar as ações que exercem em sala de aula.

Em seus dizeres, os professores salientaram o incentivo escolar e acadêmico, argumentando que as experiências formativas são ofertadas tanto para professores quanto para alunos, desenvolvendo-se um caminho de mão dupla, em que a troca amplia o processo de qualificação. Os professores refletem que estes momentos de formação continuada são uma possibilidade diferenciada de problematizar ensino de música. Assim, Bellochio e Garbosa (2010) consideram que as licenciaturas podem proporcionar o conhecimento basilar, ou seja, a base inicial, mas esta deverá ser ampliada ao longo do exercício profissional, em diferentes momentos e contextos que envolvam a relação teoria-prática.

Loureiro A. (2010) aborda a presença da música na Educação Infantil, expondo o discurso oficial e a prática em dez escolas de diferentes regiões de Belo Horizonte - MG, sendo cinco escolas privadas e cinco escolas da rede pública (municipal e estadual). A autora, em suas análises, destacou a superficialidade com que são tratadas a música e as artes em geral nos cursos de graduação – Normal Superior e Pedagogia. De acordo com a autora, estes cursos seguem:

[...] apresentando propostas curriculares com pouca ênfase às linguagens artísticas em seus currículos [...]. Os principais achados revelaram acentuada desarticulação entre o falar sobre música e o fazer musical, o que aponta para usos e funções inadequados da prática pedagógico-musical, em desarmonia com a realidade da criança (LOUREIRO, A., 2010, p. 9).

Loureiro A. (2010), evidenciou que a relação entre Educação Infantil e educação musical é complexa por envolver diversos sujeitos, um misto de saberes, contextos e ambientes variados. O ensino de música exige uma multiplicidade de procedimentos, competências e práticas nesses meios, o que acaba por exigir uma formação específica e adequada desses profissionais.

Furquim e Bellochio (2010) tratam da formação de professores em cinco cursos públicos de graduação em Pedagogia no Rio Grande do Sul. Os dados da pesquisa foram produzidos através dos PPPs e entrevistas com coordenadores e professores. As universidades pesquisadas pelas autoras oferecem o curso de Pedagogia em período diurno e em duas das universidades a música insere-se na proposta formativa curricular como disciplina específica. As disciplinas relacionadas às Artes/Música foram: A – Arte e Linguagens na Educação; B – Práticas Educativas VI: Educação Infantil; C – Educação Musical; D – Seminário Integrador IV: Movimento, Arte e Educação Musical para a Infância; E – Educação Musical e Educação Musical para a Infância.

Furquim e Bellochio (2010) reforçam que o professor pedagogo fica ao menos 20h semanais com as crianças, o que pode ser potencializador no que se refere às vivências musicais. Uma possibilidade de se pensar a intensidade necessária requerida na formação musical e pedagógico-musical de um pedagogo, segundo as autoras, parte da possibilidade de diálogo entre os conteúdos da música e dos primeiros anos da Educação Básica. Nesse sentido, haveria uma demanda de ações formativas mais articuladas pelos formadores que atuam no curso superior de pedagogia, para que os conhecimentos disciplinares não percam suas especificidades e, ao mesmo tempo, mantenham pontos de aproximação.

Em uma das universidades pesquisadas, Furquim e Bellochio (2010) constataram através das entrevistas que muitos alunos da Pedagogia, futuros professores, não desfrutaram de experiências e vivências musicais decorrentes em sua trajetória escolar, desconhecendo aspectos formais e específicos da música. A professora dessa mesma disciplina relatou na entrevista que “uma pessoa só vai conseguir ensinar aquilo que aprendeu. O professor precisa ter uma vivência musical ampla, para que consiga desenvolver atividades em sala de aula” (p. 60). Nesse sentido, as autoras entendem que o fato de alguns cursos terem professores com formação específica na área de música ministrando as disciplinas de música, constitui-se como ponto significativo e determinante para as propostas de formação musical ofertadas nos cursos de Pedagogia.

A formação musical no curso de pedagogia não visa:

[...] substituir o professor especialista em música na escola e na sala de aula, mas o fato de possuir formação corrobora as possibilidades para a inserção e/ou ampliação da música na organização e implementação de sua prática docente. Nesse contexto, defende-se a inserção da música na proposta curricular dos cursos de pedagogia, a fim de garantir aos professores unidocente a construção de conhecimentos musicais, o que contribuirá para a superação de práticas fragmentadas e desconexas desenvolvidas no contexto da educação básica (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010, p. 61).

Furquim e Bellochio (2010) concluem que são necessárias a discussão e mobilização conjunta entre os envolvidos no processo de formação acadêmico-profissional para que realmente haja espaço formativo musical nos cursos de Pedagogia das universidades. Assim, as autoras acreditam que com uma formação musical e pedagógico-musical, os professores egressos da Pedagogia têm potencialidades para contemplarem a música como área de conhecimento em seus planejamentos e práticas docentes.

O estudo de Gonçalves (2012) tratou das representações sociais de professores que atuam no ensino de Música, na rede municipal de Santos, SP, relacionando as necessidades/expectativas de formação e os desafios enfrentados com a implementação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), que tratava da obrigatoriedade da música no currículo. A Lei já não está mais em vigor, mas algumas discussões trazidas pela autora, com relação a formação de professores, ainda se fazem atuais.

Gonçalves (2012) considera que o profissional do Magistério precisa ser “um profundo e paciente investigador de si mesmo, da criança e da música, e reunir condições para colocar em prática os seus saberes” (p. 28). Para a autora, o trabalho musical desenvolvido na

formação dos pedagogos deve ser de tal forma vigoroso que permita a eles construir bases para uma prática docente musical consistente e emancipadora.

Na formação, seja inicial ou continuada, o professor necessita ter consciência do objetivo específico da educação musical que é musicalizar. Ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, instrumentalizando com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação *homem-música* se estabeleça de uma maneira direta e efetiva (GONÇALVES, 2012, p. 28-29).

Gonçalves (2012) acredita que não basta uma Lei para que se trabalhe a transformação da prática do professor. Segundo a autora, é necessário que a formação inicial tenha vistas a mudanças significativas e efetivas, valorizando a Música, adequando conteúdos e oferecendo aos “[...] estudantes (futuros ou já professores) uma reflexão sobre o sentido e significado de seu próprio trabalho: clareando os objetivos, as metas e os valores educativos” (p. 31). O professor necessita, portanto, que em sua formação, sejam apresentadas e aprofundadas teorias e metodologias que auxiliem no desenvolvimento de sua prática. O professor é o responsável por promover a mediação entre o aluno e a música, constituindo a finalidade básica de uma educação musical.

Nogueira (2012) traz a perspectiva de que o professor generalista pode ser o mais indicado para assumir as atividades musicais na Educação Infantil e Ensino Fundamental, desde que tenha uma formação adequada. A autora justifica que muitas vezes a presença do professor de Música na sala de aula se dá por até 50 minutos, o que torna sua presença pouco significativa na construção de conhecimentos junto às crianças, pelo pouco tempo de aula e convívio. Para Nogueira (2012), este breve tempo de aula semanal do professor de Música pode representar uma reverberação insuficiente no cotidiano das crianças, tornando esses momentos artificiais.

Seria muito mais eficaz se estes poucos licenciados em Música atuassem mais fortemente no planejamento pedagógico dos professores generalistas, inserindo propostas de conteúdos musicais, que poderiam ser implementadas por ele ou pelos professores generalistas, por períodos mais longos. É a perspectiva da parceria [...] que nos parece o caminho mais produtivo e consequente. Nesse sentido, um campo de trabalho importante que se abre para o ingresso de licenciatura em Música é justamente o dos cursos de formação de pedagogos. [...] uma vez que a importância do ensino de música esteja reconhecida e garantida por Lei, é fundamental que todos os atores envolvidos na formação docente – licenciados em Música, pedagogos, pesquisadores de currículo – centrem seus esforços na busca de parcerias que viabilizem sua efetivação na escola básica, seja por meio da criação de novas disciplinas nos cursos de formação, seja por iniciativas de formação continuada (NOGUEIRA, 2012, p. 619-621).

Nogueira (2012) refere-se ao fato de não haver um número suficiente de professores de Música formados da área, sugerindo a parceria de professores pedagogos e professores de Música no sentido de realizarem formações continuadas com a finalidade de auxiliar na elaboração de propostas e conteúdos musicais que possam ser implementados pelos professores pedagogos em sala de aula.

Pacheco (2014), relata duas experiências de ensino na disciplina de Educação Musical no Curso de Pedagogia, usando as ideias de Deleuze e John Cage como principais referenciais. O autor descreve que pensar a música na formação de professores pedagogos:

[...] é também problematizar a Educação como um todo. Propor a formação em música de professores não especialistas é eleger a Arte, e nesse caso em especial a música como traço importante não só da formação dos próprios professores em formação, mas também daqueles que serão as pessoas que vão compartilhar das escolhas feitas por estes futuros professores, seus alunos (PACHECO, 2014, p. 85).

Pacheco (2014) refere-se às hierarquias que colocam a Arte em espaços subalternos nas cadeiras acadêmicas, e propõe que essas hierarquias sejam rompidas através da busca por novas formas de se relacionar com o conhecimento, não apenas reivindicando por mudanças e transformações, mas, também, idealizando e realizando caminhos que busquem e lutem por tais transformações. O autor enfatiza que não basta a busca por anunciar transformações, mas são necessárias ações que promovam tais mudanças.

Ramalho (2016) buscou analisar em sua pesquisa a ação coadjuvante e/ou protagonista de professores pedagogos através de um curso de extensão ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Segundo Ramalho (2016), tanto no curso de extensão, quanto em situações analisadas posteriormente, os professores pesquisados demonstraram autonomia na propagação e busca por saberes.

Uma das questões levantadas por Ramalho (2016) é com relação ao exercício de uma prática educativa baseada na autonomia do professor pedagogo: “É possível que, por meio do exercício de uma prática educativa com base na autonomia, na emancipação e na transformação, o pedagogo/não especialista percorra um caminho que o leve da coadjuvação ao protagonismo nas atividades de educação musical?” (p.35). Segundo a autora, o professor acaba entrando em alguns dilemas quando oprimido em sua formação, tais como, seguir prescrições ou ter opções, ser espectador ou ator.

Ramalho (2016) acrescenta que o professor, sendo o ator, deverá optar por ser coadjuvante ou protagonista, e enfatiza que o currículo é percebido como um roteiro, uma

prescrição, na qual não somente pelo que é nele escrito será garantida uma ação docente ou prática pedagógica protagonista.

Disponibilizar oportunidades aos pedagogos do acesso às suas próprias possibilidades musicais e criar condições para que eles tomem consciência de sua musicalidade por meio da experiência, poderia viabilizar sua emancipação e protagonismo, em sua prática com as crianças da Educação Infantil (RAMALHO; 2016; p. 69).

Nessa perspectiva, é necessário que o professor pedagogo conheça o objetivo de cada ação, busque saber para que se estuda determinado material, baseando-se em orientações prévias. Assim, o professor torna-se agente de sua própria formação, o que não significa que as formações inicial e continuada deixem de ter importância; em vez disso, passam a exercer o papel de incentivadoras na busca por conhecimento por parte do professor.

O trabalho de Bellochio, Weber e Souza (2017) discutiu a unicodência e apresentou algumas compreensões sobre formação e práticas docentes dos professores. De acordo com as autoras, “[...] seja com a Lei nº 11.769/08, seja com a atual Lei nº 13.278/16, orienta-se a presença da Música na Educação Básica ou, dito de outra forma, ter Música na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também faz parte da Lei” (p. 207). Muito mais do que pela força das leis, a Música é uma área do conhecimento que compõe a união de saberes e práticas importantes para o desenvolvimento dos seres humanos.

Bellochio, Weber e Souza (2017) trazem algumas problematizações com relação ao professor unidocente:

Terá esse profissional uma formação para trabalhar com Música? O que envolve a formação musical de um professor unidocente? Poderá a Pedagogia assumir a educação musical como uma de suas áreas formativas? Como a Música dialoga com o contexto da prática profissional unidocente? Como deverá ser a formação musical e pedagógico-musical de um professor não especialista em Música? O que a literatura da área de educação musical tem pensado e produzido sobre isso? (p. 209).

As autoras Bellochio, Weber e Souza (2017) expressam, assim, que antes de mais nada, para que o profissional unidocente tenha maiores possibilidades de inserir conhecimentos musicais em sua prática pedagógica, é necessário que ele tenha experienciado e vivenciado a música e aspectos pedagógico-musicais em sua formação. De acordo com as autoras, as informações coletadas a partir das narrativas das professoras entrevistadas por elas trouxe considerações sobre as quais é possível inferir que quanto maiores forem as vivências dos professores unidocentes com a Música, mas eles buscarão formação e promoverão atividades musicais aos alunos.

O estudo de Figueiredo (2017) evidenciou que há uma imprecisão nas orientações legais referentes ao professor que deveria ensinar música ou artes na escola. Uma das formas de incluir o ensino de música na Educação Infantil é contemplar esse ensino na formação dos pedagogos. Para o autor, formar professores não é tarefa que se cumpre a partir de textos legais de forma automática; depende de ações pontuais que poderiam estar mais bem dimensionadas em documentos oficiais. Além disso, o autor enfatiza que os resultados de pesquisas diversas sobre este tema deveriam conduzir a ações mais efetivas no sentido de se entender para que servem as artes na formação do pedagogo e qual o seu papel na formação escolar.

A formação inicial do pedagogo ocorre em cursos de pedagogia – licenciatura – [...], no entanto, tal formação pode ser compreendida e empreendida de várias formas, considerando diferentes entendimentos dos textos legais em distintos sistemas educacionais. A formação continuada do pedagogo também vem sendo relatada na literatura, tornando-se uma importante ação no sentido de qualificar os profissionais da educação, e as artes fazem parte deste processo formativo contínuo em diversos contextos educativos. Assim como para a formação inicial existem diferentes entendimentos sobre o ensino das artes, a formação continuada pode se apresentar de distintas maneiras, de acordo com as concepções, os interesses e as possibilidades dos sistemas educacionais (FIGUEIREDO, 2017, p. 2).

A partir das discussões propostas por Figueiredo (2017), pode-se compreender que a inclusão do ensino das artes na formação dos pedagogos se dá tanto na formação inicial/acadêmica, quanto na continuada, e há necessidade de que ações efetivas sejam tomadas tendo em vista essa inclusão, uma vez que textos normativos por si só não são suficientes para garantir a real integração do ensino das artes e da música em específico.

Carvalho e Ramalho (2020) discutem conhecimentos de música presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia nas universidades públicas brasileiras entre os anos de 2016 e 2017, fazendo também um apanhado de informações historiográficas, a fim de pensar e tentar responder:

Para que música na formação de uma docente responsável por no mínimo dez Anos Iniciais de preparação escolar do humano? No que influenciaria o ensino de música para pedagogas que podem ser habilitadas para gestão escolar, orientação escolar, supervisão escolar, formação de normalistas, educação especial, pedagogia empresarial, pedagogia hospitalar e educação nos movimentos sociais e outros? E nossa pergunta de pesquisa: Como a música aparece nas grades dos cursos de pedagogia do Brasil e que resultados podemos retirar desses dados? (CARVALHO; RAMALHO, 2020, p. 75).

Carvalho e Ramalho (2020) colocam estas perguntas como inquietações, enfatizando que não se deve satisfazer com as justificativas utilizadas nos tempos atuais, tais como:

“música é boa para matemática”, “boa para memorização de fórmulas e conteúdos demasiadamente prosaicos”, “boa para leitura” ou “boa para concentração” (p. 75). Assim, como Gonçalves (2012), e Pacheco (2014), Carvalho e Ramalho (2020) em sua pesquisa destacam que se deve caminhar com passos diferentes dos que já foram dados, ou seja, deslocar a música do papel secundário, posto à parte e num patamar inferior, não nos apoiando somente em legislações vigentes e nas relações estéticas recreativas. Os autores defendem uma formação que olhe para dentro e não para fora, que trabalhe no pedagogo o reconhecimento da relação da música com sua própria existência e a do outro, seu aluno.

Castro, Ferreira e Melo (2020) investigaram práticas músico-educativas na formação continuada de professores da Educação Infantil, buscando refletir sobre a formação musical dos docentes. Os autores destacam que é dentro do espaço educacional que os professores aprendem, trabalhando, colocando em prática seus conhecimentos e habilidades, em situações concretas de seu cotidiano. O docente, segundo Castro, Ferreira e Melo (2020), aprende também com as crianças, articulando seu conhecimento, sua habilidade e atitudes em favor da aprendizagem.

[...] a formação continuada deve garantir aos docentes da Educação Infantil a realização de experiências musicais, na qual possam se repertoriar, potencializando possibilidades de ações musicais com os pequenos, ou seja, por meio do processo formativo instrumentalizar musicalmente o docente para que possa estabelecer relações diretas com a música observando o que é ensinado e o que é aprendido (CASTRO; FERREIRA; MELO, 2020, p. 43709).

Castro, Ferreira e Melo (2020) consideram que as práticas músico-educativas na formação continuada são de grande importância para os docentes, já que estes serão instrumentalizados para trabalharem a música de forma contextualizada, observando as intencionalidades das atividades. Para os autores, a formação continuada do professor pedagogo, que se encontra com as crianças no dia a dia, faz com que surjam processos de reflexão, tornando-o capaz de construir aos poucos o conhecimento e a cultura também musicais.

Os trabalhos revisados nesta seção informam aspectos referentes à formação de professores em cursos de pedagogia e em programas de formação continuada. O que se percebe, a partir das sínteses apresentadas, é a necessidade de formação musical consistente, seja ela inicial ou continuada, para oferecer segurança para os profissionais da educação utilizarem a música de maneira significativa nos processos educacionais. A literatura identifica lacunas na formação de pedagogos, destacando a ausência ou a precariedade de formação musical em vários contextos. Além das lacunas, a literatura também destaca bons

resultados de trabalhos realizados em programas de formação continuada, evidenciando a possibilidade de se preparar mais adequadamente os profissionais que atuam na Educação Infantil.

