



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDO NONATO AGUIAR OLIVEIRA

**A MÚSICA NO DESVELAMENTO DO UNIVERSO INFANTIL: PRÁTICAS
PEDAGÓGICO-MUSICAIS DE PROFESSORES DAS UNIDADES E ESCOLAS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTARÉM, PARÁ**

**SANTARÉM/PA
2018**

RAIMUNDO NONATO AGUIAR OLIVEIRA

**A MÚSICA NO DESVELAMENTO DO UNIVERSO INFANTIL: PRÁTICAS
PEDAGÓGICO-MUSICAIS DE PROFESSORES DAS UNIDADES E ESCOLAS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTARÉM, PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Iani Dias Lauer Leite.

Linha de pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

**SANTARÉM/PA
2018**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da UFOPA Catalogação de
Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Oliveira, Raimundo Nonato Aguiar.

A música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará / Raimundo Nonato Aguiar Oliveira. - Santarém, 2020.
159f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador: Iani Dias Lauer Leite.

1. Música. 2. Educação infantil. 3. Práticas pedagógicas. I. Leite, Iani Dias Lauer. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 371.33



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação
Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos dezessete dias do mês de dezembro do ano de 2018, às 8:00 horas na sala 14 da Universidade do Estado do Pará, Campus Santarém, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos (as) professores(as) Drs (as). **Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite** (orientadora e presidente), **Profa. Dra. Patrícia Martins Pederiva** (membro externo), **Profa. Dra. Nathalya Carvalho Avelino** (membro externo), **Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho** (membro externo), e a **Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa** (membro interno), a fim de argüirem o mestrando **Raimundo Nonato Aguiar Oliveira**, com a dissertação intitulada **"A MÚSICA NO DESVELAMENTO DO UNIVERSO INFANTIL: PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS DE PROFESSORES DAS UNIDADES E ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTARÉM, PARÁ"**. Aberta a sessão pela presidente, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, o candidato respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovado, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Reprovado

Recomendações da Banca:

Seguiu as sugestões da banca

Santarém, 17 de dezembro de 2018.

Iani Dias Lauer Leite

Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite – Orientadora/ Presidente/ Ufopa.

Patrícia do. M. Pederiva

Profa. Dra. Patrícia Martins Pederiva – Membro Externo/ UnB

Nathalya de Carvalho Avelino

Profa. Dra. Nathalya Carvalho Avelino – Membro Externo / IESP

José Ruy Henderson Filho

Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho - Membro Externo / UEPA

Sinara Almeida da Costa

Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa – Membro Interno/ Ufopa

Do teu sonho de criança
Brota o tempo de brincar
Faz do vento uma dança
Fantasia no olhar

Vem alegre um faz de conta
Fazendo de conta ser bicho papão
No jogo de pula corda
Tropeçou no fim da linha,
Pulando amarelinha
Conquistou o céu no rastro de uma estrela

Ao brincar de pira-pega
No castelo da saudade
Fez então da cabra cega
Sua amiga de verdade

Ao andar de bicicleta
Viu um realejo em uma quermesse
Provou do primeiro beijo
No amor de brincadeira
Mas o beijo foi do vera
E ficou marcado para a vida inteira

Brincadeira de criança
Já não sabe onde é que mora
Uma leve dor avança
Na memória leva embora

Foi-se o tempo na lembrança
Foi-se o tempo de alegria
Alma pura de criança
Já não faz mais poesia.

(Nato Aguiar e Luiz da Luz, 2017)¹

¹ Música “Acalanto do amor de brincadeira” dos compositores Nato Aguiar e Luiz da Luz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o guia de todos os meus passos.

À minha esposa Marinelza Galvão, pelo apoio incondicional e pelas palavras de incentivo e de carinho.

Aos meus filhos Monalisa e Eduardo que aceitaram dividir minha atenção com este trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação, à Coordenação de Educação Infantil pelo apoio já de antemão manifestado em cooperar com a realização desta pesquisa e aos professores de educação infantil de todas as UMEIs, CEMEIs e EMEIs.

Aos docentes do Programa de Mestrado Em Educação – PPGE da UFOPA, pela oportunidade da rica troca de conhecimentos e experiências ao longo do convívio. Dentre eles, expresso meus mais sinceros agradecimentos ao professor Dr. Luiz Percival Leme de Britto e às professoras Dras. Tânia Brasileiro e Sinara Almeida.

Agradeço também às professoras Silvânia Takanashi, Simone Aguiar e Milena Rebelo, minhas amigas de trabalho na UEPA.

Aos professores-doutores Ruy Henderson, Nathalya Avelino e Patrícia Pederiva pela disponibilidade incondicional.

Aos professores e alunos do curso de Música da UEPA.

E o agradecimento especial eu levo a minha orientadora, pela sua humanidade acima da média, discernimento, paciência e, sobretudo, pela sua fé em Deus. Muito obrigado, profa. Iani!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo central averiguar como professores das unidades e escolas municipais de educação infantil do perímetro urbano de Santarém utilizam a música em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos buscaram: identificar as práticas pedagógico-musicais realizadas por professores de educação infantil, analisar os recursos disponíveis para a realização de atividades musicais e identificar as necessidades e dificuldades para o desenvolvimento de atividades musicais. Utilizou-se o método survey de desenho interseccional. O instrumento para a coleta de dados utilizado teve como base o questionário de Diniz (2005), com questões de cunho sociodemográfico e relativo às práticas pedagógico-musicais. Dos 175 professores que integram os 51 espaços escolares de educação infantil – divididos entre UMEIS, EMEIS, CEMEIS e escolas de Pré I e II – participaram 83 professores da Rede Municipal de Ensino do perímetro urbano de Santarém. Os resultados da pesquisa revelaram que a maioria dos profissionais atuantes nessa etapa da educação básica pública são do sexo feminino, correspondendo a 82%, com um quantitativo pequeno de profissionais masculinos, equivalente a 7%. Todos os participantes do estudo possuem nível superior com especialização e há um professor com mestrado em educação. A pesquisa também revelou que 56% dos docentes não possuem formação alguma em música. Há um número expressivo (68%) de profissionais que não cantam e nem dominam qualquer instrumento musical, assim como 71% não participam de eventos de formação continuada em música, quando são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Os 83 entrevistados, porém, afirmaram utilizar música em atividades como a dança, sendo a mais citada dentre as práticas (81,7%), a movimentação (80,4%), a audição de músicas (76,8%) e o canto (68,2%). 73,1% dos professores empregam também, a música objetivando a criação de hábitos e somente 40,2% utilizam a música em atividades para desenvolver a percepção (altura, intensidades, duração e timbre). Quanto aos espaços destinados às práticas pedagógico-musicais, a pesquisa revelou que eles são diversificados: 32 professores utilizam somente a sala de aula, enquanto 50 professores, além da sala de aula, utilizam o pátio, a sala de vídeo, o parque, o refeitório, o jardim e até uma maloca dentro da unidade escolar. Com relação aos recursos materiais, o cenário mostrado pelos participantes revelou somente a existência de aparelho de DVD, televisor e aparelho de som como recursos oferecidos às atividades dos docentes nos espaços escolares de educação infantil. Assim, dos 83 participantes, 68 afirmaram que fazem uso dos três recursos, 7 professores informaram que utilizam apenas a tv e 3 usam somente o aparelho de som em suas práticas musicais. A maioria dos docentes, configurado em 56%, afirma seguir a proposta dos RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil), embora haja percentuais expressivos daqueles que desconhecem a proposta, correspondendo a 40% e outros 6% representando o quantitativo dos que conhecem, mas não seguem a proposta. Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, a questão 24 do questionário revelou, mediante os dados que foram analisados pelo uso do Discurso do Sujeito Coletivo, as seguintes ideias centrais: formação, falta de instrumentos, formação e recursos, falta de tempo, carência de recursos, estrutura e espaço.

Palavras-chave: Música. Educação infantil. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research has as central objective analyze how teachers from municipal units and schools of Early Childhood Education in the urban perimeter of Santarém use music in their pedagogical practices. The specific objectives sought to identify the pedagogical-musical practices carried out by early childhood teachers, analyzing the available resources for carrying out musical activities and identifying the needs and difficulties for the development of these activities. The intersectional design survey method was used. Data collect was based on the Diniz (2005) questionnaire, with questions about sociodemographic nature and related to pedagogical-musical practices. Of the 175 teachers who make up 51 school spaces for early childhood education – divided in UMEIS, EMEIS, CEMEIS and Pre I and II schools – 83 teachers from the Municipal Education Network of the Santarém urban perimeter participated. The research results revealed that the majority of professionals working in this stage of basic public education are female, corresponding to 82%, with a few male professionals equivalent to 7%. All study participants have a postgraduate education and there is a teacher with a master's degree in education. It was also revealed that 56% of teachers have no formation in music. There is an expressive number (68%) of professionals who do not sing or master any musical instrument, as well as 71% do not participate in events of continuing education in music, when they are offered by the Municipal Department of Education. Despite that 83 interviewees said they used music in their activities such as dance, which is the most cited among these practices (81.7%), movement (80.4%), listening to music (76.8%) and singing (68.2%). Also, 73.1% of teachers use music aiming at creating habits and only 40.2% use music in activities to develop perception (height, intensities, duration and timbre). In relation to spaces used for pedagogical-musical practices, the research showed that they are diverse: 32 teachers use only the classroom, while 50 teachers besides classroom use also patio, video room, park, refectory, garden and even a hut inside the school. In regard to material resources, the scenario shown by the participants revealed only DVD player, television and stereo system as resources offered to the activities of teachers in school spaces for early childhood education. Thus, of the 83 participants, 68 said they make use of the three resources, 7 teachers reported that they just use TV and 3 only stereo system in their musical practices. Most teachers (56%) follow the RCNEI (National Curriculum References of Early Childhood Education) proposal, although there are significant percentages of those who are unaware of this proposal, corresponding to 40%, and another 6% representing the number of those they know, but do not follow it. With regard to the difficulties faced by teachers in classroom, the question 24 of the questionnaire, in which the Collective Subject Discourse was used as an analysis method, revealed these following central ideas: formation, lack of instruments, formation and resources, shortage of time, lack of resources, structure and space.

Keywords: Music. Early Childhood Education. Pedagogical practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Quantidade relativa quanto ao gênero	84
Gráfico 02 – Relação quantitativa do grau de escolaridade	86
Gráfico 03 – Faixa etária das crianças com as quais os professores trabalham	90
Gráfico 04 – Professores que atuam em outros níveis de ensino	90
Gráfico 05 – Relação de professores que possuem ou não conhecimento musical	91
Gráfico 06 – Professores que cantam ou tocam algum instrumento musical	92
Gráfico 07 – Professores que participam de cursos, oficinas, seminários	93
Gráfico 08 – Repertório utilizado pelos professores em audições	97
Gráfico 09 – periodicidade das atividades musicais	98
Gráfico 10 – Professores que utilizam a música em suas atividades	99
Gráfico 11 – Espaços onde se realizam as atividades musicais	99
Gráfico 12 – Descrição dos recursos utilizados pelos professores	100
Gráfico 13 – Professores que conhecem ou não a proposta dos RCNEI	101
Gráfico 14 – Quanto à utilização dos RCNEI	102
Gráfico 15 – Quanto às dificuldades em atividades musicais	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	53
Quadro 02: Plano de Ensino da Educação Infantil – Pré I – 04 anos	59
Quadro 03: Plano de Ensino da Educação Infantil – Pré I – 04 anos	60
Quadro 04: Plano de Ensino da Educação Infantil – Pré I – 04 anos	61
Quadro 05: Plano de Ensino da Educação Infantil – Pré II – 05 anos	62
Quadro 06: Música e educação infantil – Região Sul	64
Quadro 07: Educação musical nas Práticas Docentes – Região Sudeste	66
Quadro 08: Educação musical e Práticas Docentes – Região Nordeste	70
Quadro 09: Música e educação infantil – Região Centro Oeste	71
Quadro 10: Educação Musical: Teses de Doutorado	73
Quadro 11: Exemplo do 1º passo – IAD 1: Para você quem é o preceptor?	80
Quadro 12: Exemplo do 2º passo – IAD 1: Para você quem é o preceptor?	80
Quadro 13: Exemplo do 3º passo: Identificação das ideias centrais a partir das ECH	81
Quadro 14: 4º passo: Classificação das Ideias centrais semelhantes	82
Quadro 15: 6º passo – DSC da ideia central A	82
Quadro 16: Codificação das características variáveis dos participantes do estudo	102
Quadro 17: Ideias Centrais da questão 23 – Grupo 1	104
Quadro 18: Ideias Centrais de questão 23 – Grupo 2	105
Quadro 19: Ideias Centrais da questão 24	110
Quadro 20: Ideias Centrais da questão 25	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Faixa etária dos professores	86
Tabela 02 – Formação – Curso Superior Completo	88
Tabela 03 – Formação – Curso de Pós-graduação	88
Tabela 04 – Distribuição do tempo de serviço na educação	89
Tabela 05 – Distribuição do tempo de serviço na educação infantil	89
Tabela 06 – Atividades musicais desenvolvidas pelos professores	95

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Espaço Municipal de Educação Infantil
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SEMTRAS	Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
ZDMI	Zona de Desenvolvimento Musical Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDMR	Zona de Desenvolvimento Musical Real
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1 A música na idiossincrasia humana	15
1.2 O interesse pelo tema	19
1.3 A problemática da pesquisa e seus objetivos	22
1.4 A estrutura do trabalho	26
2. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2.1 Concepções sobre educação musical	29
2.2 Concepções sobre criança, infância e o papel da criança na educação infantil	36
2.3 O papel do professor na educação infantil	42
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
3.1 Discutindo práticas pedagógico-musicais	47
3.2 Discutindo práticas no currículo da educação infantil	51
3.3 A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Santarém	55
3.4 O currículo da educação infantil no município de Santarém	58
3.5 O estado da arte	63
4. A TRILHA METODOLÓGICA	77
4.1 O desenho da pesquisa	77
4.2 O locus da pesquisa	78
4.3 Os participantes	78
4.4 O instrumento de coleta de dados	78
4.5 A coleta de dados	79
4.6 A análise dos dados	79
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	84
5.1 Identificação dos participantes	84
5.2 As práticas educativo-musicais	93
5.2.1 As atividades musicais	95
5.2.2 Espaço físico e recursos	99
5.2.3 Dificuldades e necessidades	101
5.3 Arrematando o desfecho	119
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
6.1 O pesquisador e as percepções da pesquisa	125
6.2 Limitações da pesquisa	126
6.3 Contribuições do estudo e aplicabilidades	127
6.4 Possibilidades e pesquisas futuras	128

REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	136

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Música, Música
 Companheira do quarto dos rapazes
 Entre revistas e fumaça
 Confidente do quarto das meninas
 Entre calcinhas e sandálias
 Música, música

Farol na cerração dos grandes medos
 A força que levanta os bailarinos
 Elétrica guitarra entre os dedos
 Aflitos e quentes dos meninos
 Música, música

Irmã, irmã, irmã
 Feroz como a ira do Irã
 Ou mansa como o último carinho
 Quando já chega a manhã
 Música, Música

(Abel Silva e Sueli Costa, 1980)²

1.1 A música na idiossincrasia humana

A música é uma criação e expressão humana presente em todas as culturas, modelada e estruturada com valores e significados específicos. Nesse sentido, desmitifica-se a ideia de que ela seja uma linguagem universal, conforme já defenderam alguns musicólogos até pouco tempo. Estudos mais aprofundados mostraram que pensar a música como linguagem universal não evidencia as dimensões simbólico-culturais que ela adquire em cada sociedade, assim como sua diversidade sonora que permite se compreender as músicas do mundo vinculadas aos saberes, aos sentidos, aos valores, ao simbolismo, identificando uma sociedade, um povo e uma pessoa.

