**Formação e práticas musicais de professoras da**

**Educação Infantil na Grande Recife**

João C.B. Sá Teles[[1]](#footnote-1)

 Daniela Maria Ferreira[[2]](#footnote-2)

**Resumo**

O presente artigo resulta de investigação acerca da formação e práticas musicais das professoras de educação infantil, debatendo a música como componente curricular na polivalência exigida para a docência na etapa. Com base na contribuição da literatura dedicada à música na educação infantil, foi realizado um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso na Região metropolitana do Recife, com uso da técnica do grupo focal com professoras, buscando compreender os processos formativos que se constituíram significativos na trajetória dos docentes, bem como a relação com suas práticas musicais empregadas em sala de aula. Os resultados mostram a importância das interações musicais vivenciadas em família, tendo as igrejas como palco privilegiado, além de confirmar as carências e lacunas formativas acadêmicas apontadas na literatura.

**Palavras chave**: Música. Educação infantil. Processos formativos. Professores.

**INTRODUÇÃO**

*O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical…*

 Hans-Joachim Koellreutter

 Nada mais humano do que a música. Nada mais onipresente do que a intervenção humana na organização (ou desorganização) de sons e silêncios em função de expressão de sentimentos, divertimento, fruição e criação de prazer estético, comunicação, relação simbólica, integração social, validação de manifestações religiosas e instituições sociais, preservação cultural, algumas das funções sociais da música que nos apresenta Merriam (apud HUMMES, 2004).

A música nos vem de todas as direções, através de suportes e meios diversos: na música ambiente dos consultórios, na audição indiscreta e sem fones de ouvido do passageiro ao lado, na vinheta que indica o início dos programas de TV e nas suas trilhas sonoras, nos toques de celular, nas nossas escolhas no streaming do mesmo celular, nos bares e lares, e, desde sempre nas nossas vidas, na escola e na formação humana:

Desde a Antiguidade clássica, quando considerada parte importante no ideal de formação do jovem ateniense, chegando até nossos dias, a música, considerada por vezes como disciplina, por outras como mera atividade, tem figurado, de forma e intensidade diversas nos cenários educacionais. (NOGUEIRA, 2010, P.291)

 A memória musical da escola nos remete a músicas cantadas, dançadas, coreografadas, ritmando jogos e brincadeiras (BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009) e tantas outras formas da música se fazer nos primeiros anos da vida escolar. Muito também da musicalidade da criança é adquirida em família e nas interações sociais extraescolares, ousaria aqui adaptar, particularizando em música, o conceito de “capital cultural” sistematizado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu e designar essa musicalidade **como “capital musical**”. E esse “capital musical”, como parte do conjunto do capital cultural, assume as diversas formas que cada estudante representa na escola, nas suas subjetividades, e influências musicais específicas. Essas influências dialogam com as dos colegas, com muitas correspondências recíprocas, exatamente pela ação homogeneizante, mas não absoluta, da indústria cultural. *Homogeneizante* porque é próprio da indústria massificar midiaticamente a produção do seu interesse, mas *não absoluta* pela irresistível característica infantil de criar suas próprias conexões musicais, como nos assevera Campbell (apud Hummes)

A criança é capaz de se conectar com a música além da escola, em seu próprio ritmo, e nos momentos que lhe forem mais confortáveis. A criança escolhe a música por uma afinidade especial, ajustada às suas particularidades, personalidade e temperamento. Ela canta imitando seus cantores favoritos; toca teclado, guitarra e bateria pela exploração de suas possibilidades. Muitas crianças fazem música fora da escola, segundo seus interesses (muito mais relevantes à “vida real”, argumentam, do que bandas marciais ou xilofones). (CAMPBELL 1998, p.181)

Esse diálogo de culturas musicais entre sujeitos não se dá somente nas relações entre os alunos, mas também, e dentro da própria ação pedagógica escolar, entre aqueles e as professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nas práticas curriculares em que a música tem um papel previsto nas recomendações das políticas públicas educacionais. Esses diálogos representam parte significativa da formação musical não só dos alunos, mas também das professoras.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece em seu texto que as crianças de zero a seis anos têm direito à educação em creches e pré-escolas, o que foi ratificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a partir da qual cunhou-se a denominação “Educação Infantil”, compreendendo uma faixa etária de zero a três anos em creches e de quatro a seis na pré-escola. Essa faixa etária da educação infantil foi modificada pela Lei Federal n. 11.274 (BRASIL, 2006), que estabeleceu a idade de seis anos para início do Ensino Fundamental, determinando assim, o término da educação infantil aos cinco.

Ao mesmo tempo em que instituiu e normatizou a Educação Infantil, a LDB de 1996 estabeleceu a obrigatoriedade de formação em ensino superior para docentes em educação básica, admitindo para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a formação mínima de nível médio em Escolas Normais. (BRASIL, 1996)

 Nessa formação, a importância para a educação infantil de um currículo que contemple as necessidades educacionais específicas de crianças até 5 anos é prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais onde “currículo” é definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL. 2010, p.12)

Porém, de acordo com publicação do Ministério da Educação (BRASIL. 2016a, p.62) dirigida à educação infantil,

Obrigatoriamente, os cursos de Pedagogia, coerentemente com suas diretrizes curriculares, devem estruturar propostas curriculares que incluam componentes voltados para a formação docente na Educação Infantil. No entanto, estudos têm evidenciado que isso não acontece na maioria dos cursos.

A primeira década do século XXI representou a ascensão no Brasil da força participativa de coletivos e fóruns na discussão de políticas públicas, com a realização de seminários, congressos e grupos de trabalho de onde emanaram proposições de leis e normas que tiveram na educação e na cultura palcos de muitos debates e (re) construções.

Através de mobilizações e debates reunindo músicos, educadores musicais e representantes políticos, deu-se o fortalecimento de ideias e propostas dentre as quais a da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, que resultou na lei 11.769/08, modificando o Art. 26 da LDB, ao acrescentar-lhe o parágrafo 6º que determina que a música passe a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de arte.

Em 2016 essa Lei seria modificada pela Lei 13.278, alterando, mais uma vez a LDB e chegando ao texto atual: “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, 2016b).