#### 4 OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Maurice Tardif é pesquisador e professor canadense, titular da Universidade de Montreal. Possui graduação em Filosofia e Sociologia e apresenta diversas publicações na área da profissão e formação docente, tendo seus trabalhos publicados em vários países, dentre eles, o Brasil. Seus pensamentos, reflexões e conceitos serão utilizados neste trabalho como referencial teórico de forma específica, relacionando saberes docentes e a formação musical do professor pedagogo, já que o foco deste estudo de mestrado está em investigar de que maneira a música se faz presente em duas escolas que contemplam a Educação Infantil em tempo integral, e duas escolas que atendem as crianças da Educação Infantil em um único turno, na cidade de Erechim-RS. Como a coleta e análise de dados da pesquisa foi feita por meio de entrevistas com professoras pedagogas atuantes na Educação Infantil, nota-se que estas instituições são locais onde atuam predominantemente profissionais formados em cursos de Pedagogia.

As abordagens propostas por Tardif (2014) consideram perspectivas contemporâneas no processo de ensino e aprendizagem. Não se pode falar de saberes docentes sem relacioná-los com o contexto do trabalho, isto é, sem considerar como este saber vincula-se ao social e o individual. O autor entende que os saberes docentes são conhecimentos, competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente na sala de aula e/ou na escola.

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

O saber é multifacetado, possui características variadas e peculiares, não podendo ser uma categoria autônoma e separada das realidades sociais, organizacionais e humanas onde os professores se encontram. Para Tardif (2014), um professor nunca define sozinho e nele mesmo o seu próprio saber profissional, pois ele não trabalha com objetos, e sim, com sujeitos. O autor considera, ao falar dos saberes dos professores, que é necessário refletir e conhecer o que os docentes têm a dizer a respeito de suas relações sociais com grupos, instâncias e organizações, pois é através dessas relações que novos saberes surgem.

Tardif (2014) explora também a temporalidade do saber,

[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno (p. 21).

Esse saber, herdado da experiência escolar anterior à vida universitária e ao trabalho, é muito forte, perdurando e deixando marcas com o passar do tempo, marcas essas que a formação acadêmica não consegue transformá-las totalmente. A ideia de temporalidade trazida por Tardif (2014), porém, não se limita aos acontecimentos escolares ou familiares dos professores. Ela também se aplica à sua carreira, marcada pela construção do saber profissional.

Sobre os saberes docentes, Tardif (2014) esclarece que se compõe “de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (p. 33), classificando-os como: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Tardif dedicou uma parte de seus estudos ao aprofundamento de cada um desses saberes tendo-os como fio condutor. Para este trabalho de mestrado os saberes docentes serão abordados com o objetivo de fundamentar as análises no que se refere à atuação de professores pedagogos na Educação Infantil e sua relação com a música.

Com relação aos *saberes disciplinares*, o autor aponta que são saberes específicos, relacionados aos diversos campos do conhecimento, como, Música, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, entre outros. Tardif (2014) explica que os saberes disciplinares se integram à prática docente através da formação inicial e continuada, sob a forma de disciplinas oferecidas pelas universidades, tendo sua origem em disciplinas específicas estudadas nos cursos de formação.

Quanto aos *saberes curriculares*, o autor explica que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (TARDIF, 2014, p. 38). Estes saberes estão relacionados à forma como as instituições educacionais implementam a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos (saberes disciplinares), os quais devem ser transmitidos aos educandos.

Para Tardif (2014) os *saberes da formação profissional* são aqueles “transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p. 36), isto é, pelas universidades ou escolas

normais, onde os conhecimentos passam a ser agregados à prática docente. São saberes destinados à formação científica dos professores que, ao incorporá-los à prática docente, transformam-na em prática científica. Os saberes da formação profissional estão relacionados às Ciências da Educação (Psicologia, Sociologia, Filosofia, entre outros), bem como aos saberes de conhecimentos pedagógicos, referentes às técnicas e métodos de ensino, como é o caso de doutrinas pedagógicas centradas em ideias como a da “escola nova”, por exemplo.

Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (TARDIF, 2014, p. 37).

É possível notar que os saberes da formação profissional e os saberes pedagógicos estão ligados a teorias, metodologias e doutrinas pedagógicas que se articulam na formação inicial ou continuada dos professores, diferentemente dos *saberes experienciais*, que são desenvolvidos através da prática docente e que, segundo Tardif (2014), são saberes que resultam do próprio exercício prático da atividade profissional. Os saberes experienciais “brotam da experiência e são por ela validados [...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39). No caso dos docentes, são saberes produzidos por eles através da vivência de situações específicas relativas ao espaço escolar e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. O autor ressalta a posição de destaque dos saberes experienciais em relação aos demais saberes, pois são saberes que:

Não estão sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 49).

Os saberes experienciais são ainda vistos por Tardif (2014) como a essência vital do saber docente, no qual os “professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (p. 54). Dessa forma, os professores tornam-se “transmissores”, “portadores”, “objetos” desses saberes, podendo avaliar suas práticas anteriores com as que ocorrem no presente, fundamentando sua atuação profissional através de sua própria experiência. Em consequência, ocorre um encontro destes saberes, promovendo uma ressignificação, fazendo com que o professor crie seu estilo

próprio de ensino. No exercício cotidiano de sua profissão, os professores experienciam situações que exigem habilidade, capacidade de interpretação, improvisação e segurança para decidirem qual a melhor estratégia diante do evento ocorrido.

Mesmo com essa posição de destaque tomada pelos saberes experienciais, não significa menor importância dos demais saberes, e sim a inclusão dos mesmos à prática docente. A ação cotidiana da profissão não contribui somente com o desenvolvimento do saber experiencial, mas possibilita também uma reflexão a respeito dos outros saberes. Nesse sentido, Tardif (2014) explica que “a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (p. 53), eliminando aquilo que lhes pareça afastado da realidade e mantendo o que possa lhes auxiliar de alguma forma.

A partir desta perspectiva de Tardif (2014) para a formação do pedagogo, em termos musicais é possível estabelecer conexões refletindo e buscando melhor entender os saberes que atravessam a prática pedagógica. Podem-se identificar práticas pedagógicas influenciadas pelos *saberes da formação profissional* através de atividades expostas pelos professores pedagogos e apontadas por eles como atividades que foram realizadas/indicadas no período de graduação ou em outros momentos de formação continuada. A formação em artes, conseqüentemente em música, faz parte da formação inicial do pedagogo nos cursos de pedagogia, como prevê a legislação, com isso, é estabelecido que o pedagogo tenha algum tipo de conhecimento musical em sua formação para que possa ter artifícios e utilizar em sua prática pedagógica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), aprovadas em 2006, a aprendizagem para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve contemplar conteúdos relativos à matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, artes e educação física (BRASIL, 2006). Como destaca Tardif (2014), há uma indispensabilidade de abrirem-se espaços para conhecimentos práticos dentro do currículo das instituições superiores de formação. Dessa maneira, o futuro professor tem a oportunidade de diminuir a lacuna entre teoria e prática desde suas primeiras experiências na sala de aula.

Para Tardif (2014) os *saberes disciplinares e saberes curriculares*:

[...] que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdo a serem transmitidos (TARDIF, 2014, p. 40).

Como mencionado na revisão de literatura, em muitos cursos de pedagogia encontra-se alguma disciplina que contemple o ensino de música, no entanto, a mesma fica por vezes diluída em disciplinas que abordam as artes em geral, diminuindo o foco na formação musical para o trabalho dos pedagogos/futuros pedagogos nas escolas. Uma orientação adequada durante o período de formação na graduação oportuniza a compreensão sobre diversas possibilidades de se trabalhar a música no espaço escolar. Os saberes disciplinares e curriculares apresentados por Tardif (2014) fazem parte do conjunto de conhecimentos necessários para a atuação do professor nos diversos níveis escolares, sendo para os níveis iniciais – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – normalmente um único professor devidamente habilitado em curso de Pedagogia, tendo a responsabilidade de lidar com todas as áreas do conhecimento escolar. Dessa forma, a música deveria ser parte da formação disciplinar e curricular do professor pedagogo, ao se considerar a perspectiva dos saberes apresentada por Tardif (2014).

Os *saberes experienciais* são destacados por Tardif (2014) como conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da formação docente, que não provém das instituições de formação nem dos currículos, sendo assim, saberes práticos. O autor afirma ainda que esses saberes são caracterizados por três aspectos:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2014, p. 50).

Como consta em suas análises, Tardif (2014) indica que os professores sentem necessidade de compartilhar seus saberes, modos de fazer, de organizar o espaço da sala de aula, além de trocar informações a respeito dos alunos. "As reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionados pelos professores como sendo também espaços privilegiados para trocas" (p. 53). Dessa maneira, ao partilharem suas certezas subjetivas com outros colegas de profissão, relacionando-as com os saberes curriculares, disciplinares e de formação profissional, adquirem certa objetividade.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, visando alcançar o objetivo geral proposto na pesquisa - compreender como a música está inserida na Educação Infantil de quatro escolas municipais de Erechim-RS, na perspectiva de professores pedagogos de duas instituições que atendem crianças em um único turno e duas que atendem em tempo integral. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas no intuito de conhecer a formação, atuação e concepções de professoras pedagogas que, entre outras atividades, são responsáveis pela inclusão da música em sala de aula.

Os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Erechim, foram feitos no final do primeiro semestre de 2019, com o intuito de verificar os procedimentos necessários para se realizar a pesquisa nas escolas. Após protocolar o pedido com o nome das instituições a que se pretendia pesquisar junto à Prefeitura Municipal, foram realizados outros contatos com a Secretaria Municipal de Educação para que se obtivesse a Declaração de Ciência das instituições participantes da pesquisa (ANEXO A) assinada pela pesquisadora e pelo Secretário de Educação. Esta Declaração foi enviada pela pesquisadora às escolas participantes da pesquisa para que tivessem conhecimento de sua participação. Neste documento foi informada a realização de entrevistas com professoras e solicitado o acesso aos projetos político-pedagógicos das instituições pesquisadas. Outros contatos foram feitos com a SMED também para confirmar informações relacionadas ao número de professores atuantes na Educação Infantil do município, o número de crianças atendidas nas escolas, o número de escolas que atendem somente a Educação Infantil e quantas atendem também o Ensino Fundamental, além de seus respectivos turnos.

Com relação à escolha das escolas participantes da pesquisa, alguns aspectos foram levados em conta: duas escolas localizam-se na periferia, uma em turno único e uma em tempo integral, uma com apenas alunos da Educação Infantil, outra que contempla também o Ensino Fundamental I e II. As outras duas escolas selecionadas atendem apenas o público da Educação Infantil, mas localizam-se em bairros diferentes da cidade, uma próxima ao centro e outra mais afastada. A partir deste cenário, considerando os objetivos deste trabalho e a perspectiva da pesquisa qualitativa, com base na indicação da Secretaria Municipal de Educação, foram feitos contatos com a equipe diretiva de cada escola participante da pesquisa para que fosse feito o convite formal de participação, bem como a solicitação da indicação de uma professora de cada unidade escolar participante.

Assim, a equipe diretiva de cada uma das quatro escolas participantes da pesquisa indicou o contato de uma professora. Portanto, foram convidadas e entrevistadas quatro professoras de quatro diferentes escolas que atendem a Educação Infantil no município, duas delas atuantes em escolas de um único turno e outras duas em escolas que atendem a Educação Infantil em tempo integral. Deste modo, objetivou-se compreender como a música está inserida em duas escolas municipais que atendem a Educação Infantil um único turno e duas escolas que atendem em tempo integral na cidade de Erechim-RS, a partir da perspectiva de professoras das quatro escolas participantes da pesquisa.

A escolha de qual abordagem usar está relacionada ao objeto de pesquisa, sua problemática específica e seus objetivos. Com isso, a metodologia que foi considerada mais adequada a este trabalho é a de natureza qualitativa, pois, como observam Denzin e Lincoln (2006), o objetivo dos pesquisadores científicos que realizam estudos com abordagem qualitativa está em compreender ou interpretar fenômenos com relação aos significados que eles têm para os indivíduos. Creswell (2010) corrobora com a premissa dos autores e afirma que este tipo de abordagem oferece “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos e grupos atribuem a um problema social ou humano” (p. 26). No caso dessa pesquisa, o interesse está em compreender e interpretar como as professoras pedagogas do município de Erechim entendem o ensino de música.

Conforme salienta Stake (2011), o que é investigado possibilita inúmeros entendimentos, a partir do olhar de cada investigador qualitativo.

Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação (STAKE, 2011, p. 41).

O conjunto de documentos e interpretações que partem de elementos pesquisados, permitem a relação direta com os objetos de estudo, que se dá, no caso desta pesquisa, a partir de entrevistas. Este tipo de pesquisa fornece subsídios “para explorar e [...] entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). Este estudo foi realizado com quatro escolas municipais de Erechim, duas que atendem a Educação Infantil em único turno e duas em tempo integral, e o pesquisador é o responsável pela obtenção dos dados.

Para a coleta de dados não foram definidas hipóteses prévias para a compreensão das concepções das quatro professoras pedagogas entrevistadas. Na tentativa de compreender um

fenômeno, os pesquisadores qualitativos dão importância real ao significado. “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Na pesquisa qualitativa, exposta através de uma entrevista semiestruturada, é necessário obter informações acerca do contexto a ser pesquisado. A partir destas definições trazidas pela literatura, as professoras pedagogas e documentos analisados na pesquisa constituem-se como principais informantes para o desenvolvimento do trabalho.

## 5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta e produção de dados relacionam-se à maneira como o pesquisador analisa e obtém suas informações (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013). A coleta de dados nesta pesquisa ocorreu por meio de instrumentos que possibilitassem encontrar as informações necessárias para compreender e analisar a presença da música em quatro escolas que atendem a Educação Infantil no município de Erechim-RS.

O processo de coleta de dados previa, para o primeiro semestre de 2020, observações em escolas e entrevistas, mas, com o fechamento das escolas em função da pandemia do COVID 19, foi necessário modificar procedimentos de coleta de dados. Desta forma, uma nova organização metodológica foi elaborada para a continuação da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas foram mantidas e feitas de forma on-line com uma professora de cada uma das quatro instituições participantes. As observações foram suprimidas do processo metodológico, a medida em que as atividades do ano de 2020 foram suspensas presencialmente.

### 5.1.1 Entrevistas semiestruturadas

Para Moreira e Caleffe (2008) a entrevista semiestruturada parte de um roteiro que inclui os temas a serem discutidos na entrevista. Foi escolhido este tipo de entrevista, por seu caráter aberto e flexível, permitindo que as discussões fluam ao longo da conversa, explicando e detalhando o que for necessário. Flick (2004) considera que o que se pretende com a realização da entrevista “é obter as visões individuais sobre um tema” (p. 115). As entrevistas semiestruturadas para as professoras seguiram um roteiro prévio, mas dão abertura à entrevistadora para instigar as entrevistadas a partir do diálogo trazendo mais informações pertinentes ao estudo. O fundamental em uma entrevista semiestruturada “é que o

entrevistador sonde em momentos adequados e conduza a discussão da questão em maior profundidade” (FLICK, 2004, p.115). Dessa maneira, as entrevistas ofereceram um conjunto de informações que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o objetivo de conhecer a formação musical inicial e continuada das professoras pedagogas, entender quais as suas concepções em relação ao ensino de música na Educação Infantil e de que forma as atividades musicais são incluídas nas duas escolas que atendem a Educação Infantil em tempo integral e nas outras duas que atendem em um único turno. As escolas indicaram o contato das professoras a serem entrevistadas, e através das entrevistas buscou-se dialogar sobre a música na formação educacional, formação musical inicial e continuada, cursos de música, importância e desafios da música na escola/sala de aula, música na formação do professor polivalente, trajetória/experiência profissional, escolha da atividade profissional, escola em tempo integral/único turno, presença da música no projeto político-pedagógico e projeto anual da escola em que atua, a presença da música na escola em atividades curriculares e extracurriculares e referências para o planejamento de atividades com música (APÊNDICE B).

Participaram da pesquisa quatro professoras pedagogas que atuam em turmas de Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Erechim - RS, sendo que três delas atuam em escolas que atendem exclusivamente a Educação Infantil e uma em escola que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Duas das professoras atuam em escolas que atendem crianças em único turno e duas em escolas que atendem crianças em tempo integral. O tempo de duração das entrevistas com as professoras variou de uma a duas horas cada. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para organização e discussão dos dados. O quadro abaixo mostra a data de realização das entrevistas.

Quadro 1 - Datas das entrevistas semiestruturadas

<b>Entrevistadas</b>	<b>Datas das entrevistas</b>
Professora 1	05/09/2020
Professora 2	08/09/2020
Professora 3	10/09/2020
Professora 4	14/09/2020

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para a análise dos dados, as professoras foram identificadas com as seguintes nomenclaturas: Professora 1, professora da Escola Municipal de Educação Infantil Dom João Aloísio Hoffmann, atuando com turma de Pré A em um turno e Pré B em outro; Professora 2, professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei, atuando manhã e tarde com turma de Maternal 1; Professora 3, professora da Escola Municipal de Educação Infantil Doutora Vera Beatriz Sass, atuando manhã e tarde com turma de Berçário; e Professora 4, professora da Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Ruther Alberto Von Mühlen, atuando em único turno na escola com turma de Pré B.

## 5.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Flick (2009) discute a ética na pesquisa acadêmica apresentando elementos que teriam de ser considerados pelos pesquisadores nas diferentes fases do processo de pesquisa. O autor destaca os pontos principais a serem levados em consideração pelo pesquisador para a condução ética de uma pesquisa qualitativa. Em primeiro lugar, deve se dar atenção ao consentimento esclarecido, onde o sujeito deve estar participando de forma voluntária, estando informado sobre as particularidades da pesquisa. Esses procedimentos concorrem a fim de se diminuir a possibilidade de prejuízos durante o desenvolvimento da coleta de dados.

Outro cuidado ético mencionado por Flick (2009) é com relação ao anonimato dos participantes de pesquisas qualitativas: “quando o pesquisador estuda um caso isolado ou um número limitado de casos em campos bem definidos e utiliza fragmentos extraídos de histórias de vida em suas publicações torna-se muito mais fácil a identificação daquela pessoa” (p. 56). O autor considera que a busca pela manutenção do anonimato é importante tanto para o público externo ao campo de pesquisa quanto para as pessoas envolvidas: “com esse propósito, o pesquisador deverá alterar detalhes específicos para a proteção das identidades” (FLICK, 2009, p. 55). A partir destas orientações, foram mantidos em anonimato os nomes das participantes das entrevistas.