Embora a música seja uma prática cultural universal, um veículo da comunicação humana, elevá-la a uma linguagem universal, atualmente, não é mais válido (QUEIROZ, 2012; FREIRE, 2010). Penna (2014, p. 22) também reforça essa ideia quando discorre que:

O fazer musical humano varia, diferencia-se conforme o momento histórico e o espaço social. Isto quer dizer que o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios

² “Música, música” dos compositores Abel Silva e Sueli Costa.

de organização dos sons. E este aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade.

O homem é o único ser dotado com a capacidade de produzir música, embora alguém afirme que os pássaros também cantem; mas o que eles fazem só é música a partir da compreensão humana. Para os pássaros, o canto nada mais é do que a sua forma de comunicar entre si e de definir sua espécie. Um pássaro não produz instrumentos musicais e/ou reformula sua performance de cantar. O seu canto é igual em qualquer época e em qualquer espaço e nunca sofrerá alteração. Já para os homens, a música produzida na Idade Média não foi a mesma do período Barroco, assim como a música do Classicismo não é a mesma produzida na contemporaneidade. Ocorreram mudanças tanto do ponto de vista estrutural quanto temático-simbólico e novos elementos também foram incorporados.

A música que se tem no Brasil, hoje, presente nas manifestações eruditas, folclóricas e populares, reflete uma herança europeia que se solidificou como modelo musical em todo o continente americano, resultante da imposição eurocêntrica durante o processo de colonização a partir do século XVI. Trata-se de um sistema musical trazido por portugueses, espanhóis, ingleses, franceses e holandeses e que possui uma forma tonal estruturada em modos maior e menor com escalas diatônicas³ e cromáticas⁴.

Apesar de a Europa impor à maioria dos povos tradicionais americanos esse modelo de música ocidental, não se permite inferir que a música europeia tornou-se uma linguagem comum a esses povos aculturados, pois – no caso do Brasil – na cultura musical indígena, embora esta tenha sido quase toda dizimada, sobreviveram ritmos musicais como o cateretê⁵ (hoje, catira), o cururu⁶ e o próprio carimbó, mesmo perdendo grande parte de sua essência simbólica e cultural.

Outro exemplo relevante é a música dos povos orientais como os indianos, cuja cultura musical não lhes permitiu ver significação simbólica na música ocidental imposta a eles durante o período da colonização inglesa. Uma escala musical ocidental soa estranha a eles, pois suas relações, vivências e experiências com intervalos musicais são outras. O próprio

³ A Escala diatônica é aquela que integra as sete notas naturais, partindo da nota de origem até sua oitava ascendente ou descendente.

⁴ A Escala cromática é formada por doze notas musicais: as sete notas naturais mais cinco notas sustenidas ou bemóis.

⁵ Segundo Mário de Andrade, o cateretê (ou catira) se originou entre os índios. Durante o trabalho da catequese, Anchieta teria composto versos em ritmo de cateretê para catequizar índios e caboclos.

⁶ Dança de origem tupi-guarani, de função ritualística.

significado simbólico de sua música resultará num olhar vinculado a sua vivência entre meio, tempo e espaço.

Assim, a música se consolida na idiossincrasia humana. Por meio dela evoca-se uma série de sentidos e estados como sentimentos, lugares, cheiros, medos, alegrias entre tantos outros aspectos. A música está na natureza, alquimizando o universo em som. Está nas feiras livres, nos mercados, presente nas comemorações de nascimento de uma criança, também nos velórios, nos enterros etc. Está presente nos acontecimentos pátrios, nos eventos informais como num churrasco, numa festa, numa brincadeira, nas danças etc. Pode-se afirmar, então, que a música está presente em toda a vida humana, alegrando, entristecendo, extasiando, informando e formando.

Na cultura brasileira há uma riqueza musical significativa, criada, difundida e socializada pela população ao longo da história do País. Gêneros musicais se mesclaram a partir do diálogo entre as culturas formadoras do povo brasileiro, criando, assim, a identidade musical brasileira como o samba e sua estilização, o frevo, o forró, o carimbó, a modinha, a canção brejeira e, atualmente, releituras rítmicas que se tornaram populares como o brega, o sertanejo universitário, o funk, o hip hop etc., porém, Martinez e Pederiva (2013, p. 12) afirmam que “essa musicalidade não é tão perceptível no interior dos muros escolares da educação básica brasileira”. E, mais especificamente, nas salas de aula; numa aula de música.

Diante disso, se a linguagem musical está há tanto tempo na vivência humana, em rituais, danças, canto etc., e que, juntamente com a palavra articulada na métrica dos versos, tenha contribuído para o surgimento dos primeiros estilos de poesia e de canção popular, servindo também de elo no fortalecimento do imaginário humano, pode-se, então, concluir que a música participa, há bastantes séculos, da educação humana.

Torna-se até contraditório negar que a música não esteja na base da formação de todos os indivíduos, ou seja, na escola. Naturalmente, sendo a escola um espaço que abriga todos os saberes fundamentais para a formação do indivíduo, oferecendo o cardápio científico-cultural daquilo que a humanidade já produziu de melhor e dialogando com os saberes cotidianos dos sujeitos, então é nela (na escola) que a música deve estar presente, contribuindo com a formação de cidadãos, conforme afirma Queiroz (2012):

O único lugar de isso acontecer é [...] na escola, pensando no cenário da cultura brasileira e mundial como contexto verdadeiramente democrático de formação. [...] A escola deveria chegar a todos os sujeitos, democratizando esse acesso aos conhecimentos básicos necessários ao cidadão para viver na sociedade. Consideramos, então, que a música é um ponto, um aspecto, uma dimensão fundamental nesse processo de formação do sujeito, de constituição de culturas

(QUEIROZ, 2012, p. 25).

Ao longo de sua trajetória no Brasil, no entanto, percebe-se a oscilação entre presença e ausência, pois “mesmo quando a música, de alguma forma mostrou-se presente na legislação, currículo ou prática educativa, na realidade ela esteve ausente, pois o desenvolvimento musical dos alunos não era o foco central desse ensino” (MARTINEZ e PEDERIVA, 2013, p. 12).

Um ponto importante a ser lembrado é que a música faz parte do cotidiano de todos os estudantes, da educação básica à universidade e, em alguns momentos, em atividades de várias disciplinas, potencializando outros saberes. O próprio cotidiano escolar mostra a presença da música indiretamente na aula de português, de matemática, de história, na hora do recreio, no celular, na vida.

Estando ela em todos esses momentos e espaços, é relevante que ela esteja numa aula de música. Não como um meio, mas como um fim, vinculado à experiência humana como expressão, como pensamento, como forma de relação dos homens com o mundo. Não com o objetivo de formar músicos, mas para desenvolver nos estudantes a sensibilidade da fruição estética. Com a visão de que por meio da música se compreenda a cultura universal, nacional e regional, para se construir uma consciência crítica capaz de assimilar que a música é um fator significativo na conservação da identidade cultural de um indivíduo, de um grupo, de uma cultura, de uma sociedade.

Ao se considerar a música como elemento cultural, forma de expressão humana, ferramenta fruidora de sentimentos, valores e significados, atribui-se a essa arte características fenomenológicas intrínsecas no próprio fenômeno, fundamentais ao ser humano, à sociedade, à vida e, portanto, para a educação.

Reconhecendo-se a escola como espaço democrático de educação, com o dever de possibilitar aos indivíduos acesso aos conhecimentos, habilidades e percepções que lhes permitam lidar com a vida da melhor forma possível, conseqüentemente, se consolidaria a escola como o espaço potencial para uma formação básica em educação musical. Sem o objetivo de criar artistas, mas indivíduos éticos, humanos, intelectuais e artisticamente preparados para lidar com a vida. Essa consciência tem levado educadores musicais e vários seguimentos da sociedade a clamar por um lugar mais representativo e sistematicamente estabelecido para a música nos currículos escolares de educação básica.

Compreender o papel da escola considerado espaço de difusão científica de saberes e práticas docentes como ponte para a formação e emancipação humana é o ponto determinante

para que uma sociedade vislumbre o conhecimento universal da cultura. Se o conhecimento, visando à formação, é um dever da escola, o acesso a ele passa a ser um direito do cidadão. Assim, justifica-se o porquê de tantas literaturas atualmente defenderem que a educação musical precisa ter início na primeira etapa da educação: a infantil.

1.2 O interesse pelo tema

O desejo de desenvolver uma pesquisa que discutisse as práticas pedagógico-musicais na educação infantil veio amadurecendo há muitos anos. Desde quando tive a minha primeira experiência como professor de Arte no antigo fundamental (de 5^a a 8^a séries), de 1997 a 2000, no Colégio Dom Amando.

Eu ainda cursava Licenciatura em Letras na UFPA quando recebi o convite para assumir as turmas de Arte de todo o ensino fundamental da escola. Foi uma experiência marcante e desafiadora. Marcante porque utilizei com alunos de 10 a 14 anos algumas propostas de musicalização dos métodos ativos de Dalcroze⁷ (a eurritmia⁸) e Carl Orff⁹ (a palavra cantada), enfatizando o jogo rítmico e vocal. Desafiadora porque eu havia sido contratado para simplesmente substituir o maestro Wildes Dias da Fonseca, um ícone da educação musical santarena. Muito embora ele utilizasse uma metodologia tradicional, eu tive receio em aceitar a missão, temendo que ao propor um novo olhar, no qual eu abriria mão do caderno de música dos alunos e da obrigatoriedade de cada um possuir uma flauta doce, a direção da escola me preterisse.

Ao término do primeiro semestre pude, porém, ver que a experiência foi positiva, porque envolveu mais os alunos nas atividades, possibilitando-lhes uma prática educativo-musical baseada no aprender brincando de forma orientada. Sobrevivi. Daí em diante expandi nas aulas de arte com ênfase na experimentação de instrumentos musicais como o violão e a flauta doce, além do canto coral coreografado a partir das ideias dos músicos educadores supracitados, em que se utilizava a pulsação rítmica e, a partir dela, a utilização de ostinatos¹⁰

⁷ Emile Jacques Dalcroze foi o criador de um sistema de ensino de música baseado no movimento corporal expressivo, que se tornou mundialmente difundido a partir da década de 1930.

⁸ Criada por Dalcroze, a eurritmia é a combinação harmoniosa de sons ou movimentos, utilizando o corpo como instrumento musical.

⁹ Compositor alemão, um dos mais destacados do século XX, famoso sobretudo por sua cantata *Carmina Burana*, criador do Método Orff de ensino musical, baseado na percussão e no canto.

¹⁰ Ostinato é um motivo ou frase musical que é persistentemente repetido numa mesma altura. A ideia repetida

com o repertório proposto a ser cantado nas apresentações em forma de cânone¹¹. O uso do violão e da flauta foi solicitado somente para os alunos que já sabiam executá-los.

Como a proposta da disciplina de Arte era polivalente¹², naquela época eu planejava as atividades bimestrais sempre tendo a música como elemento norteador. O quantitativo de músicas do repertório variava conforme a identificação e a afinidade da turma. Sempre havia, ao final de cada semestre, um pequeno concerto didático para os pais e a direção da escola.

A consequência disso foi a alteração que a escola fez na sua feira de ciências, passando, a partir de 1998, a chamar-se “Feira de Ciências, Arte e Cultura do Colégio Dom Amando”, na qual organizamos um festival de música com produções autorais, com a participação de alunos do fundamental e do médio.

Minha estada nessa escola durou 3 anos. Ingressei em janeiro de 1997 e pedi demissão em janeiro de 2000 porque fui aprovado no curso de Educação Artística com Habilitação em Música na UEPA. Como o curso era intervalar e coincidia o final das aulas com o início do período letivo da escola, eu preferi me dedicar ao curso para aprimorar meus saberes e minha prática musical.

Hoje, quando reencontro ex-alunos que relembram aquele período, fico emocionado e feliz, porque eu acho que marcou significativamente a vida de muitos deles.

Diante das experiências elencadas acima, imagino que se essas atividades musicais marcaram a trajetória escolar de crianças de 10 a 14 anos naquele tempo, que encantamentos elas podem causar em crianças da educação infantil nas escolas públicas de Santarém hoje? Crianças das creches e pré-escolas? Posso inferir que a resposta ao estímulo, se não for igual será superior à experiência relatada acima. Isso porque se estará trabalhando educação musical com crianças que ainda estão solidificando suas práticas sociais e culturais em família e com aqueles às quais elas convivem na escola.

O segundo momento ocorreu quando me preparava para tentar uma vaga no programa de mestrado da UFOPA e precisava escrever um projeto de pesquisa. Eu sabia que meu tema teria que abordar a música, pelo fato de ser professor da Licenciatura em Música na UEPA em Santarém. Mas o interesse pela temática de educação musical na Educação Infantil

pode ser um padrão rítmico, parte de uma melodia ou uma melodia completa.

¹¹ Cânone é uma peça de canto coral em que várias partes repetem a parte inicial, em tempos diferentes.

¹² A polivalência surgiu como uma proposta de ensino para o componente curricular Educação Artística através da LDB 5.692/71, que concebia a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa.

surgiu somente quando conversei com a coordenadora da educação infantil da SEMED¹³, em 2015, sobre as atividades de musicalização das creches e pré-escolas municipais. O bate-papo ocorreu informalmente após um encontro pedagógico da SEMED com os professores da Rede Municipal. Foi tão rico de ideias que eu prontamente pedi permissão para gravar uma entrevista com ela na Secretaria de Educação. Combinamos a data e o horário e eis o resultado de partes da entrevista:

Inicialmente quis saber se a SEMED possuía algum projeto de educação musical em atividade na educação infantil municipal. A coordenadora respondeu que dentro das 30 [àquela época este era o quantitativo] unidades de educação infantil havia profissionais que desenvolviam alguns projetos, tanto de música quanto de dança. Perguntei também se esses projetos ocorriam em todas as unidades. A coordenadora respondeu que ocorriam apenas em duas UMEIs¹⁴: na unidade de Santo André, com um grupo de dança (balé) e na UMEI do Santarenzinho, que desenvolvia musicalização com uma professora graduada em música.