A Educação Infantil é uma etapa onde a música tem encontrado lugar entre as atividades pedagógicas, antes mesmo das mudanças nos marcos legais. A abordagem da música na pedagogia da infância, porém, ainda repousa em práticas e concepções antigas, e embora as concepções pedagógicas dos demais campos de conhecimento na etapa tenham se modificado com os avanços conceituais e legais, na educação infantil ainda podemos encontrar uma pedagogia que utiliza a música apenas como mero suporte para entretenimento, formação de hábitos, comemorações e atividades de condicionamento de forma mecânica e estereotipada e até automatizada, quando deveria ser expressiva, adequando-se como meio para se atingir o que se considerava apropriado à educação e instrução infantis (BRITO, 2003).

Ainda hoje, quando a educação infantil, de modo geral, redimensionou conceitos, abordagens e modos de atuação, sob influência de novas pesquisas e teorias pedagógicas, percebemos que o trabalho com a linguagem musical avança a passos muito lentos, rumo a uma transformação conceitual. É muito comum detectar a existência de certa defasagem entre o trabalho realizado na área de música e aquele efetivado nas demais áreas do conhecimento. (BRITO, 2003, p.52)

Em 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) teve seu processo de implementação complementado com a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o objetivo de “apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL. 1998, p.5) e estipulava para a educação infantil a exigência de que professor detivesse uma “competência polivalente”, ressaltando a necessidade de uma genericamente referida “ampla formação”, mas legando ao professor a exclusiva responsabilidade subjetiva em alcançá-la, sem referências a seus processos formativos acadêmico-profissionais:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional [...] (BRASIL. 1998, p.41)

Atender a essa polivalência exigida para a docência em educação infantil implica em que os componentes curriculares da formação docente contemplem as especificidades de conhecimentos com os quais terão que trabalhar junto às crianças, fundamentadas nos eixos preconizados pelas diretrizes e bases curriculares para a educação infantil presentes nos currículos das licenciaturas em Pedagogia e do nível médio em Curso Normal. Mas como e de onde vem essa formação quando se trata da música? Como a música se situa nesses currículos e nessa “ampla formação” exigida no RCNEI? Ela teria na formação acadêmica seu lócus principal?

Realizar uma investigação junto a professoras de educação infantil na nossa região pode contribuir com dados que clarifiquem as condições de atuação em música das profissionais, viabilizando a formulação de proposições que aprimorem seus processos formativos musicais, o que apresentaria subsídios também para as demais etapas da educação básica, nos anos iniciais.

 Sob essa perspectiva, e diante do reconhecimento da importância da música como componente curricular na polivalência exigida em docência na Educação Infantil, realizamos uma pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso junto a professores da modalidade que atuam na Região Metropolitana do Recife buscando investigar de que forma desenvolvem as atividades musicais com as crianças. De que forma constituíram seus conhecimentos sobre música? Como ocorreram seus processos de aprendizagens musicais? Como os utilizam na educação das crianças do ensino infantil?

 Buscando articular respostas a essas indagações, este artigo é composto por uma primeira parte que trata do embasamento teórico a respeito da música na aprendizagem, desenvolvimento infantil e das necessidades formativas em música de professoras da E.I. Em seguida, apresenta-se o método da pesquisa, seu planejamento, e finalmente os resultados e conclusões da sua realização, a partir das análises dos dados coletados junto às professoras e professores entrevistados.

**OBJETIVO GERAL:**

* Investigar a formação e práticas musicais das professoras de educação infantil

**Objetivos específicos:**

* Identificar os processos formativosem música das professoras que atuam na educação infantil;
* Verificar os significados que as professoras atribuem à música;
* Analisar os métodos, recursos e orientações utilizadas na abordagem em sala de aula para tratar de música;

**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

 A importância da música no desenvolvimento infantil encontra vasta literatura, sob diversas abordagens, e aqui nos orientamos pelas contribuições de BRITO (2003), DELALANDE (1999) e FUCCI-AMATO (2008)

A música possui uma relação inequívoca com a vida das crianças. Já desde os primeiros meses o interesse infantil pelo universo sonoro engatinha em guizos, sinos, tambores, bichinhos de borracha que apitam quando apertados, chocalhos, uma variedade de brinquedos infantis para bebês que possuem sempre uma caracterização sonora ou musical. A relação mãe e bebê tem a trilha sonora dos acalantos maternos, do ritmo das brincadeiras vocalizadas ou percutidas, o movimento do carinho é sempre marcado por pontuações sonoras. Essa relação com o universo sonoro/musical e seus meios físicos de produção não é aleatória ou despropositada, acompanha as fases de desenvolvimento da criança, como nos orienta Delalande:

Desde os primeiros meses de vida a atividade sensório-motora do bebê pode tomar a forma de uma exploração de objetos que produzem ruído. Se a gente pendura um tambor no berço de uma criança de quatro meses, mais cedo ou mais tarde sua mão encontrará a pele cuja sonoridade ele explorará raspando com as unhas, batendo ou esfregando. Por volta de oito meses, observa-se comportamentos mais elaborados nos quais a modificação de gestos introduz variações do resultado sonoro. (DELALANDE, 1999. P.2)

O desenvolvimento infantil encontra, a partir das relações maternas e familiares, as primeiras interações musicais, nas possibilidades de ampliação das experiências lúdicas e artísticas que lhe são ofertadas pelo ambiente familiar, e a partir das quais a criança começa a estabelecer sua relação com a música e protagonizar as próprias experiências de elaboração sonora. Quanto a isso, nos observa Brito (2009, p.30):

Reconhecer e respeitar a produção musical infantil implica reconhecer que a música também é um sistema aberto e dinâmico e que as crianças elaboram e reelaboram suas ideias de música dinamicamente, em planos que consideram o emergir dos acontecimentos. Ideias que abarcam as representações mentais acerca da questão, o modo como elas lidam com os conceitos envolvidos, a prática e os significados afetivos, inclusive, que são conferidos ao fazer musical.

A relação da criança com esse sistema aberto e dinâmico que é a música se faz determinante na construção dos seus saberes, habilidades e capacidade criativa musical, oferecendo uma “perspectiva diferente da predominante no senso comum, que considera a habilidade musical um dom divino, talento inato desenvolvido por intuição, e não um fruto da influência do contexto social ou da dedicação ao estudo técnico artístico” (FUCCI-AMATO, 2008. p.407).