Para a realização das entrevistas foi formulado um Termo de Consentimento (APÊNDICE A), de acordo com os critérios éticos que normatizam trabalhos acadêmicos. O termo incluiu as seguintes informações além da identificação da pesquisadora: síntese do projeto de pesquisa; a autorização para uso dos dados coletados, destinados a fins acadêmicos; a garantia de que a participante terá preservada a sua identidade em publicações acadêmicas e que poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, assim como os riscos e benefícios pela

participação na pesquisa. As professoras serão identificadas como Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4.

## 6 FORMAÇÃO E CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS PESQUISADAS

Neste capítulo apresentam-se, a partir de relatos de professoras pedagogas atuantes na Educação Infantil das quatro escolas municipais pesquisadas, diversos aspectos relacionados à escolha profissional, formação inicial e continuada, concepções a respeito da importância da música na formação do professor e do aluno, professor pedagogo e atuação musical, escola onde atua, escola em tempo integral e em único turno, projetos e políticas públicas, documentos normativos e pedagógicos, atividades musicais na pandemia.

Estas concepções foram registradas e analisadas a partir das entrevistas realizadas. A primeira parte deste capítulo apresenta as participantes no tocante à escola de atuação, formação e tempo de atuação na Educação Infantil. A segunda traz as análises e considerações referentes à escolha profissional. Já a terceira, da formação inicial e a quarta sobre a formação continuada das professoras pedagogas. A quinta parte apresenta aspectos relativos às concepções apresentadas por elas no sentido de ser professor, importância da música na formação do professor/aluno, atuação do professor com relação à música e a música e as formações durante o período de pandemia. A sexta parte aborda aspectos relacionados às escolas de atuação, a atividade em único turno e em tempo integral. E a sétima e última parte deste capítulo traz aspectos abordados pelas professoras pedagogas com relação à projetos e políticas públicas, documentos normativos e pedagógicos. Assim, almeja-se neste capítulo conectar as concepções identificadas nos dados coletados à literatura e ao referencial teórico adotado.

### 6.1 APRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES

A Professora 1 atua na Escola Municipal de Educação Infantil Dom João Aloísio Hoffmann, com turmas de Pré A e Pré B, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde (40h). A escola, segundo informações coletadas junto à Secretaria Municipal de Educação no mês de julho de 2020, atende 253 estudantes, sendo 20 deles atendidos pela manhã e 20 à tarde pela Professora 1, que iniciou seu trabalho na instituição no ano de 2020. Desde o ano de 2006 a Professora 1 é concursada e atuou em outras duas instituições públicas municipais de Educação Infantil antes da EMEI Dom João. Com relação à sua formação, fez o Curso Normal, concluindo-o em 2005. Em 2007 iniciou a graduação em Pedagogia e em 2010/2011 cursou uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em 2013 fez um curso

de formação para AEE. No ano de 2019 concluiu mais uma especialização em Gestão e Orientação Educacional.

A Professora 2 atua na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei – CAIC, em uma turma de Maternal I, que assim como as turmas de todos os níveis atendidos pela instituição, frequenta a escola em tempo integral. A EMEF Cristo Rei possui atualmente 168 alunos na Educação Infantil, sendo aproximadamente 13 deles atendidos pela Professora 2, que atua na mesma instituição desde o ano de 2003, ano em que foi contratada pela prefeitura para atuar no Programa de Educação em Tempo Integral – PROETI, nesta e em outras duas escolas. À época, ministrava aulas relacionadas à Cultura Gaúcha, como dança, declamação e história do tradicionalismo, para turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Em 2007, foi nomeada em concurso público e passou a atuar com a Educação Infantil. Concluiu o Estágio obrigatório do Curso Normal no ano de 2003 e no ano seguinte ingressou na faculdade de Pedagogia. Especializou-se em Educação Interdisciplinar e, após, cursou o Mestrado em Educação, tendo sua pesquisa voltada à Educação Integral.

A Professora 3 atua na Escola Municipal de Educação Infantil Doutora Vera Beatriz Sass 40 horas semanais, nomeada em concurso público. A escola possui atualmente 102 estudantes matriculados, sendo que 12 deles são atendidos pela Professora 3 em uma turma de Berçário II, em tempo integral. A Professora 3 iniciou sua carreira docente no ano de 2011, tendo trabalhado em duas escolas privadas, também na Educação Infantil. Em 2012 assumiu 20h em concurso público em outra escola municipal de Educação Infantil. Atua na EMEI Vera Sass desde sua inauguração, em 2014. No ano de 2020, passou a atuar também como professora contratada no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Erechim, que teve suas atividades paralisadas frente à pandemia da Covid 19. Em nível médio fez o Curso Normal, iniciando-o em 2005, e ingressou na faculdade de Pedagogia em 2008. Cursou especialização em Educação Especial e, de forma concomitante, especialização em Processos Pedagógicos da Educação Básica. No ano de 2016, ingressou no Mestrado em Educação, ainda em andamento.

A Professora 4 atua 20h na Escola Municipal de Educação Infantil Doutor Ruther Alberto Von Mühlen com uma turma de Pré B, no turno da manhã. Atende 19 dos 672 alunos matriculados na instituição, tendo iniciado seu trabalho na mesma no ano de 2019. Em 2010, trabalhou como professora contratada em uma escola municipal de Ensino Fundamental, atuando em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Após o encerramento do contrato, em 2011, foi estagiária contratada pelo Centro de Integração Empresa-Escola - CIEE, atuando como bi-docente na mesma escola de Ensino Fundamental. Entre os anos de 2012 e 2017,

exerceu diferentes ocupações, mas na área da educação, foi professora em uma escola privada de Educação Infantil e atuou como contratada ministrando oficinas na rede estadual de ensino. Desde o ano de 2017 é professora concursada, atuando na Educação Infantil da rede pública municipal. Com relação à sua formação, ingressou no Curso Normal em 2006, e em 2010 iniciou o curso de Pedagogia, já concluído.

O Quadro 2, a seguir, sintetiza aspectos referentes às quatro professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Erechim que participaram desta pesquisa.

Quadro 2 – Professoras participantes da pesquisa

<b>Professora</b>	<b>Escola</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação como Professora da Educação Infantil</b>
Professora 1	Escola Municipal de Educação Infantil Dom João Aloísio Hoffmann	- Curso Normal - Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Especialização em Gestão e Orientação Educacional	Desde 2006
Professora 2	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei – CAIC	- Curso Normal - Pedagogia - Especialização em Educação Interdisciplinar - Mestrado em Educação	Desde 2007
Professora 3	Escola Municipal de Educação Infantil Doutora Vera Beatriz Sass	- Curso Normal - Pedagogia - Especialização em Educação Especial - Especialização em Processos Pedagógicos da Educação Básica - Mestrado em Educação	Desde 2011
Professora 4	Escola Municipal de Educação Infantil Doutor Ruther Alberto Von Mühlen	- Curso Normal - Pedagogia	Desde 2017

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

### 6.1.1 Trajetórias formativas das professoras pedagogas

As respostas das professoras pedagogas, no que se refere às motivações para a escolha profissional, foram coletadas a partir das entrevistas realizadas com as mesmas.

#### 6.1.1.1 Influências na escolha da profissão

*Professora 1: Minha mãe foi a principal influência que eu tive. [...] Na verdade eu fiz Magistério obrigada, por livre e espontânea pressão, porque minha mãe tinha essa carreira e queria que eu seguisse também. [...] Hoje eu agradeço a Deus por ter seguido e feito o Magistério, porque na época nem maturidade eu tinha pra escolher o que iria seguir.*

*Professora 2: Desde menina eu já brincava de escolinha. Eu era sempre a prof.<sup>a</sup>, nunca fui aluna, eu acho. [...] foi uma escolha bem certa, assim. Depois eu falava que eu ia pro Magistério, só não tinha essa visão ainda de que eu queria os pequeninhos, né? Mas depois foi afinilando e eu fui vendo que era o que eu gostava, e aí foi que eu segui pra educação infantil. Quando eu fui fazer o Estágio do Magistério, que eu fui trabalhar com o Pré, aí já fui nomeada lá e me encontrei.*

*Professora 3: Então, eu sou natural de Campinas do Sul, vim pra cá tinha 14 anos, pra fazer o Magistério. [...] na época nós tínhamos uma escolha: O que a gente vai fazer? Tem que ser alguém na vida... Sabe? A família sempre interferindo bastante. E aí como eu tenho diversas tias, tanto do lado da mãe, quanto do lado do pai, professoras, não teve outro jeito, a interferência familiar ali contou bastante [...] porque assim que eu me formasse eu ia ter uma profissão, mesmo que depois eu pudesse fazer o que eu quisesse. Foi meio que essa a ideia e o que motivou a fazer o Curso Normal.*

*Professora 4: Foi uma escolha minha, né? Sonho de menina [...]. Todo mundo: ai, quero ser prof.<sup>a</sup>, ai, quero ser prof.<sup>a</sup>. Dava aula pras bonecas, dava aula [...] pro irmão mais novo [...] Coisa de menina. Eu sempre quis essa parte né, de ser professora [...]. Então eu quis ser professora e procurei o Magistério, [...] eu amo o que eu faço [...] foi bem sacrificante fazer o Magistério pra mim, foi bem sofrido [...] Mas consegui fazer.*

Interessante notar que as principais razões pelas quais as professoras pedagogas 1 e 3, 2 e 4 escolheram a profissão, assemelham-se de certa forma. As professoras 1 e 3 relataram ter a influência da família na escolha profissional. Essa influência familiar, conforme explicitado nas falas das professoras, se deu de maneira impositiva, mas visando uma futura profissão. Já as professoras 2 e 4 relataram que sua escolha ocorreu de forma natural, algo que partiu da vontade delas.

Durante as entrevistas, os desafios do trabalho com a Educação Infantil também foram evidenciados como motivação para seguir na profissão. No decorrer dos diálogos, as professoras mencionaram que apesar de ser um nível bastante desgastante e desafiador, que exige diversas habilidades do professor atuante, a Educação Infantil permite que o educador

acompanhe a evolução das crianças, conheça cada uma delas em suas particularidades e consiga desenvolver junto delas habilidades que ainda não possuíam ao ingressar na escola, o que faz dessa uma experiência motivadora.

#### 6.1.1.2 Motivações para estar na Educação Infantil

*Professora 2: Eu estou lá porque eu realmente gosto. Eu acho que é isso que faz a gente ainda estar na profissão, embora tenha tantos desafios e tanta desvalorização, a gente está porque gosta, né? Porque senão...*

*Professora 3: Estou sempre pensando nos pequenos, naquilo que a gente pode fazer pra melhorar a prática, e é muito desafiador, mas é isso que me realiza, me motiva, porque cada um é um, cada bebê é único e a gente precisa fazer leituras deles. E não é uma leitura daquilo que está ali expresso oralmente. É com o corpo, com o gesto, com os olhares, com o choro, com tudo.*

*Professora 4: Eu te digo que a Educação Infantil me exige bastante. [...] Antes eu trabalhava no Ensino Fundamental, agora fazem três anos que eu estou só na Educação Infantil, então assim, no primeiro ano que eu fiquei só com a educação infantil [...] as primeiras semanas da adaptação eu chegava em casa... Porque a Educação Infantil não tem toda autonomia, né? Eles são muito dependentes de ti, né? E eu peguei ali no início um Pré A que de 19 alunos, 15 nunca tinham ido pra escola. [...] Mas eu sou apaixonada pela Educação Infantil, só que eles te exigem bastante. [...] Ver a evolução deles nessa fase que tu constrói com eles, eles vão lembrar de ti como a primeira prof.<sup>a</sup>, eu acho que essa marca que tu deixa neles... [...] Eu me sinto realizada. Eu amo o que eu faço.*

A Professora 2 declarou que diversas pessoas a questionam pelo fato de ter cursado um Mestrado e ainda assim estar lecionando na Educação Infantil de uma escola localizada em um bairro de certa vulnerabilidade social. Ela acredita que esse é o lugar em que professores que buscam conhecimento, formação e aperfeiçoamento devem estar, pois são esses os lugares que mais necessitam.

*Professora 2: [...] as pessoas questionam muito, sabe? Eu sou bem questionada por amigos, por marido. Por quê? Porque as pessoas acham assim: Ah, tu tem Mestrado e tu está lá trabalhando com crianças pequenas, trocando fraldas, limpando o bumbum. [...] mas isso está inculido aonde, que uma pessoa que tem Mestrado não pode trabalhar com criança pequena? [...] elas falam que se tem Mestrado, tem que trabalhar na universidade. [...] a gente não vai ser hipócrita de dizer que não gostaria de trabalhar num curso superior, obviamente, mas por que é que eu não posso estar lá? Por que é que professor que tem formação não pode trabalhar no chão da sala de aula? As pessoas questionam muito: [...] É na favela... Por que tu não troca de escola? [...] é lá que eu gosto de estar e porque é lá que se tem que estar. Os professores que tem formação e que buscam, é nesses lugares que a gente tem que estar, é nesses lugares que precisam mais da gente. É lá na periferia que precisa de ajuda. Mas é bem complicado isso. O julgamento das pessoas, né? [...] pela tua formação, tu não poder estar nesse espaço.*

Nota-se que as professoras se sentem responsáveis e no compromisso de atender as demandas das crianças e dos contextos em que estão inseridas. Dessa maneira, compreende-se que mesmo com os desafios e a desvalorização da profissão, como comentado pelas professoras, o respeito e entusiasmo pelo que se faz prevalecem. As motivações de algumas delas que, em princípio partiram do incentivo familiar, passa também, ao longo do tempo, tendo na própria profissão e nos desafios do dia a dia do professor, motivos para seguir atuando na área da educação.

### 6.1.1.3 Vivências Musicais

As professoras entrevistadas mencionaram também aspectos musicais vivenciados na escola, em sua formação antes do ingresso no Curso Normal. As vivências musicais por elas descritas destacaram experiências na Educação Infantil, como canções de rotina, brincadeiras de roda, dentre outras brincadeiras com música. A Professora 1 comenta que as características da Educação Infantil em sua época de estudante nesse nível, tinha características assistenciais, voltadas para o cuidado das crianças enquanto os pais trabalhavam. Além de vivências na Educação Infantil, a Professora 3 mencionou que sua vivência musical se deu no Ensino Fundamental, através de um professor que tocava violão para que os estudantes acompanhassem cantando em celebrações eucarísticas, além da participação em shows de talentos, por exemplo.

*Professora 1: Quando eu estava na Educação Infantil, eu lembro que a prof.<sup>a</sup> cantava, as musiquinhas, assim, de rotina, o “meu lanchinho”, “roda cutia”, que são mais clássicas [...]. Mas a Educação Infantil na época não tinha uma proposta tão bem organizada quanto hoje, era voltada mais pro assistencial... Há quase 30 anos atrás...*

*Professora 3: Eu lembro de um professor ali no Ensino Fundamental, que era de Ensino Religioso e ele tinha um violão. Então a gente cantava músicas de igreja, porque naquele período a gente ia na igreja, nas missas. Aí a gente cantava com ele. [...] Acabava cativando a gente pela questão de cantar, do violão, enfim, o som acabava cativando bastante. [...] No Ensino Fundamental a gente participava também de shows de talentos.*

*Professora 4: Lembro que a gente cantava no recreio, quando eu estava na Educação Infantil. A “ciranda-cirandinha”, o “passa-anel”. Mas no Ensino Fundamental nem se falava em cantar.*

As atividades musicais vivenciadas pelas professoras pedagogas durante a infância na escola assemelham-se às identificadas no texto de Bellochio e Figueiredo (2009), que trata da

formação do professor não especialista em música e das possibilidades de realização de atividades musicais com os alunos.

Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas, dançadas, brincadas na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

No decorrer da entrevista, a Professora 2 apontou não ter nenhuma recordação de vivência musical na escola, porém, observa que fora do ambiente institucionalizado aprendeu a tocar algumas músicas na flauta, com uma amiga que frequentava aulas do instrumento em um projeto social e repassou seu conhecimento sobre como tocar. O interesse em aprender partiu da vontade de participar de concursos promovidos pelo Centro de Tradições Gaúchas – CTG. Após esse período, a professora relata ter deixado de lado a aprendizagem do instrumento.

*Professora 2: Toquei flauta já. Tentei tocar violão, mas não deu certo porque eu sou canhota e não achei nenhum professor pra me ensinar, então... Eu fui sempre envolvida com o CTG e participava dos concursos de Prenda. Aí nos concursos, ou você tocava, ou você cantava. Como cantar não era o meu “forte”, [...] aprendi a tocar flauta pra poder participar dos concursos. A minha colega fazia aula de flauta no CECRIS<sup>3</sup> e me emprestou o caderninho dela, me explicou como é que era. Eu escolhia uma música e a gente ia ensaiando. [...] Foi só pra participar dos concursos [...] e depois abandonei, nem cheguei a usar em sala de aula com as crianças e nem me aperfeiçoei.*

Nesse sentido, Vilela (2009) evidenciou que a crença de um indivíduo em sua capacidade de tocar um instrumento musical faz parte de um processo de motivação da aprendizagem, que implica em iniciar, manter e finalizar uma ação, no caso, aprender a tocar um instrumento. “Entretanto, posteriormente, são necessárias outras influências que o mantenham motivado a estudar, como o incentivo dos pais ou o exemplo de colegas e amigos que estudem música” (p. 19).

As questões relacionadas às vivências musicais através da aprendizagem de instrumentos foram também mencionadas pela Professora 4, que relata não ter seguido os estudos no instrumento por não ter sido uma experiência prazerosa, já que não foi uma escolha dela. Além disso, comenta a respeito do medo que tinha do professor e as dores nos

<sup>3</sup> O Centro Cultural e Assistencial São Cristóvão é uma Associação Civil, de caráter beneficente de assistência social, filantrópico, promocional e cultural, que atua de forma continuada desde o ano de 1967, no município de Erechim e tem por objetivos a defesa e garantia de direitos em prol da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade ou risco social e pessoal. Fonte: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/>.

dedos ao pressionar as cordas do violino. Assim, ela justifica a descontinuidade nos estudos do instrumento e o fato de não ter se interessado em aprender outro.