Indaguei a respeito da idade escolar dessas crianças. “De 2 a 5 anos”, foi sua resposta. Tive também curiosidade em saber se a professora especialista em música mencionada só atuava na educação musical, ou a educação musical nessa UMEI era apenas um conteúdo a mais a ser trabalhado? De acordo com a resposta da coordenadora, “a carga horária dela dentro da educação infantil era exatamente para desenvolver esse projeto: de musicalização”.

Questionei acerca dos documentos que regulamentam o ensino de Arte nas UMEIS. A coordenadora afirmou que a Coordenação Municipal de Educação Infantil possuía sua própria proposta pedagógica, que se estendia às propostas pedagógicas de cada unidade. Segundo ela, todas as unidades estavam ligadas às atividades desenvolvidas dentro da proposta pedagógica, e dentro dela havia o ensino da Arte.

Interpelei sobre o que deveria ser feito para garantir a educação musical em todas as UMEIS e escolas de educação infantil do município. De acordo com sua resposta, dois fatores comprometiam: a ausência de profissionais especialistas em música e a falta de capacitação de professores pedagogos para desenvolver melhor suas atividades de educação musical com as crianças.

Quis saber como a SEMED garantia o ensino das artes na educação infantil. A coordenadora ressaltou que o município possui uma Escola de Artes, com profissionais especialistas, além de instrutores que desenvolvem atividades artísticas para uma clientela a

¹³ Secretaria Municipal de Educação.

¹⁴ Unidades Municipais de Educação Infantil.

partir de 3 anos de idade. A Escola de Artes oferece oficinas de dança, musicalização, canto coral e oficina de violão.

Curiosamente quis compreender quais os documentos normativos que a SEMED seguia na educação infantil. Segundo ela, os dois documentos norteadores da Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Santarém são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).

Além do projeto de educação musical que você enfatizou, a música é utilizada durante as atividades cotidianas escolares das UMEIS? Foi minha próxima pergunta. Segundo ela, em todas as atividades das unidades, o foco era exatamente esse: a ludicidade. Todos os professores tinham que desenvolver atividades musicais, recreativas para que pudessem desenvolver essa habilidade nas crianças. O foco era desenvolver a ludicidade, o cognitivo, o artístico.

Os dois momentos me impulsionaram a escrever um projeto tendo como tema a educação musical na educação infantil e as práticas pedagógico-musicais de professores que atuam nos espaços de educação infantil do perímetro urbano de Santarém.

1.3 A problemática da pesquisa e seus objetivos

Melo (2007, p. 3), parafraseando o pensamento de Vigotski a respeito da aprendizagem infantil, aponta que:

a criança aprende desde que nasce. [...] O primeiro ato humano em relação a uma criança recém-nascida – de alimentá-la ao colo – cria nela uma necessidade nova, uma necessidade não biológica, mas social e histórica: a necessidade do outro, o prazer do aconchego. Para o autor, a criança pequenininha convive com uma forte contradição: sua situação social de desenvolvimento é marcada, por um lado, pela máxima necessidade do outro e, por outro lado, por uma ausência ainda dos meios fundamentais da comunicação social sob a forma da linguagem humana.

Conforme relata a autora, a organização da vida do bebê “o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, mas esta comunicação é uma comunicação sem palavras, em geral silenciosa, uma comunicação de um gênero totalmente peculiar” (Vigotski, 1996, p.286).

A Teoria Histórico-Cultural mostra que a criança é um ser capaz de estabelecer relações e de se desenvolver num processo em que as aprendizagens impulsionam o desenvolvimento das qualidades humanas. Ou seja, a potencialização do desenvolvimento cultural e psíquico na infância é possível pela experiência de práticas lúdicas e plásticas. Assim,

os professores que atuam nessa etapa da educação escolar precisam apresentar às crianças as diferentes linguagens de expressão: a música, a dança, a fotografia, a escultura, o desenho, a pintura, sempre com a perspectiva de que essas linguagens sejam utilizadas para expressar vivências, não com fins de imitação ou para apresentações em datas comemorativas (COSTA; MELLO, 2017).

Compreende, também, que a criança, nos seus primeiros anos de vida, descobre o mundo em seus diversos meios: físico, psicológico, social, estético e cultural que, segundo Ferraz e Fusari (2009, p.65), “lhe é apresentado pelos adultos e/ou crianças mais experientes no dia-a-dia. É a partir de sua inserção no ambiente afetivo e cultural que a criança passa a desenvolver o seu processo de socialização”.

Na relação com o mundo, a criança logo desenvolve interação com as coisas do espaço em que ela convive, de semelhança e diferenciações, com afetividade ou não, diferenciando aquilo que lhe causa prazer daquilo que lhe dá desprazer. Distingue também a variedade e diferença de cores, de materiais, de sons, de melodias, de gestos, de tempo e de espaço. Aprende a gostar dos adultos e das outras crianças etc. São os meios social e cultural que permitirão que a criança desenvolva os sentidos táteis, visuais e sonoros, presentes nas roupas que usam, nos brinquedos, nos objetos caseiros, nos acalantos, nas canções de roda etc. (FERRAZ e FUSARI 2009, p. 66).

E a música segue o mesmo pensamento que Martinez, Costa e Mello (2017, p. 66) escreveram, ao abordarem Vigotski acerca de que “educação é vida e se dá na relação entre as pessoas, no encontro com o outro, nos diferentes contextos e situações”. Ora, a música também reflete a vida e é compartilhada entre pessoas em suas diversas funções sociais, congregando o sentir humano em diferentes contextos e situações. Sobre esse tema, Martinez (2017, p. 66) também cita um importante argumento de Vigotski:

No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

Dessa forma, se a educação não é própria da escola, mas da vida, assim também é a arte. A arte musical, por exemplo, encanta a todas as pessoas, inclusive a criança que desde seu nascimento utiliza o som na construção de seu processo de comunicação. A música, ao se transformar em mecanismo educativo precisa estar na escola também. Na escola das crianças e

na dos adultos, inclusive nas instituições formadoras de professores, mas para isso, é preciso romper com a “hierarquia e a relação vertical que muitas vezes se instala no processo educativo” (MARTINEZ, 2017).

A autora, em seu texto “O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento”, defende que “desde o nascimento [...], a criança está imersa em relações sociais permeadas por experiências [que] contribuem para o seu desenvolvimento” (p. 67, grifo nosso). Assim, o docente da educação infantil deve ser conhecedor dessas etapas para melhor compreender as crianças dentro do processo educativo. Deve transcender ao jargão da pedagogia tradicional, que compreendia a criança como uma folha de papel em branco a ser preenchida pelo professor. Ao desconsiderar que a criança possui inúmeras experiências adquiridas, os educadores desta etapa da educação estarão contribuindo para que a ‘cerca alta’ continue a crescer.

Atualmente vem sendo amplamente defendida por educadores musicais como Pederiva (2017), Penna (2014), Queiroz (2012) e Diniz (2005) a ideia de que a presença da música na proposta escolar é um conhecimento necessário para se pensar numa educação voltada para a plena formação humana do aluno, principalmente das escolas públicas brasileiras. É bem verdade que há ainda grande resistência por parte de professores e de gestores públicos da educação que, embora subjetivamente, questionam o porquê da inserção da música no currículo escolar, se ela já existe no cotidiano dos alunos e como atividade humana.

Por conta disso:

A utilização da música nas escolas tem, em muitos casos, sido reduzida à realização de atividades pontuais, projetos complementares ou extracurriculares, destinados a apenas alguns estudantes; relegada a uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de outras disciplinas; utilizada muitas vezes como rituais pedagógicos de rotinização do cotidiano escolar, tais como marcação dos tempos de entrada, saída, recreio, bem como das festas e comemorações do calendário escolar (MEC, 2013, p.05).

Essa prática usual que se cristalizou historicamente dentro da educação pública, fragmenta hoje a defesa do ensino da música enquanto arte autônoma capaz de potencializar o aluno à escuta, à experimentação musical e à fruição estética.

O cenário atual apresenta a música com um caráter funcional ou utilitário e que em muitos espaços escolares onde ela está presente é necessário o seu diálogo com outras áreas do currículo para a sua ocorrência. A interdisciplinaridade é muito importante dentro da escola, pois pode aproximar saberes, porém é necessário um atento acompanhamento pedagógico para que os outros conhecimentos não suplantem o espaço da música, haja vista que, em tese, na

escola todos os conhecimentos são importantes. Assim, nem a matemática ou a física são mais importantes do que as linguagens artísticas na formação humana.

Outro ponto relevante é que a principal meta da educação musical dentro do espaço escolar não é ensinar música; tampouco transformar alunos em músicos performáticos e/ou virtuosos, mas proporcionar uma interação a partir dos elementos constituintes da música como o som, o ritmo, o silêncio e, por meio de jogos musicais e brincadeiras, transcender essas experiências ao meio sociocultural da criança. Assim, a escola estará transformando suas crianças em humanos capazes de estabelecer critérios de valores estéticos entre as músicas do cotidiano e aquelas que o professor possa lhe mostrar em seu cardápio musical. É claro que se espera que o educador musical possa sempre desafiar seus educandos a ouvir músicas do repertório universal, sem o receio de achar que uma criança de 4 ou 5 anos não vá compreender uma obra de Beethoven, por exemplo, ou outras peças eruditas e clássicas.

E é para essa missão – a de educar pela música – que é necessário aos professores da educação infantil o planejamento de uma prática metodologia específica e atualizada para uma atuação multiplicadora e formativa no campo da educação musical e da pedagogia, tendo como núcleo a criança.

Diante desse contexto, surgiu a ideia desta pesquisa, cuja proposta estruturou-se a partir da seguinte problemática: **como professores da educação infantil utilizam a música em suas práticas pedagógicas em Santarém?** E a partir dela, delinear-se algumas questões norteadoras:

- Como a música entra na educação de crianças nas escolas municipais santarenas?
- Quais recursos estão disponíveis para a realização de atividades musicais?
- Quais práticas pedagógicas em educação musical são aplicadas por professores da educação infantil municipal?
- Quais as necessidades que impactam na realização das práticas pedagógico-musicais por parte desses profissionais?

O ponto de partida para se buscar tais respostas foram as creches (UMEIS, EMEIS¹⁵ e CEMEIS¹⁶) e as escolas que oferecem pré-escolar I e II, situadas no perímetro urbano de Santarém.

¹⁵ Espaços Municipais de Educação Infantil.

¹⁶ Centros Municipais de Educação Infantil.

No sentido de responder às indagações emergentes da problemática em questão, o **objetivo geral** propôs **averiguar como professores das unidades e escolas municipais de educação infantil do perímetro urbano de Santarém utilizam a música em suas práticas pedagógicas**. E como objetivos específicos, pretendeu-se:

- a) Conhecer as práticas pedagógico-musicais realizadas por professores da Educação Infantil;
- b) Analisar os recursos disponíveis para a realização de atividades musicais;
- c) Identificar as necessidades e dificuldades para o desenvolvimento de atividades musicais, a partir da perspectiva dos professores.

1.4 A estrutura do trabalho

A presente dissertação está composta de 4 seções: a primeira, “**A música na educação infantil**”, divide-se em 3 tópicos: O primeiro destacará algumas “**concepções sobre educação musical**” enquanto prática sociocultural, alicerçada em conceitos defendidos por autores, seguidores da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Abordará uma breve contextualização da trajetória do ensino da música, desde o predomínio da visão tradicional até o surgimento da educação musical, fortemente influenciada pela psicopedagogia na Europa do início do século XX. O tópico também discutirá a educação musical no Brasil a partir das propostas dos RCNEI e das DCNEI.

O segundo tópico apresentará algumas “**Concepções sobre criança, infância e o papel da criança na Educação infantil**”, mostrando o processo de conquista social em defesa da criança, que veio consolidando-se ao longo dos séculos. E, no caso da infância, o texto expõe como o seu conceito foi sendo construído desde a Idade Antiga aos tempos atuais, aludindo ao papel nuclear que ela ocupa hoje dentro do processo ensino-aprendizagem, mediante conquistas alcançadas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9394/96.

O terceiro tópico tecerá um breve debate sobre **O papel do professor na Educação Infantil**, enfatizando algumas ideias defendidas por Vigotski acerca desse tema, entendendo que o educador não pode ser compreendido apenas como um facilitador que somente provoca e acompanha a criança em seu desenvolvimento, e também, como a cultura educacional brasileira ainda vê esse profissional da educação, que executa um papel de extrema relevância na formação escolar.

A segunda seção, intitulada “**Práticas pedagógico-musicais e currículo na educação infantil**”, está dividida em 5 tópicos: o primeiro, “**Discutindo práticas pedagógico-musicais**”, abordará concepções de práticas, mostrando que elas partem de um planejamento intencional, com metodologia, objetivando a ampliação das habilidades do aluno, tendo o foco na educação enquanto prática social e o conhecimento como elemento norteador do esclarecimento histórico e social. Evidenciará, também, que a relação da prática pedagógica com o educar deve ter um sentido dialético entre prática e teoria, o conteúdo com a forma e as visões multiculturais.

No tópico seguinte: “**Discutindo práticas pedagógico-musicais dentro do currículo na educação infantil**” será gerado um comparativo entre o que defende as DCNEI e alguns autores como Sacristã (2000) e Abuchaim (2018) acerca do currículo na educação infantil.

Em seguida: “**A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Santarém**” elucidará uma abordagem acerca da educação infantil local, mostrando que essa responsabilidade é recente, a partir da LDB 9394/96, vindo de fato e de direito a ser administrada pela SEMED local somente a partir de 2009.

O currículo da Educação Infantil do município de Santarém é o título do próximo tópico, que debaterá como a música está inserida na proposta do ensino da educação infantil.

O tópico que conclui a segunda seção é o **Estado da arte**. Ele dialogará com as literaturas elencadas que auxiliaram no desenvolvimento da temática deste estudo. Pesquisou-se por meio eletrônico como o Google acadêmico, Plataforma Sucupira e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Foram selecionados trabalhos publicados entre 2005 a 2017 por se entender que as produções desses períodos estão mais atualizadas com o que se discute no Brasil acerca da música na educação infantil. Ao todo, foram selecionadas 09 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

A terceira seção mostrará “**A trilha metodológica**” em que se discutirão os elementos constituintes da pesquisa, tais como: o desenho da pesquisa, o locus da pesquisa, os participantes, os instrumentos da coleta de dados e a coleta dos dados.

A quarta seção exibirá as informações fornecidas pelo questionário sociodemográfico, aplicado aos professores referentes aos “**Resultados e a análise dos dados**”, obtidos pela identificação dos participantes, das suas práticas pedagógico-musicais, das atividades musicais desenvolvidas, do espaço físico e dos recursos disponíveis.

E ao concluir, acompanham-se as “**Considerações Finais**” do estudo, nas quais

empreende-se a retomada dos objetivos, mostrando como eles foram contemplados dentro da pesquisa. Apresenta-se, também, a visão pessoal do pesquisador e suas percepções sobre o estudo, assim como as limitações da pesquisa, suas aplicabilidades e contribuições do estudo para prováveis pesquisas.

2. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 Lavadeiras e passarinhos,
 Ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 Uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilinho dentro do chão?

Este é o meu leilão...

(Décio Marques e Cecília Meireles, 1991)¹⁷

Esta seção discutirá a educação musical como ferramenta de construção e desenvolvimento do universo de crianças pequenas a saber: crianças de 3 aos 5 anos de idade. Assim, primeiramente serão mostradas algumas visões de educação musical, abordando alguns conceitos de autores que discutem a Teoria Histórico-Cultural no cenário da educação infantil e da educação musical, como Gonçalves (2017). Em seguida se falará de concepções sobre criança, infância e o papel da criança na educação infantil, desenhando um panorama histórico e contextualizando o papel que a criança ocupa no cenário dessa etapa do ensino básico na atualidade. E, por fim, serão elencadas posturas acerca do papel do professor da educação infantil, enfatizando sua importante participação na formação de crianças dentro dos espaços escolares afins.

2.1 Concepções sobre educação musical

Apesar de poucas evidências escritas e/ou sonoras a respeito da música entre as civilizações antigas, infere-se que o ato imitativo foi um dos primeiros aprendizados musicais humanos. E, com o desenvolvimento cultural dos povos, a música passou ser ensinada de geração a geração, tornando-se elemento constituinte na formação e na educação entre as sociedades antigas.

¹⁷ Leilão de jardim, música de Décio Marques em poema de Cecília Meireles.

Assim, as transformações culturais alcançadas ao longo do tempo pelos povos do mundo lhes possibilitaram definir seus critérios educacionais, pensar seus modelos e currículos de educação musical e com quais propósitos esses formariam seus cidadãos: ou se numa perspectiva coletiva, na qual todas as camadas sociais teriam acesso, ou privilegiando apenas a elite dominante. Esse raciocínio permite que se visualize os vários estágios educacionais e ideológicos pelos quais passaram o ensino da música até a atualidade.

O ensino da música foi totalmente reformulado com o advento do Iluminismo, no século XVIII. Enquanto na Idade Média tal ensino esteve sob a chancela do Cristianismo, a partir da segunda metade do período setecentista, a música passou a integrar a formação da burguesia numa escola de princípios laicos. Manteve-se, porém, toda austeridade e método criados pela Igreja, assim como a ideia de que a música era privilégio de poucos e que seria necessário ter o dom para aprendê-la.

Esse pensamento ficou por tanto tempo arraigado na educação europeia que, na virada do século XIX para o XX, o panorama da educação confundia ensinar com adestrar, transformando o aluno num sujeito passivo da aprendizagem, sem esclarecimento crítico e sem autonomia. E o ensino da música, naqueles períodos, era ainda mais preso à pedagogia tradicional em função de esse ser o modelo predominante.

O modo de ensino da música nos conservatórios, por exemplo, privilegiava a técnica performática e o virtuosismo. Entendia que a prática musical não deveria ser acessível a todos, pois o indivíduo careceria de dom e de talento para executar os clássicos.

Paulatinamente contrárias a esse pensamento, no entanto, as novas visões sobre educação vinham ganhando destaque. Com isso, olhares inovadores de ensino foram determinantes logo no século XX. Essas concepções revolucionárias tiveram suas bases influenciadas pelas ideias de filósofos e educadores que, em séculos anteriores, iniciaram a ruptura com o modelo de educação tradicional como Kant, Rousseau, Montessori etc.

O novo panorama motivou vários músico-educadores a experimentarem outras práticas, a construírem novos currículos, transformando o ensino de música por todo o mundo. Surge, assim, a educação musical influenciada pela psicopedagogia, que encorajou a sociedade europeia a pensar uma educação mais coletiva em detrimento do individualismo predominante no século XIX. Assim, a proposta de ensino tradicional de música é deixada de lado, na medida em que novas experiências de práticas docentes no campo da educação musical ganham espaço.

No Brasil, quando se fala em educação musical, percebe-se a existência de duas linhas de compreensão: a conservatorial e a advinda dos métodos ativos por músico-educadores europeus do início do século XX, como Kodaly, Dalcroze, Carl Orff etc. E percebe-se, ainda,

especificamente entre aqueles que advogam em defesa da educação musical três teorias, conforme comprova Gonçalves (2017):

Há quem diga que existam, ao menos, três teorias vigentes em educação musical. De acordo com Swanwick (2001), são elas: teoria de conceitos musicais e sistemas simbólicos, partilhada por uma visão semiótica da linguagem e do desenvolvimento musical; a teoria genética de Swanwick (1991), principal fundador da teoria espiral do desenvolvimento musical, de caráter fortemente piagetiano e, por fim, a teoria musical da compreensão musical [...] (p. 238).

Embora se perceba a existência de várias correntes pensantes na educação, este estudo abordará alguns pressupostos sobre educação musical defendidos por autores vigotskianos, cuja teoria apresenta para a primeira etapa da educação básica uma proposta educativo-musical que inicie a criança no universo da música, respeitando suas fases de desenvolvimento individual e social.

Para desconstruir, também, alguma dúvida, neste tópico, em alguns momentos se falará em ensino e aprendizagem da música como sinônimo de educação musical; e de musicalização como o fim a que se propõe a educação musical, de acordo com o que afirma Penna (2014):

A educação musical leva à musicalização do indivíduo, tornando-o sensível à música, garantindo, assim, uma aprendizagem significativa, pois concebe a musicalização [...] como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente - o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. (PENNA, 2014, p. 49).

Baseada nos RCNEI (1998, vol. 03), Brito (2003) alude que:

Musicalização infantil é o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas por meio de canções, jogos, danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em conjuntos instrumentais (BRITO, 2003, p.116).

Partindo desses dois pontos de vista, pode-se dizer que a musicalização se constitui numa metodologia geral para o ensino de música. Na citação de Penna (2014), os termos “aprendizagem” e “apreensão da linguagem musical” atraem implicitamente a necessidade do ensino, isso porque não se pode pensar educação desprovida do termo “ensino” e “aprendizagem”, independente se essa educação for escolar ou não. Toda ação de educar requer o ato de ensinar, é claro que se esse “ensinar” tiver ênfase na humanização (Vigotski 1999) e se

comprometer em “inserir [o aluno] em seu meio sociocultural de modo crítico e participante”, se estará valorizando a vivência sociocultural dos alunos (grifo nosso).

Diante disso, se fará uso do pensamento de Gonçalves (2017) na discussão de algumas concepções sobre educação musical defendida pela Teoria Histórico-Cultural. Esse pesquisador desenvolveu uma tese voltada para a elucidação da educação musical na perspectiva de Vigotski, daí o porquê de se utilizar sua discussão à luz dessa teoria.

A educação musical é vista pela Teoria Histórico-Cultural como uma unidade dialética entre educação e música, que se ocupa do desenvolvimento da musicalidade humana como atividade educativa, desenvolvimento esse que “é impulsionado primeiramente por meio de experiências que acontecem na vida ou na unidade educação (vida)-música” (GONÇALVES, 2017, p. 246). Para esse autor, Vigotski mostra que a experiência da música na educação deve ser humanizadora, no sentido de olhar o ser humano de modo pleno, fazendo com que a educação musical possa difundir os aspectos de criação, imaginação, experiências musicais etc. Assim, a legitimação dessas experiências individuais e culturais forjarão a história humana.

No âmbito da educação musical escolar na etapa da educação infantil, mais precisamente com um público dos 3 aos 5 anos, o professor que oportunizar a seus alunos o exercício da imaginação musical estará lhes proporcionando a possibilidade de criarem música, desconstruindo a ideia conservadora de que apreciar, fazer e fruir música não seja uma capacidade comum:

Todos somos criadores musicais porque igualmente todos somos seres musicais. Esta é a regra e não a exceção! Nesse sentido, a liberdade musical se torna, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, condição **[sem a qual não pode ser]** para o exercício da criação musical. Conforme a teoria aqui engendrada com base na teoria de Vigotski, as experiências musicais engendram a imaginação e a criação musicais e vice-versa. Com elas, estabelecem uma relação extremamente dinâmica, dialética (GONÇALVES, 2017, p. 248. Grifo nosso)

Isso porque, quanto mais a criança vai descobrindo musicalmente o mundo, mais experiências ela vai vivenciando e sua relação entre o imaginar e o criar vai tornando-se cada vez mais cristalizada. Assim, a base da imaginação musical é a experiência que vai sendo construída no indivíduo, alicerçada na reprodução musical anteriormente vivenciada por ele.

Gonçalves afirma que a educação musical é uma atividade cristalizada no que Vigotski chamou de “unidade dialética educação-música” e que em sua teoria engloba problemáticas presentes na arte musical como: experiência, vivência, criação, imaginação, combinação, reprodução e emoção (musical), além do sentimento estético-musical e a catarse musical. Para ele,

A perspectiva histórico-cultural une o que a educação musical parece ter separado: a arte da música (enquanto estética) da educação. A teoria histórico-cultural de Vigotski une o estético ao educativo. Por isso, o termo educação estética passa a fazer muito sentido nessa vertente teórica. Compreender a educação musical enquanto educação estética é relevar todos os fundamentos educativos e estéticos que a teoria em tela nos propõe. É constituir uma educação musical calcada nessas bases (GONÇALVES, 2017, p. 246).

Assim, o pesquisador define educação musical como a área que se traduz pela educação do desenvolvimento da musicalidade humana ou a arte da música como atividade educativa. Segundo Gonçalves, o que impulsiona o desenvolvimento de um sujeito pela educação musical no espaço escolar ou fora dele são as experiências que ocorrem na sua vida ou na unidade educação-música.

Ele afirma também que há três dimensões: históricas, culturais (alheias) e individuais sem as quais “nenhuma educação musical poderá ser adequada se renegar pelo menos uma dessas dimensões da experiência musical” (idem, p. 248). Se cada indivíduo negar qualquer uma das dimensões citadas, conseqüentemente, negligenciará todas as três experiências musicais que constituem o ser humano, pois são essas experiências que marcam a sua direção no caminho do processo social de desenvolvimento musical na cultura. Essas práticas musicais são possíveis porque existe uma musicalidade social que antecede o nascimento e prossegue após ele.

No processo de interação cultural, a experiência musical possibilita ao ser humano aprender com os outros. Surge nessa relação a ZDMR (Zona de Desenvolvimento Musical Real), sendo aquilo que já se atingiu como realização, pelo do auxílio de outras pessoas (amigo, professor, pai, mãe etc.) e a ZDMI (Zona de Desenvolvimento Musical Iminente), compreendida como aquilo que se está próximo de realizar musicalmente, mas que ainda não se conseguiu fazer. Exemplificando a afirmação de Gonçalves (2017) a respeito da ZDMR, pode-se aproximar a ZDMR com a ZDR (Zona de Desenvolvimento Real) e a ZDMI com a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). O autor declara que é na ZDR onde estão os saberes que a criança já internalizou, portanto já aprendeu por intermédio da interação com sujeitos mais experientes e a ZDP será um acesso ainda a ser alcançado. Um saber que a criança tem capacidade de aprender, mas que ela ainda não sabe.

Exemplificando, numa aula de educação musical com crianças pequenas, para que o professor conduza a criança da ZDMR para a ZDMI ele precisará provocar a interação entre o saber real com o saber potencial. Por exemplo: os alunos de uma turma do Pré I (4 anos) aprenderam a cantar a música que o compositor Dércio Marques fez para o poema Leilão de

jardim de Cecília Meireles (ZDMR), mas a professora quer ensiná-los a fazer uma coreografia da música (ZDMI). O processo que os conduzirá a isso será resultante da interação entre o conhecimento real (ZDMR) com o conhecimento potencial (ZDMI) que os fará aprender a cantar e a fazer a coreografia proposta pelo professor. Assim, nessa atividade, envolvendo o professor e as crianças, quanto mais motivadora e dinâmica for a interação, mais qualitativa será a aprendizagem.

Por isso, o nível de internalização da experiência musical tende a tornar-se cada vez mais independente no ser humano a ponto de ele expandir progressivamente e de determinar regularmente um elo entre essas duas Zonas de Desenvolvimento Musical apontadas por Gonçalves (2017, p.249).

Infelizmente, após todo esse discorrer acerca da educação musical e o seu papel na formação estética da criança, a realidade mostra que a educação musical é uma proposta vista ainda bem distante da escola. Isso se deve a alguns fatores: ao longo período em que a música esteve fora das salas de aula das escolas públicas de educação básica; às diversas interpretações das secretarias estaduais e municipais de educação, que veem a inclusão da música no currículo escolar como desnecessária, impactando numa não formação e capacitação de seus professores e professoras.

Pode-se, também, elencar nessa problemática o próprio currículo, por direcionar a educação musical como sugestão e/ou estratégia em seus planejamentos, dando à música importância periférica, conforme se verá na seção que abordará acerca de concepções de currículo. Isso mostra que a educação musical ainda vem sendo fortemente

Direcionada à formação profissional de músicos (ou de virtuosos) dentro de alguns espaços sociais determinados (normalmente escolas e conservatórios), desde há muito tempo. Esse ciclo precisa ser rompido para que a educação musical seja concebida de uma maneira mais abrangente e que consiga dar conta de abarcar, ao máximo que conseguir, a diversificação de pessoas e interesses (GONÇALVES, 2017, p. 22).

Como já foi comentado, utilizar a música dentro de um planejamento educativo na escola regular pública não é habilitar o aluno a tocar um instrumento musical, tornando-o num músico. Principalmente na educação infantil, em que a música deve estar a serviço do desvendamento do mundo da criança, com a utilização de várias possibilidades de prática, de audição, de produção, de brincadeiras e interação que o professor pode propor a elas por intermédio da música.

Há uma forte reverberação de práticas pedagógicas que utilizam a música apenas como ferramenta para potencializar outros saberes e não o da música em si, contribuindo

para que a educação musical seja vista como uma área de conhecimento desprestigiada, rebaixando-a num pano de fundo dentro dos espaços escolares, servindo de atividades para festejar aniversário da escola, para contação de histórias, para ensinar outras línguas, para acalmar, para desenvolver a sociabilidade, para acabar com a timidez, para curar traumas psicológicos, para comemorar o natal, o dia das mães ou dos pais.

Ao que se observa, essa compreensão parte da própria imprecisão da LDB 9394/96, que mesmo após as suas alterações em 2008, com a Lei 11.769¹⁸ e mais recentemente com a 13.278 de 2016¹⁹, incluiu em sua matéria apenas que a música se torne conteúdo obrigatório – mas não exclusivo – do componente curricular de Artes da educação básica.

Embora a LDB atual tenha avançado ao tornar o ensino de Arte obrigatório na educação básica, em relação à música, a regulamentação de sua obrigatoriedade ainda não se efetivou nas escolas por conta de indefinições e resistência de órgãos públicos gerenciadores e difusores da educação nas esferas federal, estadual e municipal, nesse caso, o MEC, a SEDUC/PA e a SEMED local, ainda mantendo alguns resquícios da antiga LDB 5692/71, ao utilizar ainda a terminologia Educação Artística em alguns editais de concursos públicos.