Fucci-Amato valida seus pressupostos com a teoria do Capital Cultural do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), que prevê a transmissão, pela família, de bens culturais dentro de um contexto de capital global, o qual compreende, além dos capitais econômico, escolar, e social, também o capital cultural, determinando a posição do indivíduo diante da cultura. (Bourdieu apud Fucci-Amato, 2008).

Assim, a família pode desempenhar o papel de principal agente social de iniciação cultural do indivíduo, intrínseco à sua condição de instituição social. A musicalização promovida pelo meio familiar pode constituir-se, então, desde as formas simbólicas pela qual a criança passa a interessar-se (como as cores e formato de capas de discos e livros) e, para saciar sua curiosidade toma contato mais profundo (desejando ouvir determinado disco, ler ou ouvir a leitura de algum livro, etc.). (FUCCI-AMATO, 2008. p.408)

Dentro da dimensão que interessa nessa pesquisa, procuramos observar, no contexto da educação infantil, mais que a influência do capital cultural familiar nas crianças, na formação das professoras, considerando-as igualmente sob o prisma da influência da família como primeira instituição de iniciação musical (Fucci-Amato, 2008) e das interações com a cultura musical, no que constitui o que Bourdieu classifica como capital cultural em *estado incorporado,* o qual

[...] exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. [...] Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo. (BOURDIEU apud MARCON, 2019. p.550).

 Os pressupostos de Bourdieu nos conduzem à investigação de como e em que grau a incorporação desse capital cultural musical se deu pelas docentes, o que pode ajudar a trazer respostas que expliquem as suas formações anteriores e paralelas aos processos acadêmicos, inclusive na superação de lacunas curriculares nos cursos de graduação em Pedagogia. Nesse sentido, convém destacar a complexidade do processo formativo na sua natureza não somente teórica, mas também prática: “É pensar que a complexidade da ação profissional de um professor dos primeiros anos da escola está imersa na potencialização de formas e modos que impulsionem o modo de pensar e de elaborar conhecimentos dos estudantes”. (BELLOCHIO e PACHECO, 2014. p.41).

Investigar os processos de aprendizagens musicais dos professores e professoras de Educação infantil requer considerar a complexidade que envolve toda a sua relação formativa com a música, daí a importância do capital cultural. Nessa formação, a música ocupa um espaço secundário na trajetória escolar, mas a formação docente se dá continuamente: se considerarmos a média de quatro horas de aula por dia, durante todos os 15 anos da Educação Básica, o estudante chega ao curso de Pedagogia com 12.000 horas de convívio com a figura de um professor (DINIZ-PEREIRA apud WERLE e BELLOCHIO, 2009), portanto tendo “impulsionado seu modo de pensar e de elaborar conhecimentos”, reiterando Bellochio e Pacheco, em citação anterior.

Vale reforçar aqui que a elaboração desses conhecimentos predominantemente se dá em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, campos outros que não o musical, e sobre isso dialogamos com Bellochio, Weber e Zelmielen:

A formação musical do professor de referência, muitas vezes, traz mazelas decorrentes de sua formação anterior ao curso de Pedagogia. Como vimos, o professor unidocente é responsável por orientar e mediar os aprendizados iniciais dos alunos nos vários campos do conhecimento (BRASIL, 2006) e, ao longo de sua escolarização, construiu conhecimentos sobre essas diferentes áreas porque fez disciplinas que compuseram o seu currículo. Todavia, com relação às Artes, a Música, provavelmente, não se fez presente na formação escolar da maioria desses professores. O trabalho com conteúdos musicais, os quais não foram construídos ao longo de suas vidas, torna-se então desafiante e por que não dizer, uma dificuldade, visto que, na maioria dos casos, mesmo tendo uma bagagem de conhecimentos musicais não formais, esse professor não consegue vincular tais conhecimentos às dimensões de ensino e de aprendizagem na educação básica (BELLOCHIO, WEBER, ZELMIELEN, 2017. P.210)

De fato, mesmo quando contando com conhecimento e experiência musical, o estudante de Pedagogia não encontra na maioria dos cursos meios de organizar esse conhecimento cursando as cadeiras de Artes, onde a Música estaria inserida num contexto polivalente. A literatura sobre o assunto relata pontos em comum quanto à formação em artes proposta pelos cursos de pedagogia pesquisados: apresentam pouca carga horária, com um único professor encarregado de organizar o estudo, desenvolvido no campo dos fundamentos das várias linguagens artísticas (FIGUEIREDO, 2017).

Dados obtidos a partir de exame preliminar das ementas das disciplinas obrigatórias vigentes em cursos de Pedagogia de quatro instituições de ensino superior de Pernambuco, sendo três públicas e uma privada, não nos dão maior alento quanto à abordagem da música nos componentes curriculares relacionados ao ensino da “Arte”, salvo cadeiras eletivas específicas de música em duas instituições. O exame do programa da disciplina “Arte Educação” de uma instituição estadual, por exemplo, endossa o apontado por Figueiredo: traz uma carga horária baixa (45 horas), integralmente teórica, ministrada por uma única professora e sua ementa reflete exatamente a polivalência atribuída ao professor:

Compreensão dos fundamentos, epistemologia e concepção histórica da arte na educação. Conhecimento e análise das concepções dialógicas entre as linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais e dança, como aportes importantes à formação do educando e da participação na sociedade pluricultural. (UPE, 2013)

Em contexto do pesquisado em outros estados, a literatura traz resultados semelhantes, como Bellochio, Weber et. al. (2017, p.210) apresentam:

Em pesquisa acerca da educação musical nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul, Furquim (2009) destacou que a área da Música não se encontrava no currículo da maioria dos cursos como uma disciplina específica. Com relação aos cursos que possuíam disciplinas que proporcionavam conhecimentos das linguagens artísticas, a autora percebeu a insuficiência de carga horária para a formação musical e pedagógico-musical.