*Professora 4: Eu fiz violino, mas não era porque eu gostava. As minhas primas faziam, aí a mãe queria que eu acompanhasse. Eu fiz dois anos, mas o professor era muito bravo, aí eu tinha medo. Doía o dedo também de ficar assim [demonstra o movimento de friccionar as cordas do violino]. Eu tinha uns 10 anos mais ou menos. Nós fizemos várias apresentações, mas depois o pai e a mãe não conseguiam mais me levar, aí não fui mais. [...] Nunca me chamou atenção [...] algum instrumento que eu pensasse “ai, eu quero aprender”. Pra esse lado da música nunca fui muito.*

O estudo de Silva (2016), sobre a importância da motivação para a aprendizagem e para o sucesso escolar de alunos de violino se alinha, em alguma medida, à fala da Professora 4, que considera frustrante sua experiência ao aprender violino. Segundo a autora:

[...] cabe ao professor encontrar um equilíbrio entre exigência e motivação, sendo estes os dois elementos preponderantes. A forma como estes dois elementos interagem torna-se, contudo, uma das questões mais difíceis que o professor encontra na área da música, nomeadamente do violino. A gestão da frustração, ansiedade e desânimo nas várias fases de evolução da aprendizagem, implica que o professor dê particular atenção às tarefas propostas e ao seu nível de exigência, aos interesses dos alunos, aos seus sentimentos e às estratégias motivacionais por estes mais valorizadas (SILVA, 2016, p. 67).

No caso da Professora 3, além das vivências musicais no Ensino Fundamental, mesmo não tendo estudado nenhum instrumento musical, compreende seu interesse pela música como algo influenciado indiretamente por seu pai.

*Professora 3: O meu gosto por cantar [...] está ligado ao meu pai. Meu pai canta muito. Ele canta as músicas Sertanejas, aquelas mais antigas. [...] Meus pais moram no interior, então a gente ia lá pra fora e sempre ouvia ele cantando. Eu me pego muito na escola também cantando com as crianças e às vezes com as colegas, até em brincadeiras [...]. Eu vejo e sinto a presença da música com alegria.*

Essas situações musicais vivenciadas pelas professoras estão alinhadas com o que identificam Rosa, Ramos e Oliveira Júnior (2014), que reconhecem o contato com a música na infância e na adolescência como “muito influente na formação da personalidade do indivíduo e também no interesse pela educação, cultura, ou seja, pelo conhecimento” (p.3). Bellochio, Weber e Souza (2017) corroboram no sentido de que o professor, mesmo possuindo uma bagagem musical anterior à sua formação acadêmica, muitas vezes não consegue vincular estes conhecimentos às dimensões do ensino-aprendizagem.

## 6.1.2 Formação inicial

Neste item procurou-se discorrer a respeito do percurso formativo das professoras pedagogas, no que se refere à aspectos musicais vivenciados por elas em nível médio e superior. Dentro da perspectiva do referencial teórico adotado, trata-se de experiências relacionadas aos saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experienciais.

### 6.1.2.1 O Curso Normal

Todas as professoras entrevistadas frequentaram o Curso Normal na mesma escola, na cidade de Erechim, RS. Segundo elas, o curso não incluía disciplinas específicas de Música. As Professoras 2 e 3 comentam que na disciplina de Artes, a Música foi contemplada de forma sucinta, pois priorizavam-se atividades voltadas às Artes Visuais.

*Professora 2: Eu lembro que uma disciplina específica nós não tivemos, mas [...] nós tínhamos na aula de Artes [...] alguma coisa, [...] bem sucinto, não era muito porque era mais voltado pra técnicas que a gente trabalhava com as crianças, mais questão de Artes Gráficas mesmo, [...] Artes Visuais.*

*Professora 3: [...] no curso do Magistério eu não tenho [...] a recordação de ter usado a questão da Música, mas a gente tinha muito a questão das Artes. Aí dentro das Artes tinha a questão da pintura, do desenho, e aí entrava a música, nesse sentido.*

Reparou-se nas falas das Professoras 1 e 3, que a presença da Música no Curso Normal deu-se através de atividades que enfatizavam a importância da Música na rotina escolar. A Professora 1 destaca que no período em que frequentou o Curso Normal, eram ministrados cursos e palestras por professores de Música convidados, já a Professora 3 relata a inclusão da Música dentro das disciplinas do curso, mas da mesma forma, através de atividades de rotina.

*Professora 1: Uma disciplina de Música não, mas [...] elas ofereciam cursos, alguma palestra, ou traziam algum professor diferente pra falar sobre Música. [...] Disciplina, disciplina em si, não. Mas elas ofereciam sim alguns cursos, traziam professores de Música, falavam sobre a importância de você colocar a música na rotina escolar. Isso sim.*

*Professora 3: [...] era um curso, assim, bem técnico, né? Naquilo que a gente buscava as atividades que a gente iria utilizar depois. [...] Eu lembro que a gente tinha essa questão musical nas rotinas, [...] de cantar com as crianças, isso a gente teve [...]. A questão da rotina, de bom dia, boa tarde... Essas coisas [...] de música como uma atividade de rotina.*

A Professora 2 observa que as vivências musicais mais significativas dentro do Curso Normal, deram-se fora da escola. Uma das atividades citadas por ela, era organizada junto à escola, anualmente. A outra atividade era ofertada pela Universidade Regional Integrada – URI, através do curso de Educação Física. A Professora 2 considera que as vivências musicais experienciadas nestes eventos que participou durante o Curso Normal, foram a base musical para seu Estágio e para suas primeiras experiências na docência.

*Professora 2: [...] eu lembro que no Ensino Religioso nós tínhamos o “dia de cantos”, mas era uma vez por ano. [...] se reunia normalmente aqui na igreja [...], e aí reunia vários Magistérios, várias cidades [...]. A gente apresentava, [...] tinha o padre [...] que fazia os cantos. Era todo com músicas voltadas pras crianças. E aí no final de tudo, a gente ganhava o CD [...] com as músicas pra gente trabalhar com as crianças. [...] a minha base de início, quando eu comecei a trabalhar com a Educação Infantil, foram essas músicas aí, desses “dias de cantos”. [...] a gente tinha uma boa base de músicas [...] pra trabalhar com as crianças. Mas que eu me lembre, foi isso, [...] porque o resto era Didática de Português, trabalhava Português, Matemática, só Matemática, né? Não tinha uma coisa voltada pra Música. Então era [...] no Ensino Religioso que nós tínhamos o “dia de cantos”. [...] E eram bem bacanas, [...] bem legais as músicas. [...] não eram músicas religiosas, [...] mas eram eles que faziam. [...] Eu lembro também que tinha um curso na URI, que era de psicomotricidade. [...] agora não vou me lembrar o nome, mas era um curso como se fosse uma Semana Acadêmica, [...] um curso bem bambambã, que era de Educação Física. Foi alguns anos que teve. E nesse curso também tinham oficinas, enfim, coisas sobre Música. E aí, desse curso também a gente usava algumas músicas pra trabalhar com as crianças.*

Como aponta a Professora 4, em propostas de psicomotricidade na disciplina de Educação Física, eram realizadas atividades com música, como cantigas e brincadeiras de roda. Foi assinalado por ela, que no período em que frequentou o Curso Normal, não se falava sobre a importância da Música ou da musicalização. A professora comenta que as docentes do Curso Normal que foram suas professoras, foram também professoras de muitas outras gerações de normalistas e que, apesar das mudanças ocorridas ao longo dos anos nas necessidades das crianças, das instituições escolares, e mudanças na própria legislação, algumas das professoras do Curso Normal não buscaram introduzir atualizações em sua formação e prática, o que pode ter contribuído para as lacunas percebidas no curso.

*Professora 4: [...] que trabalhava a música, [...] era a [...] psicomotricidade. [...] A gente usava mais a questão de cantigas de roda, [...] mas [...] disciplina de Música, nunca. [...] Nunca tivemos essa relação de alguém dizer “musicalização”. [...] Até porque [...] as prof.<sup>as</sup> que [...] deram aula pra mim no Magistério, [...] deram pra umas prof.<sup>as</sup> [...] que são minhas colegas, que já tem 20 anos de município. [...] Era uma coisa bem vaga, que não se falava em Música. [...] Não tenho essa lembrança de momento algum, de falar sobre música [...] Isso era uma coisa que partia da gente. Só que a gente estava lá pra aprender, e [...] o papel delas era talvez procurar uma formação melhor, alguma coisa pra repassar pra gente, acredito eu, né? Mas... Era pouquíssima música [...] eu lembro que [...] nunca uma*

*prof.<sup>a</sup> cantou com a gente [...]. Mais a prof.<sup>a</sup> de “psico”, que a gente brincava e fazia brincadeiras de roda. Mas [...], não que uma prof.<sup>a</sup> de Didática cantasse com a gente, eu não tenho essa lembrança.*

As Professoras 1 e 3 apresentam a perspectiva de que o Curso Normal priorizava a formação para a atuação no Ensino Fundamental, ficando a Educação Infantil em segundo plano. Essas diferenças aconteciam também no ensino superior, porém, com menos frequência, bem como em concursos públicos.

*Professora 1: Eu fiz o Estágio em 2005. Então a gente teve aula em 2002, 2003 e 2004. A formação pra Educação Infantil praticamente não existia. [...] O Magistério focava [...] no Ensino Fundamental e [...] eu me lembro que no último ano [...] tive uma disciplina que falava sobre Educação Infantil, porque a grade [...] foi a primeira habilitada com Educação Infantil. A grade anterior, [...] quem fez Estágio em 2004, saiu com o histórico só séries iniciais. O meu histórico de Magistério saiu séries iniciais e Educação Infantil. [...] O concurso público que eu fiz em 2006, [...] ainda era separado. Existia um concurso pra Educação Infantil e um concurso pra séries iniciais, porque a faculdade também [...] separava. [...] Hoje não, hoje é [...] tudo junto.*

*Professora 3: [...] eu me recordo, [...] talvez [...] como eu fui pra área da Educação Infantil, tanto no Magistério, quanto na Pedagogia, eu vejo que foi [...] bastante voltado para o Ensino Fundamental. Então, eu tive que buscar muito depois quando eu ingressei na Educação Infantil. Embora na pedagogia já teve algo voltado à Educação Infantil.*

Os Estágios do Curso Normal são orientados e supervisionados pelas professoras das diferentes disciplinas de Didática do curso. As Professoras 1, 2 e 4 realizaram seus Estágios em turmas da Educação Infantil, sendo abordados em suas entrevistas aspectos musicais trabalhados por elas no período. A Professora 1 observa que em seu Estágio a música esteve presente através da ludicidade, objetivando trabalhar ritmos, construção de instrumentos musicais, além de empregá-la na rotina escolar, visando a organização da sala de aula.

*Professora 1: Elas pediam sim que a gente trabalhasse até questões mais lúdicas, que trabalhasse ritmo, a construção de [...] instrumentos musicais, colocava música na rotina, mas [...] nada muito específico, [...] sempre com a noção de que a Música complementa, [...] abre a criatividade. Ela te envolve no aprendizado de uma forma lúdica, criativa, de uma forma gostosa, né? Então assim, [a música] se destacava muito. [...] quando, por exemplo, você não conseguia manter a organização da turma, você cantava. Você parava tudo o que estava fazendo, e [...] cantava. [...] aquela pausa, aquele respiro pra você continuar a organização da aula.*

A Professora 4 menciona a importância do cantar, bem como a música na rotina escolar, citando a relevância das observações, chamadas Monitorias, para a construção do repertório durante o Curso Normal. Segundo ela, muitas das músicas e atividades musicais que observou nesses momentos, foram utilizadas em seus planejamentos e aulas ministradas

no Estágio. As Professoras 4 e 2 comentam a respeito das contribuições e avanços da tecnologia, como o amplo acesso à conteúdos disponíveis online e o fácil compartilhamento nos dias atuais. A Professora 2 não relatou atividades específicas realizadas em seu Estágio, mas mencionou que o trabalho realizado durante esse período foi embasado em suas poucas experiências musicais durante o Curso Normal.

*Professora 2: Sim, trabalhava [atividades com música]. Não tanto quanto hoje, né? Porque naquela época a única base que se tinha era pouca, [...] mas eu trabalhava. Até porque eu sempre gostei dessa parte de cantar e fazer as coisas com as crianças, assim, então, eu trabalhava [...]. Mas era basicamente isso aí. Eu lembro de colegas minhas, [...] mais ou menos todo mundo andava no mesmo ritmo, porque [...] a base que nós tínhamos era essa [...]. Hoje tu já vai lá, baixa a música e compartilha.*

*Professora 4: Eu gostava muito [...] de cantar com as crianças [...] na hora da rotina, do tempo. [...] eu cantava [...] muita música. [...] a do “dia”, “dos números”. [...] sempre elas [professoras] colocavam: “você têm que usar a música [...], cantar bastante”. [...] Internet não tinha muito, [...] celular, [...] naquela época tinha, mas acho que nem tinha internet. [...] Eu pesquisava músicas [...] nas trocas de experiência, e gravava [...]. As Monitorias eu anotava [...] ideias das prof.ªs [...]. Então, [...] eu via as prof.ªs [pedagogas] cantando e [...] anotava. [...] Hoje, tu ouve uma palavra de uma música, [...] digita no Google e puxa a música. Tu bota o vídeo, tu sabe o ritmo [...]. E eu [...] copiava bastante do que via das outras prof.ªs [...]. Era mais coisa que partisse da gente mesmo [...]. Eu procurei muito [...] o exemplo das outras prof.ªs [...]. Hoje tu vai no Google. Lá te ensina tudo, né? E antes era tu ver os outros.*

Stavracas (2008), ao estudar questões relacionadas à introdução da Música no cotidiano das crianças, constatou que uma das razões pelas quais são ocasionadas práticas rotineiras e sem maiores objetivos relacionados ao desenvolvimento musical, é a falta de formação específica em Música dos professores atuantes na Educação Infantil. A autora também discutiu algumas das contribuições da Música no desenvolvimento integral da criança, como nos processos de formação da identidade e autonomia.

Sendo ela uma arte que contribui para o pensamento criativo, vem ganhando cada vez mais espaço nas pré-escolas, que devem respeitá-la como forma de arte responsável por parte do desenvolvimento da criança (tanto cognitivo como social, cultural etc.), e não somente como apoio às atividades escolares. A criatividade faz parte do ser humano, que deve estimulá-la por meio de atividades que favoreçam o processo de produção artística. Nas escolas, o educador deve ser criativo para, então, propiciar aos seus alunos situações em que possam construir algo novo e realizar experiências que aumentem sua visão do mundo, colaborando, assim, para a formação da sua identidade e autonomia (STAVRACAS, 2008, p. 27).

A criatividade do educador, conforme exposto por Stavracas (2008), pode proporcionar experiências aos alunos que aumentem sua visão de mundo. Durante a

formação, no período do Curso Normal, as professoras relataram a falta de experiências musicais e/ou a superficialidade com que a Música foi tratada, além da inexistência de disciplinas que trabalhassem conteúdos específicos de Música. Assim, em seus Estágios mesmo utilizando-se da criatividade, o embasamento teórico-prático não foi considerado suficiente pelas professoras para que elaborassem e realizassem atividades que tivessem como propósito a Música.

A Professora 2 considera que apesar das limitações encontradas, o professor precisa estar em busca constante por conhecimento e atualizações, pois apesar de a música estar pouco presente na formação inicial, a sociedade passa por mudanças e, na opinião dessas professoras, não se deve considerar as experiências vivenciadas nas formações como modelo único a seguir, mas também, empenhar-se para acompanhar as transformações pelas quais o mundo passa.

*Professora 2: Eu vejo que as coisas vão mudando muito. Quando eu estive no Magistério, não se dava tanta importância pra musicalização. Conforme foi passando o tempo, foi mudando legislações e, enfim, a música foi se incorporando nas nossas vivências. Aí que a gente começou a ter mais atenção com isso. Então, quando eu iniciei, eu iniciei utilizando a base que eu tinha, as músicas, enfim, tudo o que eu tinha aprendido no Magistério. E não adianta, a gente tem que buscar.*

As ideias expostas pela Professora 2 com relação à autonomia do professor e a busca de atualização em sua formação, assemelham-se às reflexões feitas por Ramalho (2016) em sua investigação. A autora ressalta a necessidade de o docente conscientizar-se:

[...] de seus limites e possibilidades e lance mão dos atributos de uma educação desescolarizada se permitindo ousar e trocar experiências com seus discentes e colegas do trabalho, inclusive com o especialista em Música e, sendo autônomo busque suprir suas incompletudes, emancipadamente (RAMALHO, 2016, p. 155).

No entanto, ainda que esse aspecto precise ser trabalhado pelos professores que realizam formações com pedagogos, muitos dos cursos, sejam de formação inicial ou continuada, ainda oferecem elementos prontos, não incentivando a reflexão da prática ou mesmo a elaboração de atividades com a finalidade de aguçar esse docente na busca pelo conhecimento musical. Também se nota que os professores pedagogos acabam por reproduzir o que lhes foi repassado, por vezes sem dar continuidade às investigações e/ou sem buscar outras possibilidades com relação à aplicabilidade de atividades e objetivos musicais.

### 6.1.2.2 O Curso de Pedagogia

A Professora 1, dentre as professoras entrevistadas, é a única que relata ter frequentado durante o curso uma disciplina que contemplasse aspectos musicais, ministrada parcialmente por um professor especialista na área de Música. Além de aspectos musicais, a professora comenta que a disciplina envolveu tópicos relacionados ao Teatro e à Fonoaudiologia. Em seu relato destaca o encontro de ideias teórico-práticas significativas e prazerosas no decorrer da disciplina.