Isso revela que a inclusão da música no currículo da educação brasileira na forma de proposta educativa nunca foi e dificilmente será uma ação simples. Basta observar o longo período de ausência dos espaços escolares e que até o momento, mesmo tendo sua obrigatoriedade prevista na LDB atual, ainda não se efetivou na educação básica. Ao que se nota, a sua utilização hoje, principalmente na etapa do ensino fundamental e médio, dá-se apenas em projetos de fanfarras escolares e/ou atividades lúdicas e de fixação de conteúdo, nesse caso, servindo apenas como ferramenta para auxiliar temas geradores de outros componentes curriculares.

O tópico seguinte abordará algumas concepções de criança e de infância e o papel da criança na educação infantil, mostrando como os conceitos vão se transformando ao longo dos séculos até se chegar a entendimentos mais recentes, principalmente aqueles influenciados pela Teoria Histórico Cultural de Vigotski. A partir de uma afirmação desse teórico acerca do fantástico universo da criança, finaliza-se o tópico e prepara-se o debate para o item seguinte:

[...] um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos

¹⁸ Lei que alterou em 2008 o parágrafo 6º do artigo 26 da LDB 9394/96, em que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”

¹⁹ Lei que alterou em 2016 o parágrafo 6º do artigo 26 da LDB 9394/96, em que “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”.

objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez por que é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VIGOTSKI, 1991, p. 111).

2.2 Concepções sobre criança, infância e o papel da criança na Educação Infantil

Há um Menino!
 Há um Moleque!
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto balança
 Ele vem pra me dar a mão...

Há um passado
 No meu presente
 O sol bem quente
 Lá no meu quintal
 Toda vez que a bruxa
 Me assombra
 O menino me dá a mão...

E me fala de coisas bonitas
 Que eu acredito
 Que não deixarão de existir
 Amizade, palavra, respeito
 Caráter, bondade
 Alegria e amor...

Pois não posso
 Não devo e não quero
 Viver como toda essa gente
 Insiste em viver
 E não posso
 Aceitar sossegado
 Qualquer sacanagem
 Ser coisa normal...

Bola de Meia! Bola de Gude
 O solidário não é solidão
 Toda vez que a tristeza
 Me alcança
 O menino me dá a mão...

(Fernando Brant e Milton Nascimento, 1995)²⁰

É bastante motivador ver no Brasil a educação infantil hoje garantida em lei. Essa

²⁰ Música “Bola de meia, bola de gude” dos compositores Fernando Brant e Milton Nascimento.

etapa da educação esteve durante muito tempo fora das responsabilidades dos governos até o fim do regime militar em 1985. Sabe-se que a obrigatoriedade da educação infantil só se tornou direito com a Constituição Federal promulgada em 1988, mas toda a discussão já vinha sendo feita nos anos antecedentes a esse marco. Entender o porquê da não garantia da educação infantil no currículo da educação básica pelos governos do passado é historicamente contraditório, pois os próprios jesuítas preferiram iniciar pelas crianças das aldeias o trabalho de conversão dos indígenas, com o propósito de formar um adolescente e, mais tarde, um adulto completamente ambientado na cultura dominante.

Esse exemplo, embora nocivo à identidade cultural do gentil na época da colonização, deveria ter sido a base histórica para a formação escolar do cidadão brasileiro. Se não para o período colonial ou monárquico, poderia ter sido seguida como meta educacional das repúblicas que se sucederam no Brasil. Assim, quem sabe, a discussão acerca de educação infantil pública brasileira poderia estar hoje num outro nível sociopolítico.

Neste tópico serão discutidas algumas noções acerca de criança e de infância, enfatizando as diversas acepções que os termos tiveram ao longo dos séculos até os dias de hoje, assim como o seu papel dentro da educação infantil.

A noção que se tem hoje a respeito de criança não é a mesma da Idade Média ou do século XVIII. Na atualidade, a criança não é mais vista como um adulto em miniatura e nem como um ‘bibelô’ ou uma coisa ‘engraçadinha’ para ser ‘paparicada’, conforme relatou Philippe Ariès (1981) em sua obra pioneira “História Social da criança e da família”. A criança de hoje tem direitos garantidos na Constituição Federal, em seu estatuto específico, o ECA²¹ e na LDB 9394/96, que reformulou a educação básica, instituindo a educação infantil como a primeira etapa da educação brasileira.

O que é a criança? O que é a infância e como esses termos são discutidos, atualmente, por educadores? Segundo o que preconiza a visão da Teoria Histórico-Cultural, é indissociável se discutir educação infantil sem a clareza do conceito de criança e de infância, visto que a criança é um sujeito ativo, atuante no processo social de composição de sua personalidade, conforme mostram Teixeira e Barca (2017) ao entenderem que a formação da personalidade infantil:

É um processo complexo, sistêmico, móvel, mutável, com periodicidades, avanços e retrocessos, crises e saltos qualitativos, por isso, nós professores e professoras nos esforçamos para perceber a personalidade da criança em seu desenvolvimento, não

²¹ O ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, foi criado pela lei 8.069 em 1990 e dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

como algo dado e pronto, mas como algo que se forma e se desenvolve a partir das vivências das crianças que temos como responsabilidade organizar na escola as condições para sua concretização (p. 32).

Essa afirmação converge com o que pensa Vigotski (1996), quando alude que a criança “é uma parte do meio vivo, esse meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte do seu meio social” (p. 382). Sendo a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas determinadas pela criança enquanto sujeito social ativo, nesse sentido, a infância para Vigotski é entendida como a etapa do ordenamento da personalidade infantil.

Ao longo dos séculos, porém, nem sempre a criança foi vista como sujeito social ativo. Ariès (1981) em sua História Social da Criança e da Família tece uma contextualização desde a Idade Média ao século XX, mostrando como a criança e a infância eram vistas pela sociedade europeia. Para ele, a noção de infância é uma ideia que vai sendo formulada a partir de novos olhares e impressões que os adultos vão internalizando acerca das crianças e o que fazer com elas ao longo das transformações político-sociais e econômicas.

Segundo esse autor, até aproximadamente o século XV, a arte desconhecia a infância, demonstrando uma falta de espaço na sociedade aos mais novos, posto que ao ser representadas pelos pintores da época, as crianças se assemelhavam a mini adultos e muitas vezes eram ilustradas com as mãos dadas, suscitando ideias mórbidas, em alusão à alta mortalidade infantil. Se conseguissem chegar aos 7 anos, eram introduzidas no mundo adulto sem nenhum preparo para que, junto aos mais velhos, aprendessem as profissões que teriam quando crescessem.

Outro autor que também contribui para tecer o panorama da condição da criança nos séculos idos foi o educador italiano Franco Frabboni (1998). Ele retratou a infância em três distintas fases: **a infância negada**, que vê na criança um adulto em miniatura; **a infância industrializada**, que estabelece a relação criança-filho-aluno, ideologia muito presente no século XVI e que prevaleceu até meados do século XVIII. E por último **a infância de direitos**, que entende a criança como sujeito social na atualidade.

A escola, que era reservada à formação dos clérigos na Idade Média, não tinha como função a instrução da criança. Naquela época, não havia termos que fossem exclusivos para esses pequenos sujeitos. O sentimento mais presente em relação aos mais jovens era o mimo (a papariação). A criação de laços afetivos era prejudicada, não pela ausência de sentimentos pela criança, mas devido à alta taxa de natalidade e de mortalidade.

A segunda fase da infância, a industrializada, traz uma mudança lenta e gradual na

nova postura que os educadores começam a ter frente à criança, como a concepção de que ela é um ser frágil e puro, defendida pelos pertencentes à corrente que instaurou o Iluminismo no século XVIII. Neste período percebe-se um grande interesse pelo psicológico infantil.

Começou, então, uma campanha de abertura das escolas para as crianças de modo a enclausurar os pequenos nesses espaços, para que eles tivessem menos contato com o mundo adulto e pudessem ser preparados para ele. No início, a medida mostrou-se um pouco falha, pois, dentro das escolas, não havia separação etária entre os alunos.

Dois fatores foram decisivos para o fortalecimento da ideia de infância: o primeiro foi a Revolução industrial, iniciada nos meados dos anos de 1700 e que formou a família moderna. Com o advento das indústrias criaram-se dois espaços: a casa onde ficava a família e a fábrica, o local de trabalho. Essa separação levou a uma espécie de conflito afetivo no núcleo familiar. O segundo fator foi a popularização da leitura, a partir da difusão da máquina tipográfica, que dividiu a sociedade em dois grupos: os que sabiam ler e os que não sabiam.

Duarte (2010, p. 26) informa que, no século XVII, o acesso da criança à música se dava quando a família se juntava para cantar e/ou tocar. Esse contato musical era, então, informal. Segundo a autora, Rousseau (1712-1778) quebra esse paradigma, ao defender que a criança possui um mundo próprio e que precisa ser compreendida pelo adulto.

Duarte (2010) atribui a Rousseau o mérito de precursor da psicologia do desenvolvimento infantil ao provar que a criança tem uma forma diferente de ver, pensar e sentir o mundo em relação ao adulto, justificando a necessidade de uma educação exclusivamente para ela. Afirma que a infância se dá nas diversas fases de desenvolvimento e defende que a criança deve ser educada em liberdade. Condena o método da memorização e da repetição de conteúdos e afirma que a educação deve preservar o coração livre do vício e, o espírito do erro.

Segundo Duarte, Pestalozzi e Froebel dão continuidade ao pensamento rousseauriano quanto à inserção da criança como sujeito social. Para ela, o grande ideal de Pestalozzi era realizar uma reforma na sociedade a partir da educação das classes populares. Dessa forma, o seu foco de intervenção pedagógica era a base da educação que, para ele, estava na proposição de uma educação na infância. Duarte também acrescenta que “a educação deveria partir do conhecimento do aluno, partindo do mais simples para o mais complexo, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato [dando] ênfase às atividades do desenho, canto, educação física, escrita, entre outras” (p.27, grifo nosso).

A pesquisadora atribui a Froebel a idealização dos jardins de infância. Suas ideias romperam as fronteiras da Europa durante os séculos XIX e XX, influenciando, assim, outros pensadores como Montessori (Itália), Decroly (Bélgica), Claparède e Descreudes (Suíça). Estes

enfatazaram em seus trabalhos as técnicas da educação especial, estendendo posteriormente a todas as crianças. A música passa a ser introduzida em suas proposições pedagógicas como ferramenta humanizadora das crianças cujo propósito era estimular suas apreciações estéticas e alargar seus universos cognitivos.

Mello (2007) compreende que é na infância que há o desvendamento do mundo, que se revela pouco a pouco à criança em toda a sua complexidade e que a criança precisa internalizar as qualidades humanas que não são naturais, mas necessitam ser adquiridas por ela pela vivência no meio social e natural. Assim, a autora define infância como:

O tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta **pela** infância – pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e **contra** sua abreviação e sua exploração tem sido parte da luta histórica dos homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade (MELLO (2007, p. 90).

A autora alerta ainda que, até os 06 anos, a criança precisa estar num meio propício para que ela viva intensamente a formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis aos olhos, para que se possa entender o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas, sem que esse período sofra encurtamento ou seja interrompido. Para ela,

em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar” (p. 91).

Folque (2017) defende que a criança ocupa um papel nuclear dentro do processo ensino-aprendizagem na educação infantil, compreendendo da creche à pré-escola. Assim, ela enfatiza que a criança não pode ocupar o centro nem estar à sombra, mas inserida no meio social com os outros, ocupando o seu lugar no mundo, pois ela é apenas parte da emaranhada teia social. Partindo desse pensamento, a autora também tece sua compreensão do que é aprendizagem na educação infantil:

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem é entendido como uma mudança na participação e situa-se no processo de coparticipação entre indivíduos, no decorrer da prática da comunidade em que estes indivíduos participam. [...] A aprendizagem verifica-se então quando a participação legítima periférica dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para a prática da comunidade lhes permite assumir um papel de participação plena (p. 53).

Nesse sentido, a criança vai protagonizando mudanças conforme sua participação nas atividades propostas no espaço escolar, revelando uma transição participativa de periférica para plena. Para Folque, essa mobilidade de participação vai sendo mudada à medida que o protagonismo da criança vai aumentando.

Uma problemática levantada pela educadora portuguesa refere-se à forma como as crianças são inseridas nas sociedades dos principais centros urbanos portugueses nos dias de hoje. Segundo ela, retiram-se as crianças da vida comunitária, colocando-as em creches, escolas infantis ou as deixam em casa sob a guarda de uma cuidadora. Assim,

[...] Vivermos em sociedades em que separamos os seres humanos das diversas idades em diferentes instituições mais ou menos confinadas e com atividades específicas para cada grupo etário tem implicações nos processos de aprendizagem que ocorrem e no lugar que a criança ocupa nesse processo (FOLQUE, 2017, p. 55).

Conforme ela afirma, esse modelo que segrega às crianças a educação escolar por idade é o mais adotado no mundo. E isso impacta negativamente, pois as atividades desenvolvidas, no espaço escolar, perdem a essência quanto ao verdadeiro papel da escola, que é formar humanos críticos, esclarecidos para que alcancem, pelo esclarecimento a autonomia. Esse processo já deve iniciar na educação infantil. Dessa forma, a separação das crianças distanciadas do seu desenvolvimento tem como consequência a perda da perspectiva da expansão de atributos humanos diversos.

[...] Considero urgente combater a fragmentação do conhecimento, mantendo a multidimensionalidade da atividade humana [...]. [pois] se o separar estas dimensões enquanto objetos de investigação não é considerado adequado, pensamos que na vida cotidiana ou na vida da escola esta separação se torna ainda mais problemática (FOLQUE, 2017, p. 58).

Diante do excerto da autora, nota-se que a influência do modelo escolar tradicional ainda é muito presente em Portugal. O que não difere da realidade escolar brasileira. No sentido de romper com essa forma tradicional de pensar atividades por faixa etária, a pesquisadora propõe que tanto as creches quanto a pré-escola atentem para três momentos: **a organização de grupos de heterogeneidade etária**, na qual as ações evidenciem espontaneamente vários graus de dificuldade, proporcionando novas possibilidades de aprendizado; **as saídas frequentes na comunidade**, onde as crianças têm probabilidade de interação com o mundo e **a vida**, com pessoas diversas e vivências diversas.

Assim, a relação da criança com o mundo externo já ocorre quando ela está fora do ambiente escolar, porém atividades escolares que oportunizem a experiência, por exemplo, de

uma ida de crianças a um museu, segundo a autora, ampliará seus repertórios de vida. Como terceiro momento, Folque (2017) sugere “a necessidade de que os adultos que trabalham nas creches e pré-escolas façam coisas interessantes e que envolvam as crianças para que possam despertar o seu interesse, assumindo progressivamente responsabilidade na atividade, contribuindo com o seu modo próprio de olhar o mundo e de produzir significações” (p. 60).