E mais uma vez Figueiredo (2004, p.60), com os resultados de pesquisa em 19 universidades das regiões Sul e Sudeste do Brasil, concluiu sobre a formação musical e artística nos cursos de Pedagogia:

A formação musical de professores generalistas na maioria dos cursos de pedagogia se mostrou extremamente frágil nas instituições pesquisadas. A carga horária insuficiente e a falta de profissionais habilitados em diferentes áreas artísticas podem ser vistos como os maiores impedimentos para uma formação mais adequada dos professores generalistas. Tal formação insuficiente não permite que os professores generalistas incluam em suas práticas pedagógicas atividades significativas em termos de música e artes.

A realidade que se mostra quanto à precária capacidade de cursos superiores de Pedagogia prepararem musicalmente os futuros professores e professoras de educação infantil na sua formação conduz à investigação de propostas, orientações e relatos de experiências formativas que possam suprir as deficiências verificadas na maioria dos resultados no caminho acadêmico-profissional.

Atuar sobre os próprios cursos de Pedagogia foi uma das alternativas propostas por Figueiredo, provocado pelos resultados obtidos na sua pesquisa anteriormente mencionada, com a aplicação de um curso de música para estudantes de Pedagogia, com bons resultados:

O objetivo do curso era realizar e discutir diversas atividades musicais que poderiam ser aplicadas nos anos iniciais da escola. [...] A quantidade de tempo destinado ao curso de música foi pequena, mas, apesar disso, os resultados mostraram que os estudantes foram capazes de absorver conteúdos musicais, refletir sobre eles, e realizarem atividades musicais. (FIGUEIREDO, 2007. p.40-41)

Uma experiência iniciada na década de 80 na Universidade Federal de Santa Maria (RS), o Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação, LEM/CE, consolidou-se como alternativa de sucesso no suporte pedagógico da música e outras disciplinas, a cursos de licenciaturas:

O Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação, LEM/CE, constitui-se em um dos Laboratórios de Metodologia do Ensino (LAMEN) vinculados ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e tem como objetivo potencializar ações para a melhoria dos processos de formação inicial e continuada de professores. [...] Atualmente, fazem parte da estrutura do LAMEN os laboratórios de Química, Biologia, Física, Alfabetização e Linguagem, Matemática, História, Artes Cênicas, Artes Visuais e Educação Musical. (BELLOCHIO e GARBOSA, 2010, P. 251)

A perenidade da experiência da UFSM, consolidada no decorrer de aproximadamente quatro décadas, comprova o acerto de se promover ações e recursos que possibilitem um melhor suporte estrutural e pedagógico para licenciandos. A produção literária em educação musical, por exemplo, tem, naquela Alma Mater, um manancial considerável de pesquisas e estudos, muitos dos quais fundamentam teoricamente este trabalho, a partir de profissionais tanto da Pedagogia quanto da Música.

A investigação que realizamos, sobre as trajetórias formativas em música de professoras e professores da educação infantil da região de Recife, nos mostrou respostas bastante próximas àquelas já apontadas pela literatura. As trajetórias durante o ensino básico dos pedagogos não proporcionam em geral uma formação ou uma apropriação cultural que preparem o futuro professor para a abordagem da música em sala de aula de maneira expressiva, de modo que os processos formativos autônomos e as interações familiares e sociais, onde se destaca o papel das igrejas, determinaram as melhores respostas em abordagens significativas em música.

A problematização da educação musical nas trajetórias formativas de professoras da educação básica apresenta desafios e suscita a busca de novos caminhos, justificados pelas possibilidades que a música pode proporcionar à educação infantil. Compreendemos que o campo de formação prioritário do docente, a Faculdade, proporcionaria a este uma grande vantagem pedagógica na sua preparação para os desafios em sala de aula:

Essa formação exige transformações que podem ocorrer a partir de vivências construídas colaborativamente em projetos de extensão, componentes curriculares, programas, oficinas e cursos relacionados a propostas de educação musical, potencializando a proposição de inovações e novas possibilidades de construção profissional de futuros docentes. (SCHWAN, BELLOCHIO et. al. 2018, p.13)

Investigar a forma como as professoras desenvolvem suas práticas e métodos para atender aos campos de experiências musicais curriculares da educação infantil, a presença da música em sua formação inicial, a incorporação de capitais culturais prévios, suas dificuldades na abordagem da música em docência, dentre outras questões, pode aproximar as discussões aqui referenciadas da realidade local.

A compreensão das necessidades formativas musicais das professoras na educação infantil pode contribuir para propostas de reformulações curriculares que contemplem mais substancialmente a música nos cursos de pedagogia, bem como a formulação de projetos de formação continuada em conceito amplo, paralelamente à prática pedagógica profissional, tendo a escola como espaço privilegiado de formação, na forma de projetos de extensão e de pesquisa, programas de formação, cursos e minicursos oferecidos a professoras em serviço de instituições de educação infantil e de ensino fundamental, em diferentes espaços (WERLE e BELLOCHIO, 2009).

**METODOLOGIA**.

 O processo de investigação, com abordagem qualitativa, realizou-se por levantamento de dados junto a professoras e professores atuantes em educação infantil de instituições públicas da Região Metropolitana do Recife. A escolha das escolas públicas deveu-se ao fato de atenderem à parcela da população infantil mais carente em termos de acesso aos bens culturais, portanto, refletem uma realidade predominante no contexto social do campo investigado.

Para realização da pesquisa, foi arregimentado um grupo focal em modo remoto com seis docentes da educação infantil e um dos anos iniciais do ensino fundamental[[3]](#footnote-3). Diante da impossibilidade de reunir todos no mesmo horário, em razão de seus compromissos, o grupo foi dividido em duas reuniões no mesmo dia, sendo uma à tarde e outra no início da noite. Essa dinâmica não prejudicou as características esperadas da metodologia do grupo focal, pois os diálogos internos de cada grupo puderam ser re-dialogados pelo pesquisador na organização dos dados.

A realização da entrevista, em modo remoto, no contexto de pandemia, impôs-se pelas necessidades sanitárias e ao mesmo tempo constituiu-se um facilitador por não envolver o deslocamento de várias pessoas ao mesmo tempo, para o mesmo lugar.