*Professora 1: A graduação teve bastante música. Tinha uma disciplina voltada para a Música, com professor de Música, mas também envolvia toda a questão do teatro, de música, brincadeiras teatrais, jogos teatrais, e a musicalização. Foi bem legal, bem bacana. [...] Nas aulas de música da graduação trabalharam-se algumas questões de fonoaudiologia, ritmo, tom de voz. A “fono” era por causa do falar corretamente, do brincar com a voz, aquecer a voz. A questão do tom de voz, mudar o tom de voz, trabalhamos também a questão dos instrumentos musicais, pra gente conhecer os instrumentos, brincava com os instrumentos, fazia muitas coisas práticas também. Tinha a parte teórico-prática, muitas e muitas brincadeiras, muito prático, sabe? Era tudo muito movimento. Foi nos ensinado que qualquer coisa pode se transformar numa aula de musicalização, não precisa ter um instrumento. Pode ser uma caixa de fósforo, pode ser a mesa, podem ser as mãos, pode ser a boca, pode ser o movimento do corpo, né? Bastante disso, bem prático, bem legal, era bem divertido, na verdade.*

A Professora 1 menciona que o professor ministrante da disciplina citada por ela, indicava também cursos extras relacionados à Música, que não faziam parte do programa de estudos do curso de Pedagogia, mas que eram validados como horas complementares.

*Professora 1: O professor falava sobre a arte, sobre a música e indicava: “vai ter tal curso”. E, claro, ia do interesse da gente, né? Então eu gostava muito do Teatro, da questão da Música, então eu participei muito, de muitos cursos.*

Assim, a fala da Professora 1 aproxima-se de algum modo com o estudo de Loureiro S. (2009), que enfatiza a importância da busca pelo conhecimento através de cursos, congressos, dentre outros.

Sabe-se que para trabalhar na Educação Infantil, é necessária a formação em Pedagogia, porém, para se abordar a Música de forma adequada com a criança, é necessário pelo menos que a professora de Educação Infantil tenha uma formação musical básica, adquirida por intermédio de cursos, participação em congressos, oficinas, “troca” de experiências com outros profissionais da área e mediante leituras especializadas (LOUREIRO S., 2009, p. 125).

Neste sentido, a Professora 3 corrobora que o professor em formação precisa “estar aberto às trocas, ser humilde e perguntar para quem sabe mais [...]” (Professora 3). Em sua fala, entende a variedade de áreas que compete ao curso de Pedagogia abranger e faz algumas reflexões com relação à importância de as Artes em geral serem contempladas dentro da graduação.

*Professora 3: Talvez pelo nosso próprio curso dar tantas habilitações, às vezes acaba reprimindo as disciplinas, e não tem uma exploração maior, pra que a gente pudesse se apropriar melhor sobre determinados conhecimentos. Talvez uma disciplina específica auxiliaria bastante, porque hoje a Arte está em todos os campos de experiência, então dentro da Arte, as linguagens. A gente ouve falar tanto das crianças de cem linguagens, que elas se expressam nas diferentes linguagens, então, eu acredito que deveria ser feito um leque muito maior nesse sentido.*

A Professora 2 comenta sobre duas disciplinas nas quais foram trabalhados aspectos musicais em sua graduação. Segundo seu relato, a disciplina de Fundamentos da Arte contemplou questões relacionadas à ritmos e instrumentos musicais, enquanto a disciplina de Educação Física incluía a Música em atividades de psicomotricidade.

*Professora 2: Na disciplina de Fundamentos da Arte a professora trabalhava a questão de música com ritmos, instrumentos musicais. Não era muita coisa, mas tinha. E na disciplina de Educação Física também a gente trabalhou alguma coisa de música, mas mais voltado pra psicomotricidade, né. Então eram músicas que trabalhavam o corpo.*

A brevidade da música na formação acadêmica é tema levantado também pela Professora 3. Ela lembra que durante o curso de Pedagogia não se falou sobre a existência ou a importância de um profissional/professor de música atuante na escola. A ênfase, segundo ela, esteve sim na importância da música na escola, porém, as experiências com música foram praticamente inexistentes.

*Professora 3: A questão da formação inicial mesmo, eu acho que a superficialidade com que é trabalhado. É falado muito pouco sobre isso [o trabalho com música na escola]. Talvez se naquele período já tivessem trazido alguém que fosse professor de Música, a gente já ia começar a pensar: ó, tem professores que trabalham com isso, eles podem nos dar algumas dicas... Talvez naquele período, e não algo tão teórico: ó, a música é importante pra isso, e pra aquele outro... Então talvez algo nesse sentido, algo mais prático nesses cursos [de formação inicial], porque a gente acaba indo pra prática sem ter tido tanto contato e fazendo aquilo que a gente consegue naquele momento, né?*

A temática da insegurança dos professores pedagogos ao planejarem e trabalharem atividades musicais é discutida por Assmann e Santos (2011) e Tennroller e Cunha (2012). O professor que tem uma formação musical inicial e continuada adequadas cria possibilidades para utilizar e abordar a música de maneira significativa em seus processos educativos.

*Professora 3: Talvez se naquele período da formação inicial tivéssemos tido contato com algum professor de música que nos desse dicas, assinalasse caminhos e práticas, sem ser algo tão teórico como foi, pois o que tivemos sobre música foi compartilhado em um Seminário, poderíamos assumir as turmas com mais segurança, não somente incluindo a música na rotina, sem ter objetivos específicos para trabalhá-la em sala de aula. Eu acredito que a música é importante na rotina da criança para delimitar tempo e espaços, mas eu sei que esse não é o único objetivo da música na Educação Infantil. Não sei se posso dizer que na formação inicial a música foi pouco valorizada, mas acho que sim, pois a música foi algo bem superficial. A questão é que a gente acaba indo pra prática sabendo que a música é importante, mas sem ter tido a prática. É claro que no início a gente vai indo, vai se aprimorando, vai buscando, conversando com quem já atua pra ter uma ideia de como trabalhar, mas creio que se isso fosse valorizado já na formação inicial, faria toda diferença.*

Tardif (2014) argumenta que os professores experienciam situações que exigem habilidade e segurança para as tomadas de decisão em sala de aula. Assim, torna-se evidente a importância de uma formação mais concreta na área de música dentro da formação inicial para que essa concepção seja melhor desenvolvida na formação continuada, porém se sua formação não lhes deixa seguros com relação a como proceder em sua prática, subentende-se que suas tomadas de decisão também ficam comprometidas.

### 6.1.2.3 Pós-Graduação

Pôde-se identificar na análise dos dados também, que os cursos de Pós-Graduações escolhidas pelas Professora 1 (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Gestão e Orientação Educacional), Professora 2 (Especialização em Educação Interdisciplinar; Mestrado em Educação) e Professora 3 (Especialização em Educação Especial; Especialização em Processos Pedagógicos da Educação Básica; Mestrado em Educação), abordaram poucos ou nenhum aspecto musical. Apesar disso, a Professora 2 percebe que atualmente o acesso às Pós-Graduações e à formação está mais alcançável, considerando que isso facilita e motiva os professores na busca pelo conhecimento.

*Professora 2: Hoje eu vejo que a formação tá melhorando. Antigamente quem tinha acesso a Mestrado era raríssimo. Então hoje as pessoas tem mais acesso, tem muito mais professores que estão se capacitando. Então, isso é uma coisa boa.*

Mesmo com essa facilidade no acesso a Pós-Graduação, sugerida pela Professora 2, a escolha de continuar sua formação docente vem por parte do perfil de cada indivíduo e de suas percepções do que lhe é necessário para promover uma educação de melhor qualidade. Com relação a oferta de disciplinas e/ou conteúdos que contribuíssem para a formação musical das professoras ou que agregassem conhecimentos de como utilizar a música na sala de aula, as entrevistadas relataram não ter qualquer abordagem sobre o assunto durante este período de formação. Portanto, a utilização da música, seja em atividades ou em momentos de recreação, torna-se exclusivamente da vivência e conhecimento pessoal de cada uma delas.

## 6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A vivência da música nas formações continuadas de algumas das professoras, foi algo que, segundo elas, não produziu muitas memórias. A justificativa das docentes para este fato é de que as formações continuadas não tiveram realmente uma continuidade, segundo a Professora 2, que sugere duas formações proporcionadas pela escola e pelos cursos de Pedagogia das universidades situadas no município, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SMED.

*Professora 2: Eu lembro que nós tivemos uma formação de musicalização que foi dada pela prefeitura, mas eu não consegui participar porque foi bem na época em que eu entrei em licença maternidade, mas, eu lembro que foi oferecida essa formação. Foi lá na escola mesmo e sobre musicalização. Pelo que eu vejo do que as meninas contam, foi uma formação bem bacana, assim, deu uma boa base pra elas. Se eu não me engano era uma vez por mês, no sábado. Foi uma formação musical continuada prolongada. Não chegou a ser um ano, mas eu acho que foram seis ou sete encontros, por aí. Elas falaram que foi bem interessante, que tiveram bastante exemplos, bastante material pra poder trabalhar. Era isso que elas comentavam, mas foi a única que eu lembro de ter sido oferecida nesse sentido. Outras, assim, que eu lembro, são da Semana Acadêmica de Pedagogia, que fazem aquelas oficinas. Aí tem a oficina da dança, da arte, da música, né... Daí sim eu lembro que participei de algumas, mas não tenho lembranças de coisas que me marcaram muito. Acredito que se tivesse tido mais formação nesse sentido, com maior ênfase, a formação seria melhor, né.*

Nesse sentido, as Professora 4 e Professora 1 acreditam que, por mais que lhes sejam ofertadas formações, se elas não chamarem a atenção, não forem planejadas de acordo com os interesses dos professores e não cativarem, tornam-se apenas um protocolo a ser cumprido. Com isso, na opinião da Professora 4, os professores acabam perdendo o interesse em consultar materiais ofertados pelos ministrantes das formações, materiais que por vezes

contam com um conteúdo interessante, mas que acabam sendo deixados de lado. Para a Professora 1, muitos educadores deixaram de frequentar as formações, não somente por não cativarem, mas também por serem realizadas fora do horário de trabalho.

*Professora 1: Os últimos quatro anos, digamos assim, mais recentes, foi precário. Então, assim, foram formações extremamente teóricas. As palestras são maçantes, palestras fora do contexto, e a gente não consegue aproveitar muita coisa pra sala de aula. O ano passado, foram formações só pra Base. Então a Base Nacional tomou conta de tudo. São em torno de quatro formações durante o ano letivo, geralmente no início, na metade do ano, quando se volta do recesso, e duas no último semestre. Há dois, três anos atrás a gente nem teve formação. Esse último governo fez as formações no sábado, e antes a gente tinha dentro do calendário escolar. A gente participava de fóruns internacionais de Educação Infantil e a gente recebia profissionais da Educação Infantil e eram muito legais. Aí, com essas formações no sábado, ia quem queria. Eu lembro até que eu não ia, porque eu tinha a minha filha pequeninha.*

*Professora 4: A gente teve uma formação de musicalização, que eram alguns encontros. A gente tinha a cada dois meses, ou três meses. A gente tinha tema <sup>4</sup>pra fazer, mas foi uma coisa que não foi levada muito a sério, porque foi uma coisa que não chamou a atenção, sabe? E eu acho que não só musicalização, mas todo o tema <sup>5</sup>tem que te chamar a atenção, senão tu, sabe? Ela ensinava que tinha que ensinar as crianças, antes de começar a aula, a aquecerem a voz. Mas eu vou te dizer, eu canto, mas eu não fico aquecendo voz. Ela fazia a gente ficar lá treinando voz, botando a mão e não sei o que. [...] Eu ia, assim, digamos que meio obrigada. Mas, a maneira como foi colocada a formação, que ficava aquecendo voz, lá, foi logo que eu entrei no município. Depois veio o material pra escola, que inclusive esse material eu acho que ninguém utilizou. Mas eu lembro que foi um material, assim, que era até legal a proposta. Era um livro verde, se eu não me engano. Daí vinha um CD junto, era uma coisa assim. Mas depois a gente acabou utilizando pouco, que aí a gente tinha que fazer o tema<sup>6</sup>, né... Aplicar com as crianças e depois contar a experiência...*

Já a Professora 3 considera que, apesar de a música não estar presente de forma satisfatória em sua formação inicial, participou de formações continuadas que lhe agregaram e lhe trouxeram mais segurança para assumir atividades musicais em sala de aula, utilizando o aprendizado das formações como referência para o planejamento e para a prática de atividades musicais.

*Professora 3: Na formação continuada eu tive mais a questão da música. Eu estava no município e nós tivemos alguns cursos de curta duração, oficinas, formações também a nível de escola onde foram convidados professores de musicalização para fazerem algumas práticas, oficinas pedagógicas conosco. Eu lembro que a gente ganhou um CD no final, com aquelas atividades que foram desenvolvidas, e que depois a gente acabou reproduzindo isso com os pequenos, grande parte. Em 2015, ou 2016, não me recordo exatamente, tivemos também uma oficina*

<sup>4</sup> Neste caso, tema se refere a tarefas ou lições de casa.

<sup>5</sup> Aqui, tema equivale a tópico ou assunto.

<sup>6</sup> Este tema tem o mesmo significado do primeiro.

*proporcionada pela SMED. Nesse curso, eu me recordo, foi o dia todo somente para professores da Educação Infantil. Teve essa questão teórica, mas tivemos várias práticas, com músicas que a gente não estava habituado a cantar com os pequenos, porque tem músicas, canções populares, que a gente já tá habituado, que a gente acaba cantando, né... Ganhamos ao final também, um livro, e foram trabalhadas músicas com repetição de sons, o que para os bebês adoram. Nesse livro tem toda a letra da música, como brincar, como fazer, além do CD. Então, as formações foram bem instrumentalizadoras, mas nunca com uma continuidade. Teve lá naquele ano, depois no início desse ano teve alguma coisa proporcionada pela SMED, mas foi à noite e eu não consegui participar, enfim, foi mais ou menos isso. [...] Então esses materiais das formações continuadas acabam sendo nossas referências pra trabalhar com as crianças. A gente acaba reproduzindo as práticas que a gente vivencia, com os pequenos. Tem aquela do “Peixe-vivo” que eu gosto muito, daí a gente faz com o lençol, com os peixinhos, aí cai e levanta. Tem outras que falam dos animais, que os pequenos gostam bastante de reproduzir, de imitar o som dos animaizinhos. Então, o que nos é entregue nessas formações acaba servindo como material didático-pedagógico, vamos dizer assim. Assim a gente tem onde se embasar, aí a gente escuta e lembra o que foi feito pra poder trabalhar com eles, né.*

Pode-se identificar na análise dos dados também que os ministrantes das formações continuadas em música geralmente são professores de Música da rede privada de ensino, conforme relata a Professora 3. Esta educadora apresenta argumentos relativos às desigualdades existentes entre o ensino público e o privado na Educação Básica.

*Professora 3: Quem normalmente ministra as oficinas são professores de Música que geralmente trabalham no privado, que ali eles tem [aula de Música], né.*

O professor pesquisador, ativo na busca por conhecimento e informação é um dos temas de reflexão da Professora 2, como já mencionado, e da Professora 3.

*Professora 3: Ter essa experiência como bolsista de Iniciação Científica, da pesquisa, ela acaba fazendo com que a gente deseje mais, e mais, e mais, né. Em 2016 eu entrei em um Grupo de Pesquisas da universidade, como formação continuada, então ali a gente já trabalhava com Pesquisa-Ação, pesquisa da formação, e aí a gente vai querendo estar. Eu gosto de estar no universo da universidade. A gente se sente bem, tá vendo o que está acontecendo dentro do contexto educacional. Claro que foi um desejo e também uma necessidade de estar buscando outras visões, outros olhares. [...] Hoje eu vejo que aquilo que tá com falhas, aquilo que eu sei que tenho que buscar eu vou atrás. Eu gosto muito de estudar, como você pode ver, minha casa é cheia de livros, e acho que isso ajuda bastante. Eu acredito que o professor precisa ser sujeito sim da sua própria formação e a gente tem que estar sempre nesse movimento de busca. A gente vai evoluindo, vai amadurecendo também, e as experiências vão contribuindo nesse sentido.*

A falta de frequência e continuidade das formações continuadas oferecidas pelo município é uma das questões a ser melhorada, de acordo com as professoras. O horário de realização e o fato de os professores não serem consultados conforme suas demandas também

foi levantado como ponto causador de desinteresse ao participar das formações. Apesar disso, algumas das professoras consideram que as formações musicais ofertadas pelas escolas e pelo município agregaram e trouxeram mais segurança para ministrarem atividades musicais, sendo referências para seus planejamentos. O professor reflexivo também fez parte da fala de duas professoras, por acreditarem que não somente a educação musical, mas a educação como um todo só será de qualidade se os professores não desistirem de buscar o aprimoramento de seus conhecimentos e ideias.

### 6.3 CONCEPÇÕES DE MÚSICA DAS PROFESSORAS PEDAGOGAS

#### 6.3.1 Importância da Música na formação do professor pedagogo e do aluno

Na entrevista realizada com a Professora 1, constatou-se que, na concepção desta educadora, a música é um importante recurso para a organização da rotina escolar das crianças na Educação Infantil, o que vai ao encontro das docentes participantes da pesquisa de Tennroller e Cunha (2012) que, através de suas falas, também apontam a música como recurso para o desenvolvimento integral da criança e não somente para o desenvolvimento musical.

*Professora 1: Na Educação Infantil isso soma muito, né? Por exemplo, a hora de guardar um brinquedo, eles estão todos brincando, uma bagunça na sala de aula: “A prof.<sup>a</sup> está chamando, é hora de arrumar. Meus brinquedos com jeitinho, eu vou organizar”. Pronto, eles já sabem. A prof.<sup>a</sup> cantou, foi, tá encerrando a aula, né? Ou tá naquele momento que já está tudo organizado, que eles estão sentadinhos aguardando a saída: Fulano, escolhe uma música? Ciclano, escolhe uma música? Canta aí pra nós então?*

Para Cunha e Mendes (2001), é necessária a ampliação de visões restritas que ainda se tem sobre a música na escola:

Esse universo não inclui somente a música num sentido mais convencional, mas também, os ruídos do cotidiano, da natureza e de nossos corpos. E é esse mundo riquíssimo que pode e deve ser explorado pelo professor no jogo mútuo do aprendizado, levando a descobrir seu próprio corpo como o elemento básico criador de sons e de músicas (p. 83).