Esta situação mencionada acima toma como exemplo uma série de ações desenvolvidas por agentes ativos no processo educacional dentro de um espaço escolar de educação infantil como a produção da alimentação pelo pessoal da cozinha, de jardinagem e até os momentos de preparação do espaço escolar pelos professores. A estudiosa adverte que quase sempre essas atividades são mantidas afastadas das crianças, impedindo que elas possam ter um momento de vivência, ora ajudando na atividade da produção de seu alimento, ora auxiliando a regar ou plantando uma muda no jardim, ou mesmo ajudando os professores na decoração da sala de aula. Para a educadora, isso representa experiências que desenvolvem nas crianças condições para que elas possam transcender a novos saberes, com um grau maior de complexidade em relação às atividades meramente propostas pelos professores em sala de aula.

Discutiram-se aqui as concepções de criança e de infância e o papel da criança na educação infantil, utilizando-se de argumentos de Teixeira e Barca (2017), Mello (2007) e Folque (2017), ambas estudiosas da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. O tópico seguinte tratará do papel do professor na educação infantil.

2.3 O papel do professor na Educação Infantil

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

Com relação ao papel do professor de educação musical, Gonçalves (2017) discorre que é a teoria e a prática que atribuem ao educador o pretense poder absoluto sobre o comportamento musical do outro ou a centralização de conhecimentos musicais precisa ser revista, assim como precisa ser retirada do professor qualquer pretensão de domínio da experiência do outro ou a detenção exclusiva dos fazeres e realizações musicais, mas como poderá dar-se o ensino de música nesse caso? Eis um dilema bastante complexo de se resolver no contexto de uma sala de aula em qualquer etapa da educação escolar hoje. Gonçalves (2017,

p. 250) entende que “o educador musical deve ter a postura de aprender a se desenvolver musicalmente com as suas experiências musicais advindas de seus alunos e alunas”.

Logo, o professor é o organizador das práticas e do espaço social e, no caso de uma aula de música, ele organizará, também, o espaço musical. Caberá a ele oferecer e promover todas as condições e possibilidades para uma boa interação da educação pela música com seus alunos, considerando “a unidade de afeto intelectual dos indivíduos, suas experiências simultaneamente individuais, culturais (alheias), históricas, suas imaginações musicais [e que esse espaço possa cristalizar as] imaginações musicais” (GONÇALVES, 2017, p. 250. Grifo nosso).

O educador não pode ser compreendido como um facilitador que somente provoca e acompanha a criança em seu desenvolvimento. Recordar-se que o desenvolvimento, para Vigotski, não ocorre somente dentro dos espaços escolares, mas a todo instante na vida.

Nessa perspectiva, o professor é o agente de transmissão dos resultados do desenvolvimento histórico à criança, destacando os atributos da produção cultural humana, possibilitando assim novos saberes que comporão o repertório do desenvolvimento psíquico dela. Assim, ensinar suplanta a concepção tradicional, pois promove uma mediação refletida e racional do educador, possibilitando à criança a apropriação da herança da grande cultura produzida pela humanidade. O papel do professor da educação infantil visa, assim, impulsionar e orientar o desenvolvimento psíquico de crianças de 0 a 5 anos.

A cultura educacional brasileira, no entanto, ainda vê o profissional da educação infantil com certa desvalorização. A concepção reinante ainda é aquela que olha o professor como aquele que está ali (na creche) só para cuidar e brincar com as crianças pequenas. O professor da educação infantil é, porém, um profissional que cumpre um papel de extrema relevância, pois está em suas mãos o início de todo o processo de desenvolvimento da personalidade da criança, assim como o preparo dela e a sua formação para a vida.

Sabe-se que ser professor, principalmente nos locais mais isolados do Brasil – na Amazônia, por exemplo – é muito mais desafiador do que para os que atuantes nos grandes espaços urbanos de outros estados, pois nestes haverá mais oferta de cursos de formação de professores, enquanto no ambiente rural ou cidades brasileiras mais afastadas das universidades haverá um número maior de profissionais sem a qualificação adequada para trabalhar com crianças nas escolas da infância. Assim, saber como avaliar a criança, como perceber o desenvolvimento dela e quais atividades podem potencializar seu desenvolvimento, são alguns dos desafios que, se esse profissional não tiver uma formação voltada para a compreender a criança como um sujeito de seu tempo, sua atuação pode não lograr os resultados esperados.

Embora discutir formação não seja o foco deste estudo, pode-se, sucintamente, discorrer acerca de como se pensava o papel das pessoas que atendiam crianças em creches e pré-escolas antes da Constituição de 1988 e quais mudanças alcançadas em face das novas conquistas advindas dessa nova Carta Magna.

É fato que, no passado, para se trabalhar na educação infantil não precisava ter formação e que até pouco tempo esse espaço era plenamente dominado por mulheres – e ainda é em alguns municípios brasileiros. De modo geral, bastava ser mulher e saber cuidar de crianças. Assim, os saberes que os professores dessa época traziam do âmbito doméstico eram aplicados nas creches. Hoje, é muito diferente a educação infantil do que foi até 30 anos atrás. Há muita distinção entre pensar a educação de crianças pequenas a partir do ambiente doméstico com educar um grupo de crianças num espaço coletivo, como é o caso da creche e da pré-escola. A posição de Mello (2007) a esse respeito, corrobora para cristalizar tal raciocínio:

[...] É nova a educação das crianças pequenas em ambientes coletivos extrafamiliares, estamos aprendendo as formas mais adequadas de fazê-la. E, para isso, temos que considerar a especificidade da relação das crianças pequenas com o mundo dos objetos, com os adultos, enfim, com o mundo da cultura que a criança encontra ao nascer. Em outras palavras, é preciso considerar a especificidade de sua aprendizagem e desenvolvimento (MELLO, 2007, p. 2).

Esse novo olhar para a educação foi marcado pelas novas conquistas estabelecidas na Constituição Federal de 1988, impulsionando e validando essas transformações. Assim, a nova legislação da educação, sancionada em 1996, com a Lei 9394 estendeu os anseios institucionalizados na chamada constituição cidadã, que advogou sobre as prioridades emergenciais que necessitavam ser incentivadas e requeridas dos sistemas educacionais, dentre elas a urgência de formação dos professores de educação infantil em cursos superiores, com a mesma exigência para os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Do leque de mudanças observadas, uma das mais significativas foi a integração das creches ao setor educacional, haja vista, conforme se falará mais a frente, o caso de Santarém, onde as creches eram ligadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social, SEMTRAS. A Constituição Federal de 1988 determinou que a educação infantil passaria a ser definida como a primeira etapa da educação básica, abrangendo a creche para a faixa etária entre 0 a 3 anos e a pré-escola dos 4 aos 5 anos de idade.

O ordenamento definitivo do profissional desse ensino, do ponto de vista das obrigações de fato e de direito pelos órgãos gestores da educação (MEC, secretarias estaduais e secretarias municipais) deu-se, contudo, há bem pouco tempo, pela revisão das DCNEI em

2009. A partir daí foram pactuadas as obrigações e deveres que esses órgãos deveriam ter dentro do Sistema Nacional de Educação na formação de crianças pequenas, fundamentando o papel dos professores dessa etapa da educação básica.

Mello (2007) aponta ainda duas concepções que discutem o papel do professor na educação infantil:

Por um lado, apresentam-se os defensores da abordagem pedagógica que destaca o protagonismo da criança na constituição do que denominam cultura da infância e, por outro, aqueles que têm enfatizado o papel essencial da apropriação pela criança da cultura histórica e socialmente acumulada e que tem o/a professor/a como elemento essencial nesse processo (p.01).

A autora mostra que essas duas visões substanciam os novos olhares sobre as práticas educativas de professores na educação infantil, construindo novas formas de entender a criança, demonstrando capacidade de dar sentido tanto aos objetos quanto às pessoas que as rodeiam, ou seja, a criança é capaz de interpretar o mundo ao seu modo. Mello (2007) ainda acrescenta que o entendimento sobre o papel do professor na escola da infância procede da forma de se entender a criança, um ser humano e de como se observa o seu desenvolvimento.

Embora o ator principal hoje nas práticas educativas seja o aluno – e no caso da educação infantil, a criança – é necessário que o papel do professor seja o de um profissional repleto de responsabilidades. Se antigamente cristalizou-se uma visão equivocada de que a educação de crianças pequenas era algo que não dependia de planejamento, bastando observá-las e cuidar delas, sem necessariamente se pensar num currículo para a sua formação, hoje a criança ganhou o direito a uma educação de qualidade, garantida tanto na Constituição como nas legislações educacionais vigentes.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vai, vai, vai começar a brincadeira
 Tem charanga tocando a noite inteira
 Vem, vem, vem ver o circo de verdade
 Tem, tem, tem picadeiro e qualidade

Corre, corre, minha gente que é preciso ser esperto
 Quem quiser que vá na frente, vê melhor quem vê de perto
 Mas no meio da folia, noite alta, céu aberto
 Sopra o vento que protesta, cai no teto, rompe a lona
 Pra que a lua de carona também possa ver a festa

Bem me lembro o trapezista que mortal era seu salto
 Balançando lá no alto parecia de brinquedo
 Mas fazia tanto medo que o Zezinho do Trombone
 De renome consagrado esquecia o próprio nome
 E abraçava o microfone pra tocar o seu dobrado

Faço versos pro palhaço que na vida já foi tudo
 Foi soldado, carpinteiro, seresteiro e vagabundo
 Sem juízo e sem juízo fez feliz a todo mundo
 Mas no fundo não sabia que em seu rosto coloria
 Todo encanto do sorriso que seu povo não sorria

De chicote e cara feia domador fica mais forte
 Meia volta, volta e meia, meia vida, meia morte
 Terminando seu batente de repente a fera some
 Domador que era valente noutras feras se consome
 Seu amor indiferente, sua vida e sua fome

Fala o fole da sanfona, fala a flauta pequenina
 Que o melhor vai vir agora que desponta a bailarina
 Que o seu corpo é de senhora, que seu rosto é de menina
 Quem chorava já não chora, quem cantava desafina
 Porque a dança só termina quando a noite for embora

Vai, vai, vai terminar a brincadeira
 Que a charanga tocou a noite inteira
 Morre o circo, renasce na lembrança
 Foi-se embora e eu ainda era criança.

(Sidney Miller, 1967)²²

²² Música “O circo” do compositor Sidney Miller.

Nesta seção serão discutidas as práticas pedagógico-musicais alicerçadas no debate acerca do currículo na Educação Infantil. Dessa forma, o momento será oportuno para se discorrer acerca da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Santarém, abordando o currículo nesta etapa do ensino, no qual se comentará de que forma ele contempla as práticas educativo-musicais dentro do ensino público na pré-escola em Santarém. Encerrando esta seção, se evidenciará o Estado da Arte, tópico que elucidará algumas pesquisas que substanciaram este estudo.

3.1 Discutindo práticas pedagógico-musicais

Muitas literaturas contemporâneas têm discutido no Brasil as práticas pedagógicas e docentes no contexto escolar da educação básica. Há significativas pesquisas publicadas em bancos de teses de várias instituições de ensino superior e da CAPES²³, assim como periódicos que tratam acerca da educação, tendo-se, portanto, um vasto material sobre o tema. E para o início deste tópico é relevante que se inicie a discussão sobre práticas pedagógicas a partir de seus significados e qual o seu papel na educação escolar no contexto social e formador.

Verdum (2013, p. 94) afirma que:

O significado que a prática pedagógica possa assumir varia, [...] consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia. Inspirada em Freire (1986), parto de uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo *dialógica*, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica parte de um planejamento intencional, com metodologia, objetivando a ampliação das habilidades do aluno, tendo o foco na educação, prática social, e o conhecimento, elemento norteador do esclarecimento histórico-cultural. A relação da prática pedagógica com o educar deve, todavia, ter um sentido dialético entre a prática e a teoria, o conteúdo com a forma e as visões multiculturais. A prática constitui elemento pedagógico e, juntamente com a teoria, tende a transformar-se em função esclarecedora na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Lima e Akuri (2017, p. 115) reconhecem que “por meio da linguagem oral, [...] essa necessidade [a da inserção da criança à cultura humana] é [...] incentivada ao inserirmos a

²³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros.

criança em situações de comunicação que provocam aprendizagens e o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade” (grifo nosso).

É por esse diálogo, às vezes até despercebido pelos adultos, que a criança logo passa a atender ao chamado do nome e a interagir quando pais, irmão (s), parentes próximos etc., conversam com ela, iniciando, assim, o ingresso no meio social.

E na escola – mesmo não se precisando com qual idade isso poderá ocorrer, haja vista que a educação infantil hoje abrange crianças de zero aos 5 anos – a sua formação exigirá outros estímulos e ações pedagógicas planejadas para essa etapa escolar, pautadas no desenvolvimento da aprendizagem.

Nessa sequência, e trazendo o debate para a execução de práticas pedagógico-musicais na sala de aula da educação infantil, Pederiva (2017, p. 166) desmitifica todo o receio que grande parte de professores sentem quanto à educação musical de crianças, ou a utilização da música para além do “Incentivar [...] a lavar as mãos, a escovar os dentes sempre que necessários, através de músicas [...] que despertem o interesse da criança” (SEMED, 2012, Plano de Ensino da Educação infantil, p. 16).

Assim, para Pederiva (2017):

Educar musicalmente é abrir ‘portas e janelas’ para que as crianças possam vivenciar as possibilidades sonoras de seu próprio corpo, dos sons naturais, de cada material da natureza, dos sons culturais dos mais diversos contextos, dos mais variados estilos, povos, instrumentos, e das propriedades sonoras de tudo o que existe a sua volta, por meio de experiências educativas (p. 166).

Isso desafia professores de educação infantil a esquecer que educar é estabelecer hierarquias em que o professor ocupa um pedestal e dita as “tarefas”. Essa postura, que infelizmente ainda reina principalmente na educação de crianças precisa desaparecer, pois para Pederiva (2017), o professor é o organizador do espaço educativo, e o processo educativo não mais se dá de modo vertical, mas no sentido horizontal no qual professor e alunos são os sujeitos ativos.

Em outras palavras, Pederiva encoraja a utilização da música de forma plena no planejamento das práticas pedagógicas de professores da educação infantil. É nessa etapa que as experiências sonoras devem ser potencializadas, vivenciadas pelas crianças. Pederiva (2017) alerta que o próprio

conceito de música, no ambiente educativo da infância, é muito mais que o desenvolvimento de habilidades técnicas em um instrumento, ou de leitura dos signos musicais da tradição da música europeia. Na infância até os 06 anos, a música é

experiência com o mundo sonoro. É vivência da própria musicalidade. Isso acontece pelo contato direto com materiais sonoros, pela experimentação de texturas (folhas, papéis, madeira etc.) e suas diferenças em termos de som. Ou seja, ter a possibilidade de testá-los, combiná-los, organizá-los, e, dessa forma, fazer música, que é som, silêncio, movimento e vibração, organizados com essa intenção (p. 167).