Além dessas razões, a escolha deu-se pelas possibilidades que o Grupo focal apresenta, bastante adequadas aos objetivos da pesquisa, oferecendo versatilidade e variedade de alternativas, o que resultou em perspectivas novas ao que foi investigado, em dados qualitativos emanados da espontaneidade dos entrevistados, apoiados no ambiente dialógico com seus pares de docência, pois o estímulo à interação entre participantes e entrevistador possibilitou captar dados qualitativos relativos às percepções e opiniões de indivíduos selecionados, seus pensamentos e sentimentos (GOMES, 2005).

As questões foram levantadas tendo como orientação os seguintes eixos temáticos:

* Eixo 1: Significados que as professoras atribuem à música;
* Eixo 2: Processos formativos em música:
* O papel da família e da igreja na formação musical dos docentes.
* Formação acadêmico-profissional: na perspectiva das formações profissionais em cursos superiores;
* Formação continuada.
* Eixo 3: Métodos, recursos e orientações utilizadas na abordagem em sala de aula para tratar de música.

Com autorização dos participantes, as reuniões, realizadas através da plataforma Google Meet, foram gravadas e transcritas, e do material obtido foram destacadas palavras, expressões, designações, concordâncias e discordâncias entre opiniões, valores de ordem pedagógica, valores de ordem musical, experiências pessoais relevantes, coincidências de trajetórias, preconceitos, dificuldades de compreensão, entusiasmos, aproveitamentos dos espaços para livre manifestação, etc., (Gomes, 2005), organizando-se fragmentos do conteúdo em correspondência com os eixos e sub eixos de orientação, para subsídio das análises de conteúdo e considerações.

**Caracterização do grupo pesquisado**

 Para descrever os participantes, em correspondência com suas experiências e diálogos aqui analisados, usaremos nomes fictícios, em homenagens a personalidades da música pernambucana, definidos e apresentados então da seguinte forma:

**Descrição dos entrevistados:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Nome**  | **Formação** | **Cidade e etapa de Atuação** |
| Marinês | Pedagogia | Educação Infantil em Recife  |
| Selma | Pedagogia  | Educação Infantil em Recife  |
| Karina | Pedagogia | Educação Infantil em Paulista  |
| Almira | Pedagogia | Educação Infantil em Jaboatão dos Guararapes |
| Lia | Magistério | Educação Infantil em Recife  |
| Gonzaga | Pedagogia  | Educação Infantil em Cabo de Santo Agostinho  |
| Reginaldo  | Pedagogia | Anos Iniciais em Cabo de Santo Agostinho  |

**ANÁLISE E DISCUSSÃO**

**Significados atribuídos à música.**

Foram verificadas na pesquisa várias convergências nos significados da música para os sujeitos pesquisados: Universalidade, estados de espírito, cuidado pessoal nos campos emocionais e mentais, relação com o tempo, memória e história pessoal.

Selma evoca a tranquilidade que alcança com a música e sua capacidade de resgatar lembranças: *a música traz tranquilidade e às vezes remete a alguns acontecimentos na minha vida. Tem música que traz essas lembranças.* Marinês reforça a onipresença da música: *A música está sempre por perto, né? [...]* *ela é universal, está presente na vida de todo mundo independente de qualquer coisa de cultura, de lugar, de religião*… Já Karinaacrescenta o valor da música como autocuidado: *para mim a música também é um significado de cuidado de si [...] eu gosto de parar para escutar, selecionar, prestar atenção nas letras [...] para cuidar de mim, ouvindo a música como terapia”;* Almira relaciona as lembranças musicais a situações emocionais: *A música acompanha a vida, né? Ela toca o emocional da pessoa e marca a vida.*

Lia elenca uma trilha sonora para a vida, onde a música *... caminha junto, né? Com a nossa história [...] Da nossa infância até a nossa vida atual, né? Eu acho que a gente tem uma trilha sonora que percorre aí conosco.*

Mais pragmático, Gonzaga vê a música *como expressão, como uma forma de manifestação, sabe? [...] para mim é uma linguagem, é uma comunicação assim...além das palavras.* Por sua vez, o poder de sociabilização da música é destacado por Reginaldo: *para mim a música gira muito em torno de encontros, sabe? Assim, durante muito tempo da minha vida me encontrei com outras pessoas através da música….*

Essas percepções subjetivas da música e seus significados dialogam com algumas das abordagens que hoje as professoras usam em sala de aula, quando o *cuidado* da canção de andamento leve embala um sono no berçário, quando a música se torna trilha sonora de atividades ou quando faz a marcação sonora dos momentos da aula.

**Processos formativos em música.**

* **O papel da família e da igreja na formação musical dos docentes.**

A composição do capital cultural que moldou as percepções de música que elencamos deu-se a partir de relações familiares, figurando situações onde havia parente próximo atuando na música (casos de *Karina*, cujo pai cantava e tocava em bares, e de *Gonzaga*, filho de baterista) e contextos sociais, onde a igreja foi citada por três entrevistados, que relataram participação em corais e conjuntos musicais e aulas promovidas pelas entidades. *Marinês* destacou que, desde sua infância, a igreja evangélica que seus pais frequentavam promovia atividades musicais para crianças, e os cultos, permeados por hinos e canções, eram ambientes naturais de canto e execução de instrumentos musicais: *[...] nas igrejas evangélicas, a música tem o seu papel, né? É fundamental, tem um lugar, tem um lugar assim especial. Então desde a minha infância que a gente é colocada diante da música.*

A presença da música na família, compartilhada com a igreja ou vivida no dia a dia em casa, foi comum a todos os relatos apresentados, desde relações mais simples como os cantos de afazeres domésticos até as interações com pais e irmãos musicistas, e de certa forma na pesquisa observa-se uma “resposta” nas características das abordagens musicais dos hoje professores em sala de aula ao capital cultural em música que incorporaram na infância. Lia, por exemplo, destaca a forma como sua mãe a despertava e a seus irmãos: com o rádio tocando Luiz Gonzaga, o que certamente influenciou um hábito que a própria Lia cultiva hoje com os seus filhos: uma trilha sonora para o almoço escolhida a cada dia por um membro da família, e a percepção da música para ela, como “uma trilha sonora da vida”, o que aplica também em sala de aula, com músicas pontuando atividades.