A Professora 4 ressalta a importância da música no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, não somente na escola, mas também a importância de trabalhar a música em casa e estimular a criança musicalmente:

*Professora 4: Eu vejo que é muito importante pra eles. [...] Eles aprendem muito, sabe? Principalmente os menores. Desde os pais, antes mesmo de a criança ir pra Educação Infantil, sabe? Eu tenho exemplos muito nítidos, inclusive em casa, com meu sobrinho, que tenho esse contato mais próximo, né. Essa coisa do brincar cantando, sabe? Eles gravam esse lado da música [...] A gente sempre estimulou muito ele, não só eu, mas a minha cunhada também. A gente canta muito com ele e ele vai na escolinha desde os quatro meses, agora vai fazer dois anos e já forma frases. Mas a gente estimula muito no brincar, no cantar, desde as cores, números. [...] Do nada, às vezes ele tá ali brincando e cantando do jeito dele. Então, eu percebo muito isso.*

A Professora 1, em sua entrevista, observa que muitas coisas mudaram no fazer pedagógico desde que foi nomeada no concurso público, em 2006. Na visão da entrevistada, a geração atual tem menos interação com seus pares, e na realidade em que vivem, o ambiente que oportuniza a interação com outras crianças e com instrumentos musicais, é a escola. Segundo ela, o professor tem papel fundamental na motivação das crianças, e é o responsável por criar estratégias que despertem o interesse e o envolvimento nas atividades musicais.

*Professora 1: No início a gente tinha uma cobrança enquanto professor, que a gente tinha que obrigar eles a fazerem [atividades musicais]. Quando eu entrei, tinha meio que obrigar eles a fazer, não interessava como, eles tinham que fazer, porque ficava feio e parecia que o trabalho da gente não tava... E hoje não, hoje a gente já entende que às vezes eles tem vergonha. [...] A maioria das crianças não tem acesso a isso em casa, aí eles vão ter isso na escola, e o ambiente em que eles vão ter o acesso, a familiarização com os instrumentos musicais, com a música, com o ritmo, com essas coisas, eles tem vergonha, depende da personalidade de cada criança. Então, o que é que você faz? Você conversa, você explica, e já que tu envolve eles no meio da brincadeira, eles já participam. Às vezes, já aconteceu de alguns não quererem fazer, mas eles não resistem por muito tempo, sabe? A gente tem que saber lidar também com essas situações.*

Nota-se na percepção das entrevistadas a inserção da música no contexto escolar, de forma natural, é a maneira mais eficaz de fazer a criança aprender e desenvolver suas habilidades. Quando o ensino de música é colocado de maneira lúdica, a aprendizagem é mais prazerosa e a criança se utiliza do que aprendeu na escola dentro da sua rotina em casa, brincando ou realizando suas atividades cotidianas. Brito (2012) de alguma forma corrobora no sentido de que a construção do conhecimento musical da criança durante a fase da Educação Infantil se dá prioritariamente de forma intuitiva, passando de experiências a um aprendizado sistematizado. Da mesma maneira, Brito (2012) dialoga com a experimentação e com jogos de faz de conta e a relação com as crianças que acabam por construir campos de convivência musical e humana.

### 6.3.2 O professor pedagogo e sua atuação musical no período pandêmico de Covid-19

Cabe ressaltar que, assim como ocorre com muitas crianças, e já mencionado pela Professora 1, o primeiro contato de alguns professores com instrumentos musicais se dá nas escolas em que atuam. Desta forma, como expõe a Professora 3, os professores buscam saber mais sobre como tocá-los com outros professores, de Música ou não, que saibam fazer uso dos mesmos. Em sua fala, a Professora 3 destaca também o uso da voz como principal instrumento utilizado nas aulas.

*Professora 3: As minhas tentativas são com os instrumentos que a gente tem na escola: chocalho, sino, tambor, né? A gente vai testando, vai vendo, troca uma ideia com alguém que sabe. Pede ali: Como é que toca? Como é que não toca? Nesse sentido, né? Mas, eu uso um instrumento que eu acredito que é básico, que é a voz. Esse é o meu instrumento principal.*

Além da utilização de instrumentos musicais, na visão da Professora 1, mesmo considerando não ter técnica instrumental, destaca que faz o possível para incluir a música na rotina das crianças, com canções e exploração de sons com o corpo.

*Professora 1: [...] Eu não tenho muito a parte técnica, né? Mas dentro da minha rotina eu tento incluir a Música. A rotina inicial da aula sempre é com música, então, tudo o que a gente vai fazer no início da aula [...] é com música, as saídas da sala de aula são sempre com música, então eu sempre organizo as filas, os trezinhos, com música. A retomada em sala de aula sempre tem música, e o final é sempre com música. Sempre eu tô cantando, sempre eu tô explorando algum som diferente com mão, com pé, com o corpo, com a mesa, sempre é uma tentativa diária, mas é porque eu tenho isso dentro da minha rotina, eu acho isso uma coisa gostosa, né?*

Muitas vezes, o maior desafio encontra-se na hora de avaliar os alunos musicalmente e elaborar seus pareceres, com relação ao aprendizado musical.

*Professora 4: Eu, como Pedagoga, eu sei da importância da musicalização, mas eu não sei fazer um Parecer, no caso, né? A criança participa da aula de musicalização..., mas, agora, se tu for me pedir: Ai, como é que tá essa criança? Qual é o nível de aprendizado dela? Daí eu vou te dizer: Ah, sim, ela participa. Então, é bem complicado, né?*

Desta forma, ainda que neste item a formação inicial e continuada não seja o tema principal, nota-se que as professoras citam novamente esse fato. Mesmo elas tendo o entendimento sobre a importância da música para formação do estudante, os poucos recursos encontrados nas escolas e o conhecimento prático insuficiente, tornam essa aprendizagem

superficial. Assim, a música dentro da escola não é trabalhada com a importância que deveria, pois falta uma formação inicial e continuada dentro dessa área, ou até mesmo um professor da área de música.

Ainda se tratando de sua atuação musical, o desafio com relação ao planejamento de atividades musicais nas aulas remotas, durante a pandemia, foi também um dos temas de reflexão da Professora 1.

*Professora 1: A gente teve que se adequar muito à questão das atividades remotas. O que tu for organizar pra mandar pra eles em casa tem que ser fácil pros pais entenderem, ser lúdico, ser gostoso pra que não se torne maçante e não utilize excesso de materiais, porque a gente tem que mandar os materiais pra eles. Então qualquer coisa que for, tu tem que disponibilizar. Então, foi um ano, né... [...] Sempre a gente manda alguma coisa de música, de psico<sup>7</sup>. O que hoje a gente consegue mandar mais são vídeos no Youtube, o link dos vídeos com músicas, a gente fez bastante atividades com construção de instrumentos, pau-de-chuva, se eu me engano, o tamborzinho já foi trabalhado também. [...] Toda a aula tem alguma coisa que envolve música.*

Desenvolver atividades que motivem os estudantes a realizarem em casa é um desafio constante para os professores, buscando maneiras que facilitem o aprendizado em casa. Para a Professora 3, eles estão criando formas para que os estudantes continuem com a rotina das músicas, mesmo com ensino remoto.

*Professora 3: Com os maiores a gente já faz as brincadeiras musicadas, histórias, agora também na pandemia a gente aproveitou para fazer em forma de vídeo, pra eles ouvirem, né? É enviado no grupo com os pais, a gente enviou um CD pra casa com algumas músicas que eles conheciam, embora a gente ficou pouquinho tempo, a gente não sabe de quais músicas eles gostavam, né? Eu sei de uma em específico, mas não encontrei no Youtube, ou coisa assim. Então a gente vai filmar pra mandar pra eles, pra eles cantarem em casa, nesse sentido, né? Mas na verdade é mais essa parte do cotidiano mesmo na Educação Infantil, né?*

Avaliar o envolvimento dos estudantes com relação às atividades musicais nas aulas remotas também tem sido um desafio, segundo a Professora 1.

*Professora 1: São poucos os pais que estão registrando em forma de vídeo ou de fotografias. São bem poucos, na verdade, que nos dão esse feedback do vídeo, que tu consegue ver.*

Para a Professora 3, este momento em que o mundo está passando e o método de ensino está se reinventando, é importante que os professores se interessem pela formação

---

<sup>7</sup> Neste caso, o termo psico está relacionado à psicomotricidade.

continuada (através de cursos, palestras, entre outros), pois como as metodologias de ensino estão mudando, se adaptando, os professores também precisam estar sempre à frente para levar o novo para seus estudantes continuarem motivados em aprender.

*Professora 3: Tô fazendo uma essa semana [formação continuada] que é do Ninho Infantil, e também é mais voltada ao repertório novo de músicas. Pelo que eu tô fazendo é uma “live”, tem umas colegas minha também do Berçário que viram e disseram: Vamos fazer! Nesse tempo de pandemia a gente também não pode parar.*

Por isso, dentro dessa área do ensinar e aprender, é importante que o professor tenha interesse em estar sempre se atualizando, através de novas metodologias. Esse período de pandemia, que ainda está acontecendo, nos fez enxergar novas perspectivas, principalmente dentro da educação. Pensar em formação continuada é a maneira mais eficaz de trazer melhores formas para melhorar a aprendizagem dos estudantes, e isso é um desafio, tanto para cada professor, como para a escola e principalmente dentro do núcleo familiar, essas esferas precisam estar sempre alinhadas para que tenham resultados satisfatórios.

#### 6.4 A ESCOLA DE ATUAÇÃO

A Professora 1 relata que o espaço disponível na sala de aula por vezes é desafiador, mas não um empecilho para a realização de atividades que envolvam a Música.

*Professora 1: A roda, até lá na Dom João não dá pra fazer muito roda porque as salas de aula são muito pequenas, né? Então te dá uma mão de obra... Tira tudo, arrasta tudo, coloca tudo... Mesmo assim, a gente sempre tem alguma coisa com música [...]. Quando vem algum professor específico de música ou quando a gente quer trabalhar algo mais específico, eles vão pra biblioteca, onde tem os tapetes no chão e não tem as mesas, então tem um espaço um pouquinho melhor. Mas quando o dia tá bonito eu gosto de explorar outros espaços, a gente vai pra fora, vai pra grama. Lá na Dom João tem um lugar maravilhoso, uma grama, uma sombra assim, sabe?*

Para a Professora 2, na escola de atuação existia um espaço específico para as aulas de Música, porém acabaram perdendo essa sala, mas para aulas diferentes que necessitam de um espaço mais amplo eles utilizam a área coberta e quando não é possível, optam por desenvolver a atividade na própria sala de aula.

*Professora 4: Antes, tinha a Sala dos Espelhos ali na Ruther. Daí a gente a gente tinha uma sala na qual a gente podia fazer as coisas, né? A gente acabou perdendo essa sala e a questão de Música, e tudo mais, ou a gente desce lá embaixo, né? Que tem a área coberta, maior, ou na sala de aula. Mas eu vejo que hoje, vou falar do nível Pré B, né? Eu vejo que as minhas colegas trabalham também essa questão da*

*Música e tudo mais. Eu vejo que elas utilizam, né? Mas, que nem eu te falei, eu procuro sempre sair da sala, faço um trem e vou cantando, né? Então eu uso essa questão. Mas eu vejo que minhas colegas de nível também usam no corredor essa parte do cantar, né? Depois que fecha a porta, eu não sei, mas...*

Algumas escolas possuem as bandinhas rítmicas, porém, o uso é mais restrito pelo fato de cada instituição possuir poucas unidades; outras, por sua vez, dependem dos instrumentos que a professora leva de casa. As professoras, assim, precisam utilizar da sua criatividade e utilizar materiais alternativos.

*Professora 2: Olha, nós tínhamos aquelas “bandinhas”, né? Na educação infantil. Eu não sei se isso existe ainda, não vi mais. Nós tínhamos uma “brinquedoteca” que aí tinha disponibilizado eles ali, a “bandinha”. E aí agora a brinquedoteca virou sala de aula, e nós não temos mais esse espaço. Então não sei que fim deu as “bandinhas”, tá? Não te digo que tem. O que eu faço, eu levo instrumentos de casa, porque eu tenho filho, daí o meu filho tem um monte. Daí eu levo pra fazer com eles. Daí tem gaita, violão, pandeiro, chocalho a gente normalmente faz em sala de aula com eles, e tal, mas de instrumentos musicais o ano passado não vi. Não sei pra onde que foi aquele material, se foi descartado, se já tava bem velho, né? Os únicos instrumentos que tem daí são aqueles da banda né, que daí são ocupados pelos grandes, que aí são os instrumentos mesmo, né? Que são da Banda Marcial.*

*Professora 4: Esse material é um material que normalmente fica na coordenação. Hoje já tem prateleiras, mudou um pouco o sistema, então, fica no corredor da escola, porque hoje nós estamos usando bastante essa questão da BNCC que vem toda aquela questão de material não estruturado, né? Então hoje a gente tem todo esse material disponível, digamos, no corredor da escola. Mas se três turmas querem usar, não vai ter, né? Eu acho que até essa questão da “bandinha” devem ter duas ou três na escola. Então é um material mais restrito, né? Mas tá lá, sempre que tu quiser usar, tá disponível.*

As entrevistadas também mencionaram que a escola é bem aberta ao diálogo em relação a muitos aspectos para desenvolver melhor o ensino-aprendizagem, mesmo dependendo de recursos, as professoras conseguem criar dinâmicas que mantém os estudantes motivados. Diante disso tudo, vale ressaltar a importância de a equipe diretiva estar ajustada com a realidade da escola e da sala de aula, pois a aprendizagem será mais eficaz quando a escola como um todo falar a mesma linguagem.

#### **6.4.1 Escola em único turno e escola em tempo integral**

Neste item, será analisado se de alguma maneira há diferença no ensino-aprendizado ou metodologias utilizadas pelas professoras entrevistadas em escolas em que os estudantes ficam em tempo integral e aqueles que ficam em um único turno.

Assim, para as Professoras 1 e 3, que já tiveram experiência com o turno integral, acreditam que pelo fato de a carga horária ser maior, no turno integral é possível trabalhar

coisas diferentes. E, muitas vezes, os projetos extras eram somente realizados em turmas que ficavam na escola em tempo integral, como é o caso das oficinas e propriamente da aula de musicalização.

*Professora 1: A rotina que eu vivi por quase oito anos com turmas em tempo integral era uma rotina muito maçante. Na parte da manhã se focava praticamente na parte assistencialista, eles chegavam às 8h, tinham o café da manhã às 9h, às 10:30h eles almoçavam, 11h eles tinham de estar organizados para dormir, sabe? Conforme a turma, né? Porque eram muitas turmas e o espaço extremamente limitado e inadequado. Mas a gente fazia o melhor que podia, né? As crianças ficavam mais de 9h na escola, né? Eles tinham as oficinas de música, oficinas do Mais Educação, mas eu sempre dentro da rotina coloquei a música, como eu faço no parcial eu fazia no integral, e eu recorria muito mais à música no integral porque ela me ajudava a ter um domínio maior da turma.*

*Professora 3: Eu acredito que a gente acaba usando mais, no integral, em virtude da carga horária, que a gente tem, e em virtude de que nós não temos Conteúdos hoje na educação infantil. Então, às vezes no ensino de meio turno, tem menos oportunidade de explorar. Mas a gente acabava utilizando também, essa questão dos diferentes espaços, nós tínhamos a questão das brincadeiras musicadas. Mas como as crianças acabam ficando o dia todo, eles têm mais quantidade de experiências específicas com isso, porque talvez em casa não se tenha isso, né? Então, em turno integral eles acabam tendo mais continuidade mesmo, nesse sentido, né? Quando eu trabalhava em meio turno no município, a gente não tinha um professor exclusivo de Música, pelo menos nas escolas que eu trabalhava. Tinha de outras áreas, então era meio que por nossa conta e risco. Já no particular a gente tinha um professor, daí, que daí acabava fazendo o trabalho mais específico.*

A Professora 1, que tem experiência em ambos, menciona que no período integral as crianças desenvolvem a rotina da escola, elas acabam passando maior parte do seu dia dentro da escola, já os estudantes que vão em um único turno, eles já vêm com a rotina de casa, pois passam mais tempo com seus familiares, e isso de certa forma influencia no desenvolvimento de cada um.

*Professora 1: No parcial as crianças tem uma convivência com a família muito diferente do que na escola, em geral eles são mais concentrados, eles tem outra rotina, a rotina de casa influencia muito no desenvolvimento deles.*

Desta forma, analisando ambos os casos, a carga horária influencia, pois, durante o período integral, além do fator tempo, há mais variedades e opções para as turmas, como mencionado pelas professoras: oficinas, interações, brincadeiras, entre outros. Já no período em turno único, o que precisa ser trabalhado durante o ano é desenvolvido de forma mais sucinta, vendo que, no turno integral há mais tempo para desenvolver determinadas atividades.

## 6.5 PROJETOS GOVERNAMENTAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Os depoimentos da Professora 4 e da Professora 1 trazem a questão da presença do professor especialista em música na escola como possível solução para a falta de formações continuadas. Elas acreditam que com um professor especialista em música as crianças tenham maior desenvolvimento de habilidades musicais e que, segundo ilustra suas falas, ministraria as aulas de música com mais qualidade.