A autora tece um comentário oportuno acerca do que é educar crianças por meio da música. Sendo experiência com os sons que estão em toda parte, abre-se um leque de possibilidades sonoras a serem oferecidas na educação infantil. As crianças são os humanos mais ávidos e sequeiros em praticar música. Suas capacidades de criar, inventar, reinventar, compor, participar de atividades é demasiadamente ampla.

Na verdade, o desvendamento do mundo pela criança se dá com a presença da música. É quase improvável uma criança que não se identifique com a música e que não a recrie. Enquanto Midas, em tudo que tocava se transformava em ouro, uma das primeiras inferências da criança é notar que em tudo toca produz som. E quando o professor estimula uma atividade em sala de aula com “as experiências sonoras por meio do corpo”, tem-se um momento de aprendizagem de “escuta educativa da criança para os sons corporais, a exploração dessas sonoridades, a combinação [sonora] e o reconhecimento das possibilidades existentes, em termos de materiais corporais para se fazer música” (PEDERIVA, 2017, p. 166).

Constituem-se elementos corporais aqueles que, se combinados e organizados numa atividade de educação musical poderão oferecer diversas possibilidades de interação com as crianças: “a respiração, a batida do coração, o bater de mãos fechadas, das mãos abertas, das mãos em partes diferentes do corpo [buscando a diferenciação sonora], o bater dos pés, a sonoridade da barriga [...], da cabeça, dos joelhos da batata da perna etc.” (PEDERIVA, 2017, p. 167 – grifo nosso). Eis a prática do que Amorim (2016, p. 140) denomina de solfejo corporal, uma atividade que exige do educador um planejamento prévio para estabelecer a sequência a ser seguida pelas crianças.

Conhecida, também, como percussão corporal, trata-se de uma atividade humana antiga utilizada também na dança e na comunicação dos africanos, que segundo Tomazi, Schneider e Lindenmaier (2016, p. 75), “eram impedidos pelos comerciantes de escravos de utilizarem instrumentos musicais para se comunicarem, impulsionando-os à criação de uma nova forma de comunicação, não convencional, com o uso de seus corpos”.

Retornando, porém, à discussão de práticas pedagógico-musicais na educação infantil, atualmente há várias publicações que orientam as atividades docentes, além de documentos oficiais como as DCNEI – das quais se falará no tópico seguinte – que prescreve o entendimento que os profissionais da educação infantil devem conceber acerca das crianças,

posicionando-as como sujeitos ativos e garantindo-lhes o direito também à experiência musical.

Mesmo que se enumerem possibilidades de como trabalhar a música na educação infantil, sem a devida formação do professor com os saberes necessários para seu bom desempenho em sala de aula, sempre haverá lacunas que muitos buscarão preencher pelo velho jeito tradicional de educar, mantendo a música como elemento de potencialização de outros saberes, afinal, para muitos, o novo sempre provoca medo.

Ao que se nota, entretanto, os tempos anunciam mudanças. E no caso de professores unidocentes²⁴, as instituições superiores locais que formam pedagogos já discutem em seus PPCs²⁵, amplamente, a educação infantil (concepções de criança, de infância etc.) e as legislações afins, além do direito da criança ao ambiente da arte. Talvez ainda não ofereça um componente curricular de Educação Musical, como é o caso da UFOPA, cujo curso de Licenciatura em Pedagogia possui, em sua matriz curricular, o componente Arte-Educação. Nesse momento, no entanto, mais relevantes são as concepções de educação infantil discutidas, pautadas no direito da criança à vivência estética, pela função educativa da arte e que, no caso da música, denomina-se de educação musical.

Os professores, porém, só poderão tornar-se bons arte-educadores quando houver o empoderamento na prática do que Martinez (2017, p. 68) chama de ação colaborativa, na qual “não se trata de priorizar determinadas temáticas alheias às crianças, mas sim, de olhar e ouvir atentamente quais podem ser os assuntos de interesse para elas. Desenvolver um olhar e uma escuta atenta para o que as crianças são capazes de expressar e de compartilhar”.

Quer dizer, na ação colaborativa, o educador se envolve mais com as crianças a ponto de não impor uma atividade, podendo até, às vezes, ser persuasivo, mas jamais impositivo. O educador como centro do processo e como detentor de conhecimentos, provoca uma dependência na criança; esta passa a desacreditar de suas possibilidades e não ter autonomia, o que limita e controla o seu desenvolvimento. Pensando e agindo assim, “o educador não é um colaborador, pois a ação colaborativa tem em si a premissa de contribuir para o desenvolvimento da criança, projetando-a para frente” (MARTINEZ e PEDERIVA, 2014, p. 123).

A partir do que revelaram Pederiva e Martinez, a visão que se tem hoje de educação infantil suplanta o velho discurso de que ao professor dessa etapa bastaria ter jeito para cuidar e brincar com as crianças.

Avançando para o tópico seguinte, se discutirá o currículo na educação infantil.

²⁴ Um único professor que leciona todos os conteúdos.

²⁵ Projetos Pedagógicos de Curso.

3.2 Discutindo Práticas no currículo da educação infantil

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (PARECER CNE/CEB nº 20/2009, p. 86)

As DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil) foram definidas pela Resolução nº 05/09 do CNE (Conselho Nacional de Educação). O documento, de caráter mandatário, explicita a educação infantil como etapa também indispensável para a construção do desenho pedagógico da educação básica no Brasil, constituindo uma revisão das diretrizes regulamentadas em 1998. Reiterou, também, a importância atribuída às creches e às pré-escolas no sistema de ensino brasileiro, proposta pela LDB 9394/96.

O objetivo é “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL. MEC, 2010, p. 11). As DCNEI, dentre suas concepções, colocam a criança como o centro do trabalho pedagógico na educação infantil, “reconhecendo seu papel como sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL. MEC, 2010, p. 12).

Assim, os anseios que começaram a propagar a ideia das creches e das pré-escolas, iniciados no século XIX no Brasil, marcam o contexto da história de políticas de atendimento à infância, caracterizado por desigualdades sociais. Enquanto para as mães pobres havia o papel direto dos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais privilegiadas economicamente, o diálogo com práticas escolares era diferenciado.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) [sic] foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada [sic] com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas [sic] significarem o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA e CRUZ, 2010, p. 01).

O pensamento de Oliveira e Cruz (2010) mostra a atenção do Estado em ouvir os

educadores e a sociedade acerca de suas perspectivas e anseios em relação à educação infantil e mencionam uma das metas das DCNEI que é estruturar e organizar as ações educativas com qualidade, com ênfase na valorização dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. As autoras ainda aludem acerca da formação desses profissionais.

Tomando como referência as DCNEI, para se iniciar a discussão, uma vez que elas se constituem num documento curricular, é necessário que se abordem alguns conceitos de currículo. A esse respeito, Oliveira e Cruz (2010) alertam que a discussão desse tema na educação infantil vem mostrando muitas divergências no próprio ambiente escolar (professores de creches e pré-escolar) e outros profissionais da educação. Para essas autoras,

Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares (p. 3 – 4).

É uma problemática levantada no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (p. 85), ao polemizar que o currículo na educação infantil é alvo de divergências entre professores e profissionais afins que entendem que a palavra currículo está associada ao modelo de escolarização em vigência no ensino fundamental e médio. E também, motivados pelas diversas concepções acerca de criança, de família e de funções da creche e da pré-escola preferem os termos ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’.

A SEMED local, em 2012 lançou a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Santarém e a Coordenadoria de Educação Infantil estabeleceu, com base nesta proposta, o currículo ou Plano de Ensino da Educação Infantil para o Pré-Escolar I, que atende crianças de 4 anos e o Pré-Escolar II, crianças de 5 anos. Quanto às crianças de de zero a 3 anos, crianças em idade de creche, a SEMED não contemplou uma proposta geral, considerando que cada uma elabore a sua proposta pedagógica.

Para Abuchaim (2018, p.47), “apesar de as DCNEIs [sic] apresentarem concepções bem fundamentadas, que evidenciam teoricamente a função social, política e pedagógica da educação infantil, ainda se percebe que existe no cotidiano das instituições muita dificuldade em colocar tais preceitos em prática”. Segundo a autora, apesar de o documento ter caráter legal e status de lei, ele ainda é pouco citado nas propostas pedagógicas para essa etapa de ensino em vários municípios brasileiros.

No artigo 9º das DCNEI, as ações junto às crianças devem ter como eixo as brincadeiras e as interações. A seguir elaborou-se um quadro, explicitando o que reza cada

inciso desse artigo:

Quadro 01: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Artigo 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:	
I	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.
II	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.
III	Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.
IV	Recriem em contextos significativos para as crianças relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais.
V	Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.
VI	Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.
VII	Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.
VIII	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.
IX	Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.
X	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.
XI	Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.
XII	Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Fonte: Abuchaim, 2018. Quadro elaborado pelo autor, 2018.

A música no currículo escolar desenvolve as capacidades cognitivas humanas, pois:

Ela educa a atenção; promove a interação social; forma circuitos no cérebro que são base para outras atividades humanas; forma conexões que são relacionadas à sintaxe da escrita e da matemática, cria representações mentais no cérebro e [...] cria memórias destas representações mentais que podem ser acionadas em aprendizagens várias, inclusive da leitura. Música, portanto, é importante fator de identidade pessoal e expressão da cultura, que abrange a diversidade de experiências e historicidade de um povo, constituindo-se, dessa forma, em componente de cidadania (MEC, 2013, p. 07).

As DCNEI, em seu artigo 3º, defendem que “O currículo da Educação Infantil é concebido como um 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” (MEC; CNE; CEB, 2009, p.1)

O currículo da educação infantil precisa ser compreendido pelos professores não como um plano individual, mas como um projeto coletivo que deve ser pensado e elaborado

para o crescimento tanto do professor como das crianças, tendo-as como o centro do planejamento curricular. E nesse ponto, a formação de professores é determinante para que se promova qualidade na educação infantil. Isso porque, para essa etapa, a formação e a qualificação dos professores é uma das necessidades determinantes que pode causar um grande impacto caso não seja vista como pré-requisito a eles.

Na visão de Sacristán (2000, p. 17):

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo [sic]. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação ‘mais técnica’, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

O autor do livro “O currículo: uma reflexão sobre a prática” (2000) defende que não se deve entendê-lo apenas por sua dimensão técnica, visto que isso distorce o sentido de que o currículo é estruturado por múltiplos fazeres, nos quais se inclui a prática pedagógica de ensino. Para Sacristán, a compreensão mais oportuna será aquela que vislumbre o currículo como um conjunto de práticas multicontextuais em que haja a participação das pessoas.

A concepção de currículo presente nas DCNEI destaca a ação mediadora da Instituição de educação infantil como formuladora das práticas e saberes das crianças e os entendimentos que devem orbitar a cultura ampla, visando estimular o interesse das crianças. As diretrizes entendem que todo ser humano, ao chegar ao ambiente escolar, traz consigo sua história de vida, possui saberes culturais ricos de significados que serão utilizados na aquisição de novos conhecimentos. A criança apreende e dialoga com o novo. Isso lhe dá oportunidade de pensar e de aprimorar os conhecimentos compartilhados nos ambientes escolares de educação infantil.

As DCNEI, além de defender que a concepção de currículo, nessa etapa de ensino, deve privilegiar a criança como o protagonista do processo ensino-aprendizagem, questiona a visão tradicional de currículo e propõe uma visão atual a ser seguida dentro da prática pedagógico-curricular.

Os conteúdos eram antes o centro do processo educativo e os professores decidiam o que e como ensinar, a partir de um mesmo planejamento para todas as turmas, com temas

definidos, a priori, e esse planejamento já vinha elaborado desde o início do ano, priorizando a leitura e a escrita como saberes de destaque etc., com as DCNEI, as crianças passaram a ser as protagonistas do processo ensino-aprendizagem. As decisões passam a ser compartilhadas com o planejamento diferenciado de acordo com as necessidades e interesses das crianças, de forma processual ao longo do ano. E, se na visão tradicional privilegiava-se a leitura e a escrita, com as DCNEI todas as experiências têm igual importância.

Assim, o currículo da educação infantil deve partir das experiências e saberes das crianças direcionando-as ao empoderamento dos atributos humanos. A prática pedagógica, nesse sentido, deverá determinar, no decorrer da expansão das ações, as unidades básicas e os parâmetros didáticos significativos que tornem oportuna a comunicação das crianças e destas com seu contexto histórico-cultural, aperfeiçoando suas relações significativas com os outros e consigo mesma.

A seguir será abordada a proposta pedagógica da SEMED/Santarém, assim como o contexto histórico que norteou o surgimento dos primeiros espaços de educação infantil.

3.3 A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Santarém

Com a retomada da democracia em 1985, o povo ansiava que o Congresso Nacional, por intermédio da Assembleia Constituinte, definisse numa nova constituição brasileira a retomada de todos os direitos cerceados pelos militares, a partir do golpe de 1964, garantindo, assim, os plenos direitos de expressão e uma educação gratuita e de qualidade que contemplasse toda a educação básica. Nesse enfoque, em 1996 as proposições da Constituição para as políticas educacionais se consolidaram na LDB 9394/96.

Vale destacar que, desde a Primeira República, a educação infantil já era uma atribuição da gestão federal, porém o governo brasileiro repassou essa responsabilidade para os estados, tornando-a uma política pública ineficiente, pois os estados alegavam não dispor de recursos para custear essa etapa de ensino. E nesse cenário encontrava-se, também, o estado do Pará e a cidade de Santarém.

Conforme literatura consultada em SEMED (2012), a iniciativa de inclusão da educação infantil pública em Santarém ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970 do século passado. Primeiramente, apenas as escolas particulares da época ofereciam essa etapa de educação para menores de sete anos. Posteriormente se deu sua oferta pública, de acordo com a LDB vigente, a 4024/61, no entanto sua ampliação no município só ocorreu com a chegada do Projeto Casulo em 1977. Esse projeto era um

Programa de cunho compensatório implantado em 1977 pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, órgão federal da assistência social, com o objetivo de compensar as carências, principalmente as nutricionais das crianças menores de 7 anos de idade. Tais casulos ou creches-casulos, como também eram denominados, funcionaram em Santarém, até por volta de 1986, quando foram substituídos pelas primeiras creches, implantadas pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMED, 2012, p. 09).

Assim, as primeiras creches municipais foram construídas somente entre 1986 a 1988, num total de 4 espaços para substituírem as antigas creches-casulos. De acordo com informações da SEMED (2012), essas creches foram instaladas nos bairros de Santana, Urumari, Aeroporto Velho e Santarenzinho.

Após a consolidação dessa primeira etapa, a prefeitura de Santarém entregou mais duas creches, que passaram a atender às crianças dos bairros não contemplados pelo Projeto Casulo: Interventoria (Ubirajara Bentes de Souza) e COHAB.