Podemos considerar que as características temáticas da música que se faz nas igrejas são, sob uma perspectiva cultural, exclusivas e, em alguns casos, excludentes, embora na consideração de Marinês: *Alguns estereótipos e algumas ideias já foram se desconstruindo e isso foi se ampliando. Outros tipos de músicas vão entrando na igreja e vão sendo aceitas.*

De todo modo, no grupo pesquisado, dos sete participantes, três tiveram a parte mais significativa das suas experiências sistematizadas com a música em igrejas evangélicas e católicas. Ainda que por curto espaço de tempo os ensaios de corais, aulas de instrumentos, e acompanhar o próprio desenvolvimento dos cultos, quase sempre com o suporte de um conjunto musical formado na própria igreja constituem um contexto próprio de relação de fruição e mesmo de interação com a prática musical, de certa forma, regular.

 Das experiências relatadas não constaram cursos e formações dirigidas em música antes da graduação, ainda que os citados ensaios de corais nas igrejas tradicionalmente trabalhem conceitos e conteúdos como afinação, dicção, articulação, projeção vocal e parâmetros musicais como intensidade e andamento, dentre outros fundamentos. A formação autônoma, como a vivida por *Gonzaga*, representa a maneira como grande parte dos músicos se constituem, mas se dá de modo individual e subjetivo, sendo um conhecimento que pode ser rico pedagogicamente quando moldado à formação acadêmico-profissional e à prática do dia a dia docente.

* **Formação acadêmico-profissional na perspectiva das formações profissionais em cursos superiores**

 O grupo pesquisado compreende profissionais de diferentes períodos de formação em pedagogia e no magistério: dos anos 90 até 2017, portanto percorrendo períodos históricos das políticas educacionais brasileiras, onde a música foi contemplada em marcos legais importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394) de 1996, e suas afluentes leis 11.769/08 e 13.278/16 que legislam sobre a obrigatoriedade do ensino de música e artes na educação básica. Também nesse período foram instituídas e publicadas diretrizes para a orientação curricular oficial onde a música é reconhecida em sua importância formativa, nas edições do Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), em 1997, e da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Constituição Federal de 1988, mas com a primeira edição publicada em 2015.

 Apesar da inclusão da música na legislação educacional no período, os cursos de licenciatura em Pedagogia não apresentaram, a partir do que a literatura nos mostrou nesta pesquisa, progressos na abordagem da música entre seus componentes curriculares.

Em consonância com essa literatura, há uma unanimidade no grupo pesquisado de que seus processos formativos em cursos superiores praticamente não contemplaram a música em seus currículos, e em alguns casos mais antigos tampouco “artes” ou mesmo fundamentos de educação infantil, de acordo com alguns dos relatos, como os de Selma e Marinês: *Sinceramente não tive, na época que eu fiz pedagogia... Foi em 1995. Então assim, na faculdade, experiência zero,* lamenta Selma. *Meu curso também, zero experiência, nem se falava em música... acho que agora no currículo pelo menos tem a disciplina de educação infantil né? E naquela época não tinha. Então a gente não tinha nem, assim, uma disciplina que pudesse dar possibilidade de trabalhar música.* (Marinês)

Diz-nos ainda Marinês que não se vê completa em sua formação para a abordagem da música na sua profissão: *É tanto que eu me sinto muito incompetente para trabalhar com música na educação infantil. Eu, professora, com a formação do curso de pedagogia, não me sinto competente para trabalhar, para fazer um trabalho bom de qualidade nessa área de música com crianças pequenas.* Marinês nos ilustra, com suas percepções, a contradição entre as habilidades exigidas pelas orientações curriculares oficiais para o docente em sala de aula e a formação que lhe é oferecida: *Eu olho para a política de ensino aí tem lá os conteúdos voltados ao campo da música e eu digo então: Tom, timbre, intensidade...para onde vai? Como é que eu faço isso? Eu não sei, eu realmente não sei.*

Karina, que concluiu seu curso mais de duas décadas depois das colegas, não difere delas na experiência com música na graduação e acompanha a percepção de Marinês: *Também não tive (música na Pedagogia). E olha que eu me formei recentemente, em dois mil e dezessete, né? Então não tinha nenhuma disciplina nem eletiva, acredito que até hoje não tenha também. Pelo menos nas disciplinas que eu frequentei durante todo o meu curso eu não via presente esse debate da música... É... tem um tem um déficit aí na minha formação. E eu me sinto como Marinês também.* E conclui, confirmando o que a literatura nos trouxe, quanto à disciplina de “Artes”: *O que a gente tinha era uma disciplina de artes, que eu acho que era obrigatória, mas o trabalho com música não era abordado.*

Também a formação profissional em Magistério no ensino médio não proporcionou a Lia uma abordagem específica da música no currículo, lacuna que ela buscou preencher com os conhecimentos trazidos de práticas musicais vividas em família.

Gonzaga, em diálogo com sua formação prévia em música, onde atua de forma semiprofissional, buscou no curso de Pedagogia a escolha acadêmica que reunisse a arte que já abraçava e seu gosto pelo trabalho educativo. Mas, apesar da surpreendente oferta de disciplinas de artes pelo seu curso, com uma carga horária razoável, Gonzaga não viu a música contemplada: “[...] *foi o único curso que eu podia associar a alguma linguagem artística, né? Eu sempre gostei de trabalhar nessa área. Por música ou teatro ou alguma coisa das artes plásticas ou visuais. Então, na faculdade de pedagogia tinha quatro cadeiras de ensino das artes, que eram prática das artes um, a prática das artes dois, daí depois tem a metodologia das artes um e metodologia das artes dois e não teve nada de música, nada de nada, de nada.*

Reginaldo compreende a participação da música na sua formação acadêmica, no contexto da disciplina de artes, que cursou na UFPE: *... o professor era mais ligado ao teatro, né? [...] mas ele trazia as dimensões do teatro dentro da carga horária e dentro das dimensões do teatro ele trazia a música. Então, dentro da música, dentro da performance, música dentro do teatro, mas não exatamente ensino de música, né?*