*Professora 1: De uns seis anos pra cá, o município deixou bastante a desejar na nossa formação enquanto professor, então... Tem muitos professores que entraram, na época em 2012, 2013, 2014, que falta muito essa formação em música com eles. Na Educação Infantil você precisa da música, porque ela é mágica. A infância pede um olhar diferenciado. Então você vê hoje, professores que entraram nesse período de uns seis anos pra cá, muito brutos e endurecidos, que tem dificuldades, muitas vezes, de lidar com a rotina em sala de aula. Quando eles tem aula com um professor diferente, específico, já soma bastante, mas a música feita com qualidade, quando o professor sabe o que ele tá fazendo na oficina de música, eles se encantam, eles amam, é uma das aulas preferidas deles, e acho que é algo que deve estar mais presente na Educação Infantil. O ritmo, o movimento, a música, isso é parte total deles, pras séries iniciais do Ensino Fundamental também, mas a Educação Infantil eu acho que deveria priorizar muito mais isso. Hoje a gente tem uma mudança nos parâmetros da Educação Infantil, com a BNCC, que está sendo extremamente desafiadora pra esses professores que estão vindo novos.*

*Professora 4: Hoje a BNCC traz Corpo, gestos, movimentos, né... Claro... A gente tenta fazer da nossa maneira, mas, a gente faz o que a gente vê, o que a gente procura. É que a gente tem outras coisas que são cobradas, né... A gente é cobrado da musicalização, sim, mas eu acredito que teria que ter uma formação melhor. Eu acho que assim como nós temos a Pedagogia, enfim, hoje, a maioria que trabalha com Educação Infantil tem que ter Magistério ou Pedagogia, então eu acredito que faz muita falta ter uma prof.<sup>a</sup> de Musicalização que pudesse ter esse movimento com eles... Por mais que a gente tenha alguma coisa de formação, às vezes o município dá alguma coisa, mas vou te dizer, o que eu sei é que tem que cantar, tem que usar, mas eu gostaria que tivesse alguém que viesse, talvez todo dia, seria melhor, mas a gente sabe que se uma vez por semana já é difícil, imagina todo dia, né?*

A Professora 4 reforça que ministra as aulas de musicalização, mas acredita que o professor de Música tenha a formação específica para atuar na área. Ela considera que a falta de professores de Música, atuando na Educação Básica, é uma das lacunas encontradas no ensino, além de mencionar que se existem especialistas nas mais diversas áreas, é preciso incluir esses diferentes profissionais nas escolas.

*Professora 4: A gente aplica, né, da maneira que a gente sabe e acha que é, assim como a gente aplica uma psicomotricidade na Educação Infantil. Mas, a gente aplica a psicomotricidade, a gente aplica a musicalização, da maneira que a gente acha que é. Então, talvez por isso que tem o profissional da psicomotricidade, porque é ele que deveria dar a psicomotricidade, independente de ser no Ensino Fundamental, na Educação Infantil... Então, por quê é que tem o professor de*

*musicalização? Porque quem deveria estar aplicando é ele, senão não teria, né? Então, eu sei da Pedagogia, você sabe da Musicalização. Não que você não possa saber o que eu sei, mas teu aprofundamento é na musicalização, o meu é em outra área, né? Acho que isso é uma lacuna bem grande que tem, não só na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental e no ensino em geral. Sabendo que essa é uma disciplina que teria que estar presente, né?*

Algumas das professoras mencionaram a existência do Programa Castelinho em suas escolas de atuação, o que trouxe professores de Música para as escolas, conforme a fala das Professoras 1 e 3.

*Professora 1: Cada governo entende as oficinas de forma diferente, quando eu entrei era o PROETI, depois, o Mais Educação, e agora, o Programa Castelinho. Em todos os projetos eram professores contratados ou empresas terceirizadas, mas cada governo investe de uma forma diferente. Tem governos que investem em mais qualidade e quantidade e outros investem apenas pra dizer que tem. Pelo Programa Castelinho, eu tinha meia hora de música e meia hora de dança.*

*Professora 3: Na verdade, agora fazem dois anos que a gente tem uma prof.<sup>a</sup> de Música na escola. Então, ano passado e esse ano nós tínhamos, né.*

Corroborando com as falas acima, a Professora 2 explica de maneira mais sucinta como esse projeto é desenvolvido na turma dela.

*Professora 3: Eles tem aula de musicalização com uma prof.<sup>a</sup> que vem de fora, né. 45 minutos [semanais] eles tem aula de musicalização [...]. Sim, a gente acompanha [a aula de musicalização]. Ela faz uma mescla, né. Começa com uma música mais de integração, aí depois uma brincadeira cantada às vezes.*

*Professora 2: Música utilizando alguma... Teve um dia que ela trouxe, não me lembro se era um barco ou o que é que era. Aí ela trouxe o pano, então, e fazia. Então é bem lúdico, não é só aquele cantar por cantar, assim bem, né. Aí um dia ela trouxe os dedoches que eles amam dedoches, que eram dos “Três Porquinhos”, daí cantava e tal, né. Então sempre te a música com alguma ferramenta junto, que vai fazer parte daquela música [...]. Eu não sei se elas já estão formadas, mas são meninas bem novinhas que são de uma empresa conveniada com a prefeitura.*

A Professora 2 também evidencia a comparação dos projetos anteriores com o projeto atual, para ela o projeto que antecede esse que está em ação, era mais eficaz e organizado.

*Professora 2: Eu acho que já estive melhor. Quando teve o Programa Mais Educação tinha mais diversidade de atividade e fluíam muito mais as coisas. Hoje eles ficam o dia todo lá, eles têm a mesma professora, varia quando a prof.<sup>a</sup> tem os planejamentos, né, mas não tem mais essa diversidade de atividades e oficinas. Aí, se a prof.<sup>a</sup> que tá em sala não tem o hábito de trabalhar com música... Eu acho que nesse ponto tem falhado um pouco [...] Na época do Mais Educação tinha um projeto que era o “rádio escolar”, que envolvia música, né. Depois tinha mais eventos, a gente tinha que fazer o show de talentos lá e daí eles iam. Então nesses eventos pontuais, assim. Não que tivesse um projeto voltado pra Música.*

A Professora 3 aborda um fator importante ao mencionar a importância de ter o professor específico de música para ministrar as aulas de musicalização e um tempo adequado de aula.

*Professora 3: Nós temos nessa questão dos desafios relacionados à Música na escola, uma professora especializada em Música. E isso enriquece, muito porque a gente acompanha o trabalho dela. O período é 25 minutos, 30 minutos, né? É pouquinho tempo né? E ela só vem uma vez por semana [...]. Ela traz instrumentos musicais, trouxe violino... que são coisas que eu que sou professora ali, no dia a dia, não sei tocar, e eu não vou estar contribuindo nesse sentido pra formação deles, né? Eu trabalho com os instrumentos básicos, né? Chocalho, tambor, reco-reco... Ela já vai trazer outros e com todo um olhar diferente do trabalho dela, né? Mas a gente sempre acaba acompanhando, e isso é muito bom, porque a gente acaba também aprendendo outras maneiras, né? Não que seja uma formação, mas é uma vivência também.*

Sabe-se que a Música está presente em vários momentos da vida, e a importância dela para o ensino-aprendizado é notável nesse breve relato da Professora 3, que mesmo com o pouco tempo de aula que a professora de Música tinha durante a semana, conseguiu propiciar esse momento, que para entrevistada foi único.

*Professora 3: Eu me lembro de um momento de uma das aulas no ano passado em que ela trouxe o violino, a prof.<sup>a</sup>, e que tocando o violino, só a melodia, sem a letra, sem cantar nada, uma bebê, que já tinha feito dois anos durante o ano, começou a cantar a música, e eu não tinha reconhecido que música que era, porque o meu ouvido não foi preparado pra isso, e ela, enquanto bebê, com um aninho e pouco, dois anos, tendo esse trabalho, já consegue reconhecer pela melodia. E eu, posso até reconhecer, mas vai demorar. Em outro momento essa bebê também, durante as vivências do brincar livre, ela subiu em cima de um dos materiais não estruturados que nós temos na escola para trabalhar com os pequenos e cantava, e dois, três colegas foram ali perto, como se fosse um palco. Depois, ela batendo palma, e todos batendo palma, como se fosse um show. Eu, enquanto professora, o que é que eu fiz? Conte pra prof.<sup>a</sup> [de Música] que depois ela tinha feito isso. Eu falei: Nossa, prof.<sup>a</sup>, isso é o máximo, né? E aí conversei um pouquinho e disse: Eu preciso falar pra essa mãe, pra esse pai, pra essa família, né? E ela falou que eles podem estar ficando atentos, que talvez no futuro pode ser algo que ela venha a fazer uma aula extracurricular, conhecer algum instrumento, nesse sentido. Acho que esse é um dos olhares também, como professores, ver e acompanhar o desenvolvimento das crianças e ver o que é que ela está nos mostrando, né? Se ela tem interesse, ou necessidade. Então, foi o que eu fiz nesse momento, por exemplo.*

Outro fator, que se faz necessário apresentar nesse item, é com relação aos materiais, instrumentos e/ou brinquedos que possam ser utilizados para o ensino-aprendizado de música. As Professoras 2 e 3 mencionam em suas falas que os materiais são adquiridos pela Secretaria de Educação e distribuídos nas escolas, porém não vem em quantidade significativa, o que torna o uso mais restrito durante as aulas, então, como opção, são confeccionados brinquedos de sucata para desenvolver as atividades com os estudantes.

Corroborando, a Professora 4 aponta que a escola recebeu também materiais não estruturados, que são apontados na BNCC como forma de criação.

*Professora 2: Eu acho que poderia ter disponível todos esses instrumentos, caixa de som... A gente acaba se adaptando e levando tudo o que precisa. Então, vai trabalhar uma música e precisa de um outro material, tu leva de casa ou vai se organizando conforme dá.*

*Professora 3: Tem alguns que vem da secretaria. Não é todo ano, mas às vezes vem alguns brinquedos e às vezes com os brinquedos vem alguns instrumentos, mas não é seguido que vem. Então esses instrumentos a gente tem guardados na sala da Brinquedoteca da escola e a gente busca. A gente não tem na sala de aula porque não tem quantidade e variedade. Se tivesse, iria nos auxiliar, né? Porque às vezes uma turma quer usar, a outra também, aí a gente sempre dialoga. Sempre tem aquele dinheiro do CPM [Círculo de Pais e Mestres], por exemplo, que poderia ser investido nisso, nesses materiais mais concretos, mas o que acontece é que muitas coisas a escola tem que comprar e não deveria, por exemplo, arrumar maçanetas, trocar lâmpadas. Talvez deveria ter algum recurso destinado à isso. Como a gente, enquanto professora, acaba construindo alguns, com materiais recicláveis, acaba não se adquirindo esse tipo de instrumento musical. Acaba que: ah, isso as prof.ªs podem dar um jeito. Mas não é bem assim, né? A gente precisa também ter qualidade nos materiais que são disponibilizados pros estudantes. Não que não seja de qualidade, mas tem coisas que a gente não consegue reproduzir com materiais recicláveis. Talvez com o Berçário, se torna interessante. Mas com os maiores do Maternal II, que é até ali que a gente atende na escola, talvez algo mais específico, um trabalho diferente que as prof.ªs podem realizar, né? Nesse sentido precisa desse material também de qualidade.*

*Professora 4: A gente não teve tempo de apreciar todo o material que veio, toda essa exploração que a gente poderia estar fazendo com as crianças, porque veio muito material não estruturado que a gente poderia estar usando pra fazer diferentes sons, diferentes coisas, né? Só que essa questão travou muito nós [pandemia], né? Veio bastante elementos da natureza, veio colher, veio escumadeira, veio cone, veio panela, veio pedra, veio muita coisa, um material riquíssimo que estamos todos aguardando pra usar. Porque a BNCC é toda essa questão de gesto, movimento, sensorial, não estruturado, pra criança criar, né? Só que a gente não teve tempo pra explorar isso, pra fazer acontecer. A gente não manda esse material pra casa agora porque senão, depois não volta. Então a gente acaba mandando atividades, só que tem pais que acham que é bobagem, né?*

Desta forma, o ensino da Música só é possível se todas as partes estiverem alinhadas, como Secretaria de Educação, equipe diretiva, professores, estudantes e famílias. É importante que os projetos sejam desenvolvidos de maneira eficaz, utilizando todas as metodologias possíveis para que as vivências sejam satisfatórias e que seja possível o aprendizado. Ressalta-se que, levando em consideração os relatos das professoras, a inserção de uma professora de Música dentro do ambiente escolar, já proporciona momentos diferentes e de aprendizagem.

### 6.5.1 Documentos normativos e pedagógicos

Além das temáticas apresentadas, a temática da presença da música nos PPPs e Projetos Anuais das escolas são fatores observados pelas educadoras. A fala da Professora 1 ilustra este assunto:

*Professora 1: Agora que eu tô na Dom João, que é um ano novo, tudo novo, o Projeto Político-Pedagógico da escola abrange a questão da música e o Projeto Anual da escola também envolve a música. Então, a música está bem presente ali na Dom João. Quando eu tinha as outras escolas, sempre nos Projetos Anuais a gente tem algo mais voltado pra música.*

Segundo os PPPs e Projetos anuais das escolas pesquisadas, de maneira geral, todas englobam o ensino de música, pois tem como base a BNCC.

*Professora 1: Sempre tem uma orientação de incluir a música no currículo. O PPP foi reformulado no ano passado em função da BNCC, então a base engloba muito a questão da música. Foram colocados itens da BNCC dentro do PPP. No ano passado, o projeto anual da Dom João tinha como tema principal a música, tanto que o painel que decora o corredor inicial da Dom João é sobre música. Esse ano, esse projeto teve uma continuidade, mas ele teve outros agregados.*

*Professora 2: O Projeto Anual pega a escola inteira, mas a gente subdivide em subprojetos para educação infantil. Então, na educação infantil a gente tem, porque nós tivemos que reformular esse ano de acordo com a BNCC. Então a gente sabe que tem o Campo de Experiência que é o Traços Sons, Cores e Formas, que envolve toda essa questão. Então a gente tem nos nossos projetos a parte voltada pra Música, para contemplar o que vem na BNCC. Aí no papel ele existe sim. No PPP eu não sei se foi incluído. Agora a gente tá mais focada na BNCC, né. No ano passado a gente teve toda a questão de fazer, né? De reformular ali, por causa do Referencial Curricular Gaúcho também. Na verdade, agora a gente faz os Planos de Ação né, pras atividades remotas, e é todo baseado no Referencial Curricular Gaúcho, que vem da BNCC. Então tudo tem que ter o objetivo segundo a BNCC.*

*Professora 3: No PPP a gente tem a questão na metodologia, ali quando envolve os Campos de Experiência, nesse sentido, assim, como uma forma de linguagem, de expressão da criança, a questão dos repertórios, de movimentos, das brincadeiras, nessa questão. No Projeto Anual também, nessa parte das metodologias.*

*Professora 4: Hoje já entra mais nessa parte dos gestos e movimentos [documentação pedagógica]. Então toda essa parte que nós estamos nos readaptando. Quando fala em BNCC fica todo mundo apavorado, tanto é que a gente começou com toda essa parte agora, esse ano, e daí aconteceu tudo isso, né? [pandemia]. Mas tem sim, na escola, essa questão de trabalhar a musicalização de envolver, porque quando tu fala em música, tu também lembra do lúdico, né? Que a Educação Infantil aprende muito no lúdico, né? Nesse momento que a gente está planejando, a gente tem que usar a BNCC, o Referencial Gaúcho, né?*

Com esses documentos, as escolas possuem uma direção de como introduzir e ensinar a música dentro do contexto escolar. A Professora 1 ainda salienta que a equipe diretiva da escola cobra que esses documentos sejam utilizados, pois são documentos de orientação para uma prática mais eficaz, porém ela enfatiza a importância da troca de experiências e ideias entre as professoras, para que tenha uma melhor percepção e entendimento da BNCC.

*Professora 1: A escola cobra bastante que a gente use os documentos norteadores, mas a escola também, além de cobrar, a gestão da escola prioriza muito que a gente faça junto, que a gente construa junto. Então, existe sim essa legislação a seguir, mas de que forma a gente vai seguir? Então sempre as gurias falam: de que forma que a gente vai fazer pra seguir essa legislação, pra seguir essa Base, pra incluir dentro do nosso currículo de Educação Infantil, o que a gente quem que fazer, né.*

Diante do que foi exposto pelas entrevistadas, é importante que os professores e gestão escolar tenham o conhecimento desses documentos (PPP, Projeto Anual, entre outros), pois servem de base para criar uma melhor estratégia de ensino, principalmente dentro da área da música. É importante salientar que esses documentos são norteadores e que podem ser adaptados de acordo com a realidade de cada escola, de cada professor e, principalmente, de cada turma.

Este capítulo apresentou a descrição das escolas e as falas das professoras que reiteraram a presença da música nas quatro escolas pesquisadas no município de Erechim. Com diferentes focos, cada professora proporciona experiências musicais, seja tendo a música como recurso, ou como forma de disciplinar e organizar as atividades. Todas as professoras manifestaram uma certa fragilidade em seus processos formativo-musicais, considerando que houve poucos momentos relacionados à educação musical na Educação Infantil. Ainda assim, por mais que se esteja falando de um mesmo nível de ensino, as práticas escolares são diferentes de acordo com aquilo que pensam e aquilo que são capazes de fazer as professoras responsáveis por estas atividades. Fica também evidente com as informações coletadas durante a pesquisa que o tempo de experiência na atuação como professora de Educação Infantil modifica as concepções. As professoras que têm mais experiência na escola se sentem mais à vontade com as atividades musicais, enquanto professora que está atuando a menos tempo sente que precisa de mais formação para sentir-se segura nesse sentido.

As falas das professoras não divergem do que a literatura tem mostrado em vários contextos brasileiros com relação à formação musical do pedagogo. Queiroz e Marinho (2007); Loureiro, S. (2009); Bellochio e Garbosa (2010); Loureiro, A. (2010); Furquim e

Bellochio (2010); Gonçalves (2012); Nogueira (2012); Stavracas (2012); Pacheco (2014); Ramalho (2016); Bellochio, Weber e Souza (2017); Figueiredo (2017); Carvalho e Ramalho (2020); e Castro, Ferreira e Melo (2020), corroboram no sentido de que sem uma formação continuada mais consistente e contínua, os professores pedagogos deixam de desenvolver propostas significativas de ensino de música, tornando-as por vezes práticas rotineiras e sem maiores conotações musicais, o que reforça a necessidade investir-se para uma formação musical mais adequada a estes profissionais.

## 7 CONSIDERAÇÕES

Ao realizar este trabalho, cujo objetivo geral é compreender como a música está inserida em quatro escolas municipais que atendem a Educação Infantil da cidade de Erechim-RS na perspectiva de professoras pedagogas, pode-se afirmar que o objetivo foi respondido de forma satisfatória. À medida em que quatro professoras atuantes na Educação Infantil da rede pública municipal de Erechim expuseram suas concepções, pôde-se perceber diferentes maneiras de se pensar e conceber a música e as atividades musicais nas instituições escolares. Evidenciou-se que há propostas e estímulos para que a música esteja presente nas escolas pesquisadas, porém, isso ocorre na maioria das vezes em atividades que não objetivam a música por ela mesma, mas com a finalidade de manter a rotina, organização da sala de aula e canções de comando.