Almira lamenta a limitação de linguagens oferecidas pela disciplina de Metodologia da Arte que cursou na USP: *A professora em si era uma professora de artes visuais. Então a gente não teve nada de música, né?*  Por outro lado, fora dos componentes curriculares do seu curso, Almira encontrou alternativas dentro da instituição: *Na faculdade tinha os laboratórios de experimentação, que tinham vários núcleos que qualquer pessoa podia participar, onde havia um núcleo de música. Aí eu participei durante algum tempo desse núcleo de música, que não era um núcleo “de aula” né? Então assim é nos próprios alunos propondo experimentações diversas com músicas diversas. Então toda a minha experiência com música na faculdade foi essa nesse núcleo.*

As carências formativas acadêmicas apontadas pelo grupo refletem o quadro apresentado na literatura e suscitam o exame de propostas como as de Schwan, Bellochio et. al. (2018) de transformações a partir de componentes curriculares, projetos de extensão e cursos relacionados a propostas de educação musical, na formação em pedagogia

* **Formação continuada: ações contínuas e experiências em curto espaço de tempo, paralelamente à prática pedagógica profissional.**

 O grupo pesquisado compreende profissionais de quatro municípios diferentes da grande Recife, e dessa forma prevê políticas municipais de educação distintas no que se refere ao oferecido aos docentes de suas redes a título de formação continuada.

 Segundo Karina, professora em Paulista, normalmente as atividades de música na formação continuada oferecidas pela secretaria de educação local trabalham em torno de cantigas populares, temática que se integra às demais que são dialogadas pelas professoras, que dividem entre si experiências e estratégias de como trabalhar música em sala. Essas trocas ocorrem nos processos similares vividos por Marinês, em Recife, descritos aqui com críticas: *Como é que a gente pode fazer? Pega uns instrumentos, faz a propaganda do material que a prefeitura deu da bandinha musical, aí tem aquele momento de trocas, onde os professores trocam suas experiências e constroem alguma coisa.* E questiona a formação dos orientadores, quando em abordagem de música: *É aquilo que eu digo: quem é que está ali fazendo essa formação? [...]. É um professor pedagogo, né? Trabalha com formação. Então o que ele vai trazer pra mim, de novo, na área de música? Então, sempre as mesmas coisas: Ah, um repertório infantil…*

Selma destaca as eventuais colaborações de licenciandos em Música que ocorrem em sua unidade: *Eu gosto muito quando a gente tem os alunos de música da Federal lá...Além de apreciar as músicas que eles tocam, a gente aprende né? É muito rico*. Uma orientação mais qualificada em música sempre tem respostas positivas das profissionais, como *Lia* nos mostra: *eu lembro que uma das vezes eu escolhi música na educação infantil na formação continuada[...] E aí naquele momento a gente teve acesso a discutir um pouquinho sobre intensidade, duração, né? Questões mais conceituais, né? Do som,* referindo-se a campos de experiências previstos na BNCC (BRASIL, 2018) que, como até aqui constatamos, não integram as ementas dos cursos de Pedagogia.

Depreende-se dos relatos aqui apresentados que a formação continuada

constitui-se em canal importante nas expectativas dos profissionais, ressalvando-se, porém, a necessidade de que a qualificação da orientação dada em música corresponda a essas expectativas, preferencialmente ministrada por profissionais da educação musical

* **Métodos, recursos e orientações utilizadas na abordagem em sala de aula para tratar de música.**

Os diversos processos formativos que predominaram entre os relatos dos entrevistados e suas percepções de música se refletem nas práticas e recursos que orientam suas abordagens musicais em aula. Variando de acordo com o grupo atendido, do berçário aos 5 anos, a música é trabalhada para expressão corporal, desenvolvimento da linguagem, da oralidade, articulada com práticas de leitura e de forma também expressiva e criativa: *A partir de uma contação de estória que eu faço, as crianças criam uma música relacionada à estória,* nos conta Karina*,* que passou sua infância em torno do pai músico.

 O repertório predominante traz obras específicas para educação infantil, hoje produzido por uma indústria dedicada ao ramo, onde se destacam artistas como “Badulaque”, “Palavra Cantada” - este com CD´s distribuídos pela Prefeitura do Recife - e “Tiquequê”, mas verifica-se também o uso da obra de artistas fora desse universo específico, como Marisa Monte, Toquinho e Emicida, este último através da canção “Passarinhos”, que Lia viu como uma forma de acolhimento entre as crianças submetidas ao estranhamento de tempos sob aulas remotas: *Como acolher as crianças no período de adaptação pelas telas, né?[...] Então a música foi esse caminho de aproximação, tá? "Passarinhos, juntos a voar dispostos".. aí essa canção... ela aproximou né?.*

Almira*,* ao utilizar a música em função tradicional na Educação infantil - embalar o descanso depois do recreio - resolveu contar com um repertório de música clássica: ... *peguei o meu celular e coloquei música clássica. Coloquei e aí eles acharam muito estranho aquilo. Como assim música assim ninguém fala? Como assim? Não vai cantar não, né? Como é que pode? E assim, foi muito estranho para eles e pra mim também que eu não imaginava essa reação deles*. A experiência de Almira nos mostra a gênese do engessamento do gosto musical moldado na repetição, estabelecido por uma indústria cultural que não poupa nem os pequenos. Mas essa repetição de padrões não passou incólume por uma pequena aluna de *Lia:*

[...] todos os dias tinha uma marcação na escola pra sair pra lavar as mãos cantando a seguinte canção "Lava uma mão, lava outra, lava uma mão, lava outra". E aí essa criança já tinha estudado com a gente no infantil um, no dois e estava comigo no três, né? E aí num determinado dia que a gente faz assim, eu nem aviso que é hora de lavar as mãos, eu fiz " lava uma mão, lava a outra" e aí a levanta e: "Todo dia isso!!!Nhem Nhenhenhém"...E aí quando ela faz isso para mim eu penso: Senhor, o que eu tô fazendo com essa criança, né? Assim, todo mundo ri na hora, né? Por ela ter feito isso, mas aí eu paro e reflito: O que que estamos fazendo com essa criança que desde um aninho de idade está todo dia com essa marcação na cabecinha dela? Ela está mostrando pra mim que isso não está legal né? Não está interessante. Né? Então assim é esse fazer esse dia a dia né? Vai nos acrescentando.