Os relatos das participantes da pesquisa reforçam a presença da música na escola e a música sendo realizada também pelas professoras pedagogas, ainda que o trabalho tenha apontado tentativas do governo em incluir professores de música nas escolas, seja através de estagiários ou professores de música vinculados a empresas terceirizadas. Cabe ressaltar que, atualmente, em razão da pandemia da Covid-19, os contratos com as empresas terceirizadas, que seriam uma das formas de incluir a música na escola, estão suspensos.

Os objetivos específicos que ajudaram a nortear a questão de pesquisa foram: 1) conhecer a formação musical inicial e continuada das professoras; 2) entender quais as concepções das professoras pedagogas com relação ao ensino de música na Educação Infantil. Estes objetivos também foram atendidos de forma satisfatória, à medida em que se buscou, através das entrevistas, conhecer as trajetórias formativas das professoras pedagogas com relação à música, entendendo suas concepções a respeito da música na Educação Infantil.

A literatura revisada auxiliou na compreensão de diversos aspectos a respeito de como a música e seu ensino acontecem na Educação Infantil das quatro escolas pesquisadas, sendo selecionados autores que ajudaram a entender a formação inicial e continuada dos professores pedagogos, além da música na Educação Infantil. Os diversos autores citados no trabalho trouxeram referências que reforçam e justificam a presença do ensino de música nas escolas, discutindo também a importância de se investir na formação continuada dos professores pedagogos também na esfera da educação musical.

Tendo em vista os ajustes que precisaram ser feitos em razão da pandemia do Covid-19, a metodologia mostrou-se adequada, uma vez que não foi possível ir a campo com instrumentos de coleta de dados como as observações de atividades, previstos ainda na

qualificação do projeto de pesquisa. A pesquisa com abordagem qualitativa permitiu conhecer os diferentes contextos das quatro escolas pesquisadas, entendendo, assim, parte das atividades musicais desenvolvidas pelas professoras pedagogas. As entrevistas também se mostraram apropriadas, uma vez que foi significativa a participação das professoras para a compreensão de diversos fatores que atenderam aos objetivos de pesquisa.

O capítulo que contou com a apresentação dos contextos pesquisados teve importância para reflexões relacionadas às políticas públicas e organização dos espaços escolares. Através do acesso aos projetos político-pedagógicos de cada uma das quatro instituições foi possível identificar pontos positivos em contraste a outros que podem ser aprimorados. Em Erechim não há a contratação do professor de música com formação específica por meio de concurso público; na Educação Básica, apenas através de contratos de empresas licitadas. Os professores de música contratados via concurso público são destinados à Escola de Belas Artes da cidade, aberta à comunidade para quem tem interesse de estudar música (instrumento e/ou musicalização infantil), dança, teatro ou artes visuais. A escola conta com mensalidade e dispõe de algumas bolsas de estudos mediante comprovação de baixa renda.

Alguns pontos podem ser trazidos para estas reflexões finais, considerando desafios que poderiam ser assumidos pelas instituições de ensino superior, responsáveis pela formação acadêmica de professores pedagogos, e pela administração do município de Erechim, com relação ao ensino de música na Educação Infantil. A análise de dados trouxe resultados que apontam para aspectos como a falta de professores de música nos cursos de Pedagogia, a carga horária reduzida em disciplinas relacionadas à educação musical na graduação, formações continuadas sem uma continuidade e a falta de recursos musicais nas escolas – a ausência desta formação específica, principalmente somada aos escassos recursos, resulta na inadequação de práticas musicais e/ou atividades rotineiras, impossibilitando o desenvolvimento adequado para a educação musical. Há uma constância na realização de atividades musicais, por parte das professoras pesquisadas, porém, não com objetivos musicais.

As participantes da pesquisa consideraram que as atividades musicais promovem benefícios no desempenho das crianças em outras áreas do conhecimento, porém, comentam o fato de não saberem avaliar o conhecimento musical das crianças sem o embasamento de quais conhecimentos seriam esses. Percebe-se a presença da música na sala de aula, com frequência, como recurso para auxiliar na disciplina e na organização da sala de aula. Pôde-se observar também concepções a favor da inserção do ensino de música sendo ministrado por

professores de música. Alguns projetos do município já incluíram professores de música nas escolas, porém, nunca com vínculo via concurso público, o que faz com que muitas vezes este professor não consiga criar vínculo suficiente com a instituição de ensino e com as crianças, devido ao pouco tempo em que permanece na escola. A inserção da música na escola de Educação Básica é estabelecida em lei, a partir da Lei 13.278/16, que estabelece: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2 deste artigo” (BRASIL, 2016). Cabe a cada sistema educacional definir como será feita esta inclusão das artes no currículo escolar, considerando as quatro linguagens estabelecidas na referida lei.

Espera-se que esta pesquisa contribua para uma melhor compreensão em relação à presença de atividades musicais na rede pública municipal de ensino de Erechim, em especial na Educação Infantil das quatro escolas pesquisadas, de maneira que traga elementos para a Educação Musical em outras localidades, estimulando de alguma forma o investimento na formação acadêmica e continuada do professor pedagogo, afim de que este profissional possa contar com o mínimo embasamento ao assumir atividades musicais, podendo compreender a real importância da música na integralidade da criança e do ser-humano. Outras pesquisas podem aprofundar esta temática, analisando as concepções musicais de outros indivíduos atuantes não somente na Educação Infantil, mas na Educação Básica do município de Erechim. Também poderiam ser realizados estudos que aprofundem a questão da inserção da música nos projetos governamentais existentes no município de Erechim, a partir da análise de professores de música estagiários e/ou terceirizados.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Mariane; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Musicalização no Contexto da Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v.2, n.2, p. 142–151, ago./dez., 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical e Pedagogia: mapeamento e Anais da ABEM (2001-2011). *In: XXII CONGRESSO DA ABEM*, v. 1, 2015, Natal. **Anais eletrônicos do XXII Congresso da ABEM**. Natal: Associação Brasileira de Educação Musical, out., 2015. p. 1-15.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out., 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação Musical na Formação Inicial e Continuada de Professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 247-272, set./dez., 2010.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr., 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 20 de junho 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRITO, Teca Alencar de. “O Menino e a Folha de Capim”: trajetórias do fazer musical da infância. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2012.

CAIC, Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei - **Projeto político pedagógico**. Erechim, 2020.

CARVALHO, Anderson Carmo de; RAMALHO, Celso Garcia de Araújo. A Atualidade da Música nos Cursos de Pedagogia no Brasil. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 74-101, abr./jun., 2020.

CASTRO, Kátia Regina dos Santos; FERREIRA, Talita Furtado; MELO, José Carlos de. As Práticas Músico-Educativas na Formação Continuada de Docentes da Educação Infantil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 43706-43723, jul., 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Glória.; MENDES, Adriana. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIA, Sueli (Org.) **O ensino das artes**: construindo caminhos. 1. ed. Campinas: Papirus, 2001.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

EMEI DOM JOÃO ALOÍSIO HOFFMANN. In. GOOGLE maps. Google, 2020. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Municipal+Dom+Jo%C3%A3o+Alo%C3%A9sio+Hoffmann/@-27.6625325,-52.2627524,3a,75y,337.28h,90t/data=!3m7!1e1!3m5!1sYLE19eU6YUFRd7ntE0V8kQ!2e0!6s%2F%2Fgeo1.ggpht.com%2Fcbk%3Fpanoid%3DYLE19eU6YUFRd7ntE0V8kQ%26output>

[%3Dthumbnail%26cb\\_client%3Dmaps\\_sv.tactile.gps%26thumb%3D2%26w%3D203%26h%3D100%26yaw%3D337.2779%26pitch%3D0%26thumbfov%3D100!7i13312!8i6656!4m5!3m4!1s0x94e311020ed4f451:0x889e8e6a7f056a93!8m2!3d-27.6623719!4d-52.2628402.](https://www.google.com/maps/@-27.6337719,-55.4180998,1005584m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94e311020ed4f451:0x889e8e6a7f056a93!8m2!3d-27.6623719!4d-52.2628402)

Acesso em: 24 nov. 2020.

ERECHIM RS. In: GOOGLE maps. Google, 2020. Disponível em:

[https://www.google.com/maps/place/Erechim+-+RS/@-27.6337719,-55.4180998,1005584m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94e313c50a5c8885:0xa5776b7d4270f58a!8m2!3d-27.6349118!4d-52.2735436.](https://www.google.com/maps/place/Erechim+-+RS/@-27.6337719,-55.4180998,1005584m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94e313c50a5c8885:0xa5776b7d4270f58a!8m2!3d-27.6349118!4d-52.2735436) Acesso em: 15 nov. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOM JOÃO ALOÍSIO HOFFMANN. Erechim. Disponível em:

[https://web.facebook.com/emeidomjoaoaloisiohoffmann/photos/?ref=page\\_internal](https://web.facebook.com/emeidomjoaoaloisiohoffmann/photos/?ref=page_internal). Acesso em: 24 nov. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOUTORA VERA BEATRIZ SASS. Erechim. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/9578/20-03-2015/escola-vera-sass-sera-inaugurada-neste-sabado-20>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOUTORA VERA BEATRIZ SASS. Erechim. Disponível em: [https://web.facebook.com/emeiverabeatriz.sass.1/photos\\_all](https://web.facebook.com/emeiverabeatriz.sass.1/photos_all). Acesso em: 26 nov. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DR. RUTHER ALBERTO VON MÜHLEN. Erechim. Disponível em: <https://web.facebook.com/emeiruther>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL RUTHER ALBERTO VON MÜHLEN. Erechim. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/6360/25-06-2012/escola-de-educacao-infantil-dr-ruther-alberto-von-muhlen-e-inaugurada>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CRISTO REI CAIC. Erechim. Disponível em: <https://web.facebook.com/emefcristorei/photos>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CRISTO REI. In: GOOGLE maps. Google, 2020. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Caic/@-27.6644181,-52.2616507,3a,75y,299.21h,94.78t/data=!3m6!1e1!3m4!1szqo9mkrpLis-72KJKrAqEQ!2e0!7i13312!8i6656!4m5!3m4!1s0x94e3115b9d35d03f:0xb6a15e39b1aab858!8m2!3d-27.6635579!4d-52.2610014>. Acesso em: 24 nov. 2020.

FACCIO, Cristiani Maria. **As Práticas Pedagógicas Musicais dos Professores na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade?. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, abr. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GONÇALVES, Rita Maria. **As Necessidades/Expectativas de Formação dos Professores em Música da Rede Municipal de Ensino de Santos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

HOFFMANN, Escola Municipal de Educação Infantil Dom João Aloísio - **Projeto político pedagógico**. Erechim, 2020.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **A Presença da Música na Educação Infantil: entre o Discurso Oficial e a Prática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LOUREIRO, Sonia Regina Catellino. **Música na Educação Infantil**, além das festas comemorativas. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues. **Formação Musical de Professores Generalistas: uma reflexão sobre os processos de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MÜHLEN, Escola Municipal de Educação Infantil Doutor Ruther Alberto Von - **Projeto político pedagógico**. Erechim, 2020.

NOGUEIRA, Monique Andries. Educação Musical no Contexto da Indústria Cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 615-626, set./dez., 2012.

PACHECO, Eduardo Guedes. Outras escutas e fazeres musicais na pedagogia. *In*: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 69-88.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação Musical nas Escolas de Educação Básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set., 2007.

RAMALHO, Maria Luiza Dias. **De coadjuvante a protagonista: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as oficinas pedagógicas da SEDF**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade e Brasília, Brasília, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: educação infantil**. v. 1. Porto Alegre, RS: SEDUC/UNDIME/SINEPE, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

ROSA, Geovana Mara da Silva; RAMOS, Stephany dos Santos; OLIVEIRA JÚNIOR, Miguel A. de. A Música como Beneficiadora nos Estudos e no Desenvolvimento dos Jovens na Cidade de Lorena. *In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, XIX., 2014, Vila Velha. Anais do XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste.* Vila Velha: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, mai., 2014. p. 1-13.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SASS, Escola Municipal de Educação Infantil Doutora Vera Beatriz - **Projeto político pedagógico.** Erechim, 2020.

SCHWAN, Ivan Carlos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; AHMAD, Laila Azize Souto. Pedagogia e Música: um mapeamento nos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas revistas da ABEM entre 2008 e 2017. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 41, p. 115-138, jul./dez., 2018.

SILVA, Alexandra Ramos da. **Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada: a motivação na aprendizagem do violino.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal, 2016.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

STAVRACAS, Isa. **O Papel da Música na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TENNROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. Música e Educação: a música no processo de ensino/aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 3, n. 3, p. 33-43, ago./dez., 2012.

VILELA, Cassiana Zamith. **Motivação para Aprender Música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WERLE, Kelly. As músicas das culturas da infância: discutindo sobre o protagonismo infantil na escola. *In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical e unicência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência.* Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 239-256.

WERLE, Kelly. **Infância, Música e Experiência: fragmentos do brincar e do musicar.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Produção Científica Focalizada na Relação Professores Não-Especialistas em Música e Educação Musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, set, 2009.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A senhora está sendo convidada a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “*A Música na Concepção de Quatro Professoras Pedagogas Atuantes em Quatro Escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Erechim, RS*”, cujo objetivo geral é compreender como a música está inserida em quatro escolas municipais que atendem a Educação Infantil da cidade de Erechim-RS na perspectiva de professores pedagogos de duas escolas que atendem crianças em um único turno e duas escolas que atendem em tempo integral. Como objetivos específicos esta pesquisa propõe: conhecer a formação musical inicial e continuada das professoras pedagogas através de entrevistas semiestruturadas; entender quais as concepções das professoras pedagogas com relação ao ensino de música na Educação Infantil e como as atividades musicais são incluídas nas duas escolas de Educação Infantil que atendem em tempo integral e nas outras duas que atendem em um único turno.

Para o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas entrevistas com professoras pedagogas de duas escolas que atendem a Educação Infantil em único turno e duas escolas que atendem em tempo integral. As entrevistas serão feitas na modalidade online e gravadas pela pesquisadora. A senhora não terá despesas e nem será remunerada pela participação na pesquisa. Os riscos são mínimos por envolver a emoção das pessoas no momento em que irão compartilhar sobre suas experiências em relação à música, por exemplo. A sua identidade será preservada em todas as etapas da pesquisa, sendo que o anonimato de todas as participantes será mantido em todos os documentos a serem publicados com relação a esta pesquisa.

Os benefícios e vantagens em participar desta pesquisa serão que a senhora estará contribuindo para a ampliação de estudos sobre a educação musical na Educação Infantil. Dessa forma, a sua contribuição nesta pesquisa pode ajudar os pesquisadores da área a refletirem sobre as formas de aplicação da música na Educação Infantil. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão: Letícia Rigon Gevinski (estudante do mestrado em música da UDESC) e o seu professor/orientador Dr. Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC). A senhora poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos, ressaltando que a privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Caso seja necessário, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Acadêmica: Letícia Rigon Gevinski

Telefone: 54 99145 6629

E-mail: [leticia-rigongevinski@hotmail.com](mailto:leticia-rigongevinski@hotmail.com)

Orientador: Prof. Dr. Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo

Telefone: 48 99912 5759

E-mail: [sergiofigueiredo.udesc@gmail.com](mailto:sergiofigueiredo.udesc@gmail.com)

### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informada sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto. Também fui informada que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso:

\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORAS**

### IDENTIFICAÇÃO

- Nome (para uso no processo de organização dos dados – anonimato será preservado no texto final)

- Escola em que atua
- Séries/anos em que atua
- Regime de trabalho (20h, 40h...)
- Regime de contratação

### FORMAÇÃO EDUCACIONAL

- Nível médio
- Graduação
- Pós-graduação
- Formação musical escolar/Outros cursos
- Importância da música na formação
- Desafios da formação
- Música na formação continuada
- Aspectos a serem contemplados na formação do professor polivalente

### EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- Tempo de atuação como professora
- Anos/séries em que atuou
- Trajetória/experiência como professora
- Locais de atuação
- Escolha da atividade profissional
- Desafios da atividade profissional com relação à música
- Pontos positivos das atividades com música
- Realização e satisfação pessoal e profissional

### SOBRE A ESCOLA DE ATUAÇÃO

- Escola em tempo integral/único turno
- Presença da música no PPP e Projeto Anual da escola
- A presença da música na escola em atividades curriculares e extracurriculares

- A inclusão da música nas atividades de sala de aula
- Tipos de atividades musicais
- Materiais disponíveis (sala, instrumentos musicais...)
- Referências para o planejamento de atividades com música

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outros comentários que considerar pertinentes

**ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA**

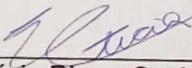
 **PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
Avenida Farrapos, 603  
Centro – Erechim – RS  
smed@erechim.rs.gov.br

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Autoriza-se **Letícia Rigon Gevinski** do Curso de Mestrado Acadêmico em Música do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a realizar um trabalho de pesquisa. A acadêmica realizará entrevista com quatro professoras das seguintes Escolas: EMEI Dom João Aloisio Hoffmann, EMEI Dr Ruther Alberto Von Mühlen, EMEI Dra Vera Beatriz Sass, EMEF Cristo Rei, além de coleta de dados em documentos das Escolas (Projeto Político Pedagógico, Projeto Anual) para fins de realização da pesquisa.

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo seres humanos, o Secretário Municipal de Educação, **Juliano Rizzi**, representante legal da instituição Secretaria Municipal de Educação, envolvida no projeto da pesquisa, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90.

Erechim, 06 de agosto de 2020.

  
\_\_\_\_\_  
**Letícia Rigon Gevinski - Acadêmica**

  
\_\_\_\_\_  
**Juliano Rizzi**  
Secretário Municipal de Educação

**Juliano Rizzi**  
Secretário Municipal de Educação.  
Portaria nº 604/2020