A reflexão de Lia, diante da sinceridade de uma de suas alunas, ilumina uma discussão necessária quanto às possibilidades pedagógicas perdidas quando se engessa a utilização da música de modo padronizado e repetitivo na educação infantil. Mas há a impressão de que, com poucas opções de aprimoramento, os professores cedem a essa rotina, ainda que de modo crítico.

Certamente motivado pela familiaridade profissional com a música, Gonzaga coloca-se em desafio aos padrões usuais de abordagem da música na educação infantil: ... *tem muita cobrança em torno da gente para se ter um padrão, sabe? [...]Coisas assim, coisas de rotina, padronizadas, engessadinhas, certo? Então eu estou tendo uma dificuldade com isso porque às vezes eu quero fazer de uma forma e as próprias crianças estão condicionadas àquele padrão.*

**CONCLUSÕES**

 A pesquisa nos mostrou que a subjetividade das relações com a música das professoras e professores entrevistados, trazidas de suas percepções desenvolvidas nas suas trajetórias profissionais e de vida, prevalecem sobre os elementos adquiridos em formação sistematizada, tanto na educação básica quanto no ensino superior, ou em cursos de música. Essas interações musicais vivenciadas em família tiveram nas igrejas um palco privilegiado e presente em praticamente metade dos entrevistados.

Os cursos de pedagogia, para todos os entrevistados, não proporcionaram aprendizagem significativa em música que pudesse orientar suas atividades em sala de aula, o que foi bastante questionado por eles, em alguns casos se considerando inaptos para a abordagem da música na forma recomendada pela Base Nacional Comum Curricular para as aulas de educação infantil.

O reconhecimento de suas lacunas formativas em música, e das carências dos seus cursos e formações prévias trouxeram propostas e alternativas sugeridas pelos entrevistados: A Formação Continuada, na forma como nos apresentaram Werle e Bellochio (2009), é um caminho para Selma e Marinês, com a ressalva de que seus orientadores sejam efetivamente relacionados aos campos de experiências que professam, como licenciados em música ou outras artes.

Lia vislumbra na reformulação curricular a melhor maneira de suprir a carência de música nos cursos de Pedagogia, acreditando que assim a arte, inclusive a música, pode ser contemplada num olhar mais amplo, com as linguagens mais aprofundadas, pois considera ser esse o papel da faculdade, em percepção que dialoga com o entendimento de Schwan, Bellochio et. Al. (2018) de renovação de componentes curriculares, com cursos relacionados a propostas de educação musical, na formação em Pedagogia.

 Gonzaga acompanha Lia, fazendo uma observação importante quanto à composição do currículo: *Aí quando você vai ver a grade curricular do curso é mais focada no fundamental do que na educação infantil* [...] *vale ressaltar, na questão da educação infantil, que eles ainda não são alfabetizados né? Então as linguagens artísticas são as primeiras linguagens deles, né? A música, o desenho, né? Então eu acho que deveria ser mais valorizado isso.*

Essa valorização, certamente passa por uma abordagem mais expressiva da música, através de uma formação compatível com o que se recomenda nas orientações curriculares, e pela busca constante de aperfeiçoamento onde as possibilidades musicais sejam realmente um campo de vastas experiências para as crianças.

**REFERÊNCIAS**

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, outubro de 2009.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane W.F. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel* | Pelotas [37]: 247 - 272, setembro/dezembro 2010

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; PACHECO, Eduardo Guedes. *Música (s) e Educação Básica:* Pensando Processos Formativos e Ações Profissionais na Unidocência *Inter-Ação*, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 39-54, jan. /abr. 2014

BELLOCHIO, Claudia R.; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen. *Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência.* Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://goo.gl/kZDxGU>. Acesso em: 15 jun. 2021

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <http://goo.gl/JmXAS0>. Acesso em: 15 jun. 2021

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:<http://goo.gl/fTzXTD>. Acesso em: 15 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/5puxbn>. Acesso em: 15 jun. 2021

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 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. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm . Acesso em: 15 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 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, 2016. Disponível em www.planalto.gov.br/CCIVIL\_03/\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm Acesso em 25 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB,2016.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, T. A. de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM,* Porto Alegre,V. 21, 25-34, mar. 2009.

CORREA, Aruna N. BELLOCHIO, Cláudia R. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. *Revista da ABEM,* v. 16, n. 20, p. 53-62, 2008.

DELALANDE, François. *A criança do sonoro ao musical* », in Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (tradução : Bernadette Zagonel), ABEM Curitiba, 1999.

FIGUEIREDO, Sergio L.F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Rev. FAEEBA* – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. *A família como ambiente de musicalização: a iniciação musical de 8 compositores e intérpretes sob uma ótica sociocultural.* In Cognição Musical: aspectos multidisciplinares. Anais do SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 4. São Paulo: USP/FFLCH – Departamento de Lingüística, P.407-414, 28 a 30 de maio de 2008.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal *EccoS – Revista Científica,* São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

MARCON, Telmo. A constituição do capital cultural: um estudo das condições

Socioeconômicas e culturais de estudantes da Pedagogia. *Práxis Educativa,* Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 545-564, maio/ago. 2019

Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

NOGUEIRA, Monique A. *A música nos currículos de pedagogia: espaço em disputa.* In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM, 2010. p. 291-298.

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.

UPE - Universidade de Pernambuco. *Programa de Disciplinas* - Graduação em Pedagogia - Licenciatura - Arte - Educação. Disponível em:

http://www.upe.br/petrolina/wp-content/uploads/2014/08/arte-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf - Acesso em 27/07/2021

WERLE, Kelly. *A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2010.

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, 29-39, set. 2009.

1. Concluinte de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE. joaobanieducacional@gmail.com [↑](#footnote-ref-1)
2. Professora do Centro de Educação, do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais. - UFPE. daniela.maria@ufpe.br [↑](#footnote-ref-2)
3. A participação de um profissional de fora do campo da educação infantil - um professor dos anos iniciais do ensino fundamental - deu-se a princípio por um equívoco do pesquisado, que só atentou à especificidade em educação infantil no momento da reunião. Ainda que manifestasse a intenção, sob desculpas, de declinar da participação, foi convidado a permanecer, até porque quanto à experiência formativa comum a todos os participantes - a educação básica e a licenciatura - ele poderia, como pôde, contribuir. [↑](#footnote-ref-3)