Na década de 1980, o Brasil já assistia a uma abertura política que sinalizava a proximidade do fim do regime militar. Um novo olhar para o planejamento das políticas públicas na educação já estava em curso. Isso permitiu que a SEMED investisse na formação de setores destinados a cuidar da educação municipal. Dessa forma,

foi constituída uma equipe multidisciplinar, integrada por pedagogos, assistentes sociais, médicos, psicólogo e nutricionista, tendo à frente, um profissional da educação, que imprimiu um caráter pedagógico às creches, implantando uma proposta pedagógica discutida e elaborada conjuntamente pela equipe pedagógica, coordenadores e professores das creches (SEMED, 2012, p. 09).

Até 2009, as creches municipais eram administradas pela SEMTRAS (Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social). A partir daí, passaram a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Embora não haja informações acerca de quando iniciou o investimento do município na pré-escola, ela “já funcionava timidamente em pouquíssimas escolas”. O aporte financeiro era todo oriundo de recursos do tesouro municipal.

Isso comprova o porquê de a responsabilidade do município de Santarém com a educação infantil ser uma política recente, tornando-se possível graças ao alinhamento das políticas educacionais implantadas pelo Governo Federal, a partir da LDB 9394/96 e de alguns documentos legais que nortearam a educação infantil como: as DCNEIs, os RCNEIs e o ECA, documentos importantes na consolidação do compromisso político e social com a infância no município.

Atualmente existem 51 espaços municipais na área urbana de Santarém, que atendem a educação infantil: 30 creches (07 EMEIS, 04 CEMEIS e 19 UMEIS) e 21 escolas com Pré-Escolar I e II.

De acordo com a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Santarém (SEMED, 2012, p. 17-18), para a manutenção e fomento de novos investimentos na educação infantil, é necessário que o poder público local trace diretrizes que determinem algumas competências tais como:

- a) Pensar numa política de reestruturação e ampliação de espaços de forma que estes sejam adequados para atender crianças de 0 até 5 anos;
- b) Elaborar uma Proposta Curricular específica que contemple de forma plural e ética os anseios dessa etapa da educação básica;
- c) Investir num projeto de formação inicial e continuada para os professores, que fundamente uma formação teórico-crítica, alicerçada na formação pedagógica de nível superior, condizente com a realidade de sua função no espaço da educação infantil.

Com base no último tópico das metas supracitadas, investindo também na formação continuada dos professores da educação infantil e do ensino fundamental, espera-se que a SEMED possa capacitar seus docentes a desenvolverem com mais propriedade atividades de educação musical, além de realizar concurso público, oferecendo vagas para professores graduados em música. Tais ações garantirão: qualidade na educação municipal, emprego para professores especialistas em música e formação continuada aos professores unidocentes que atuam na educação infantil. Embora se advogue em defesa da inserção de fato e de direito da música no currículo da educação infantil municipal, percebe-se que, ao longo do exercício das gestões, o interesse em oferecer educação musical tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental nunca foi visto como prioritário.

Sabendo-se que no Brasil nem sempre leis sancionadas são leis cumpridas, não se pode afirmar que a negligência do não cumprimento do artigo 26 da LDB, em seu § 6º, que discorre acerca da obrigatoriedade do conteúdo de música no componente curricular Artes seja totalmente atribuída à SEMED, pois a própria legislação esclarece que os entes federados têm liberdade para planejar os seus currículos ou propostas pedagógicas de acordo com os seus interesses.

Dentro dessa temática, o tópico seguinte abordará o Plano de Ensino da Rede Municipal de Educação Infantil, cujo objetivo é mostrar como a música está inserida na proposta.

3.4 O currículo da Educação Infantil do município de Santarém

O Plano de Ensino de Educação Infantil da SEMED entende que a educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam capacidades como:

- a) Desenvolver uma auto-imagem positiva;
- b) Descobrir e conhecer progressivamente suas potencialidades e seu limite;
- c) Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade;
- d) Brincar;
- e) Utilizar diferentes linguagens (musical, corporal, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes impressões e situações de comunicação;
- f) Conhecer algumas manifestações culturais demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, valorizando a adversidade.

Enfatiza, também, o processo de ensino aprendizagem como relações nas quais a escola deve dar oportunidade à criança de praticar atividades prazerosas e desafiadoras que lhe proporcione criar e recriar conhecimentos. E, com base nos RCNEI, compreende que as crianças de 4 a 5 anos têm necessidade de brincar. É dessa forma que elas elaboram, interpretam e conferem novos significados aos elementos da realidade que vivenciam em seu dia a dia e têm a oportunidade de experimentar o mundo social e o natural e expressar seu modo particular de compreendê-los.

Quanto aos aspectos emocionais, o plano argumenta que, para um desenvolvimento pleno, a criança precisa se sentir segura. Como nessa fase os aspectos emocionais são fundamentais, é importante criar na sala de aula e também fora dela atividades por meio das quais os alunos possam reconhecer suas emoções e adquirir controle sobre elas. O desenvolvimento emocional da criança dá-se a partir do conhecimento de si mesma e do ambiente em que ela vive.

Quanto à importância da prática psicomotora, as condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem constituem a estrutura da educação psicomotora. O plano afirma ainda que a maior parte das dificuldades de aprendizagem pelas quais as crianças passam tem origem justamente no desenvolvimento de conteúdos referentes às situações que envolvem as áreas sensoriais e tudo o que diz respeito às atitudes, aos sentimentos, às emoções e às necessidades. E conclui esta pauta, afirmando que a prática psicomotora propõe uma relação

entre a motricidade, a mente (aspecto cognitivo, intelectual) e a afetividade.

O documento abrange, ainda, **o desenvolvimento do esquema corporal** por meio de jogos, brincadeiras e movimentos; **a percepção sensório-motora**, que se subdivide em percepção visual, percepção auditiva, percepção tátil, percepção gustativa e percepção olfativa, **a avaliação e a organização do espaço**. A proposta atende aos níveis do Pré I, para crianças de 4 anos e do Pré II, para crianças de 5 anos, entendendo que os planos de ensino a serem trabalhados com crianças de zero a 3 três anos são de inteira competência das creches, denominadas de UMEIs, CEMEIs e EMEIs, em consonância com a Proposta Pedagógica pra a Educação Infantil do Município de Santarém de 2012.

Os itens contidos no plano de ensino da SEMED são: objetivo, conteúdo, estratégia e avaliação, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 02: Plano de Ensino da Educação Infantil – Pré I – 04 anos²⁶.

OBJETIVO	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA	AVALIAÇÃO
-Desenvolver a percepção visual, tátil auditiva, coordenação viso-motor, na busca do desenvolvimento integral da criança.	<u>LINGUAGEM PLÁSTICO-VISUAL</u> -Coordenação viso motora: -Desenho livre; - Labirinto; -Recorte e colagem; -Traçado de linhas com movimentos livres e dirigidos; -Cor; - Forma; - Tamanho; -Detalhes; - Complementação de figuras.	-Folhas que promovam o interesse da criança. Pode-se também trabalhar com músicas e histórias.	-Avaliação será contínua, através da observação diária da criança, explicando-a sempre que ocorrer dúvidas.

Fonte: SEMED, 2013. Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Pelo que se observa no quadro acima, tanto o objetivo quanto o conteúdo enfatizam as percepções visual, tátil auditiva e a coordenação viso-motor, mas não menciona a percepção sonora. Dessa forma, a “busca do desenvolvimento integral da criança” soa com certo exagero. Como buscar ou promover o desenvolvimento integral da criança apenas pela percepção visual, tátil auditiva (e aqui já caberia a proposta da escuta musical) e viso-motor?

Com relação ao conteúdo proposto dentro do que o plano chama de “Linguagem Plástica-visual”, nenhum dos itens relacionados se remetem à linguagem sonora. No item da

²⁶ Na elaboração dos quadros ilustrativos, manteve-se a redação oficial do Plano de Educação Infantil, fornecido pela SEMED.

“estratégia”, entretanto, a música aparece como uma possibilidade a despertar “o interesse da criança”. A estratégia não delimita como cada item do conteúdo irá ser trabalhado em sala de aula.

Quadro 03: Plano de Ensino da Educação Infantil – Pré I – 04 anos.

OBJETIVO	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA	AValiação
<p>-Desenvolver orientação temporal (começo, meio, fim), e orientação espacial.</p> <p>-Reconhecer e valorizar números, operações numéricas, contagem orais, conceitos matemáticos como ferramentas necessárias ao cotidiano.</p>	<p><u>LINGUAGEM GESTUAL-CORPORAL.</u></p> <p>-Orientação gestual corporal;</p> <p>-Começo, meio e fim;</p> <p>-Mais velho mais novo;</p> <p>-Primeiro último;</p> <p>-Orientação espacial;</p> <p>-Dentro/fora, em cima, entre, em baixo, na frente, atrás;</p> <p>-Mais alto/mais baixo e longe;</p>	<p>-Confeccionar cartaz, murais, parlendas, poesias etc. atividades com sucatas, desenhos, gestos, músicas, e explicações sobre o significado de cada item.</p>	<p>-Avaliação será contínua, através das observações diárias (relatório) da criança no desempenho de suas atividades.</p>
<p>-Estimular o raciocínio lógico, estabelecendo relações entre os conceitos: todo, parte, igual, diferente, grande, pequeno, cor, forma, etc.</p>	<p><u>LINGUAGEM GESTUAL-CORPORAL.</u></p> <p>-Estruturas lógicas:</p> <p>-Discriminação (semelhança e diferença);</p> <p>-Comparação;</p> <p>-Identificação;</p> <p>-Velocidade (rápido/lento depressa/devagar)</p>	<p>-Através do uso de material concreto e ou confeccionado que promovam a discriminação.</p>	<p>-Avaliação será contínua, através da observação diária da criança no desempenho de suas atividades, no relacionamento com os colegas e com a professora.</p>

Fonte: SEMED, 2013. Quadro elaborado pelo autor, 2018.

O quadro acima reúne em seu “objetivo” a “orientação temporal (começo, meio e fim) e orientação espacial”. São dois temas que podem ser trabalhados também na música. A música é uma arte que tem como um de seus elementos determinantes o ritmo. Dessa forma, o tempo pode ser trabalhado por meio da pulsação, inicialmente, observando as batidas do coração, o tempo de andar: lento, moderado, rápido. E no caso do som, mostrar que ele possui começo e fim. Eis a propriedade da duração do som.

Quanto ao “conteúdo” proposto, o item “Velocidade (rápido/lento depressa/devagar)” também sugere a utilização de práticas musicais. O professor pode trabalhar com vários exemplos de sons e pedir que as crianças identifiquem e diferenciem som rápido de som lento (ou duradouro) e, numa atividade na qual as crianças caminham pela sala, o professor

pode realizar um jogo do andar depressa e andar devagar, porém, não é o que propõe a “estratégia”. Dentre as várias atividades sugeridas, timidamente, está a música, mesmo não definindo por qual ação ela será trabalhada.

Quadro 04: Plano de Ensino da Educação Infantil – Pré I – 04 anos.

OBJETIVO	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA	AVALIAÇÃO
-Desenvolver a noção de diferentes medidas em relação aos objetos e ao tempo, estimular auditivamente a criança para que estabeleça relação entre som alto e baixo.	<p><u>LINGUAGEM</u> <u>GESTUAL-</u> <u>CORPORAL E</u> <u>PLASTICO-</u> <u>VISUAL.</u></p> <p>-Massa (leve/pesada) -Temperatura (quente/frio) -Tempo (muito tempo/pouco tempo/dia/noite/ontem e amanhã). -Som (alto e baixo)</p>	-Através de material concreto que permita a visualização de diferentes medidas, utilizando também jogos e brincadeiras. Em relação ao tempo e interessante o uso de calendários mostrando o dia, mês, ano, e tempo meteorológico, e o aniversário das crianças da sala.	-Avaliação através das atividades realizadas pelos alunos e correções sempre verificando a participação, interesse e aprendizagem, também pode ser feita através de brincadeiras que possibilitem que a criança demonstre seu aprendizado, como falar alto e baixo com colegas.

Fonte: SEMED, 2013. Quadro elaborado pelo autor, 2018.

O excerto retirado do plano, compreendendo atividades sugeridas pela SEMED aos alunos do Pré-I, mostra nos itens “objetivo” e “conteúdo” a proposta de “estimular auditivamente a criança para que estabeleça relação entre som alto e baixo” em sintonia. A “estratégia” não informa, entretanto, o modo como a criança irá relacionar um som alto com um som baixo. No item “avaliação” tem-se a proposta em que as crianças devem diferenciar e relacionar som alto e som baixo para aprenderem “como falar alto e baixo com os colegas”. Seria oportuno se detalhar, no plano, a utilização da música com atividades que explorassem o tempo musical, a escuta e, por que não, a composição.

Os RCNEI (1998), volume 03, salientam “o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades — que são altura, duração, intensidade e timbre” (p. 51). Em vez de repassar noções de comportamento humano, hábitos etc., o plano deveria propor atividades sonoras, nas quais a criança iria aprender a distinguir um som musical alto de um som musical baixo. E a intensidade, outra propriedade do som, também poderia ser mostrada, pela diferenciação entre um som forte e um som fraco, assim como o silêncio, que também faz parte da música.

No planejamento do programa do Pré II percebe-se a presença da música em vários momentos, porém, ela (a música) vai gradativamente sendo preterida, ficando a sua utilização apenas como sugestão de estratégia, conforme mostra o quadro abaixo, sem sugestões de

atividades lúdicas com a música:

Quadro 05: Plano de Ensino da Educação Infantil – Pré II – 05 anos.

OBJETIVO	CONTEÚDO	SUGESTÃO/ESTRATÉGIA	AVALIAÇÃO
<p>- Brincar com música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.</p> <p>- Acompanhar coreografias simples e dramatizar músicas.</p>	<p>Linguagem Musical e Cênica</p> <p>- Datas Comemorativas: Carnaval, Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, 07 de Setembro, Dia das Crianças, Primavera, Dia da Árvore, Natal etc.</p>	<p>- Apresentação teatral;</p> <p>- Atividades lúdicas, músicas, pinturas, recorte e colagem.</p> <p>-Festa, DVD e painel e confecção de lembrancinhas;</p> <p>- Músicas, brincadeiras, danças etc.</p>	<p>- Avaliar o desempenho das crianças diante das atividades propostas e da livre iniciativa de cada uma, considerando suas habilidades natas e seu interesse em adquirir novos talentos.</p>

Fonte: SEMED, 2013. Quadro elaborado pelo autor, 2018.

O quadro acima mostra um conteúdo com predomínio maior da música. Há no “objetivo” propostas exclusivamente musicais: “Brincar com música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais, “Acompanhar coreografias simples e dramatizar músicas”. O “conteúdo” aborda, além da linguagem cênica, a linguagem musical. Ora, brincar com música, fazer coreografias e dramatizar músicas é tudo muito mágico para as crianças dessa fase escolar, porém, o “conteúdo” do plano, revela uma tendência: preparar atividades musicais e teatrais para os alunos apresentarem nas datas comemorativas. Isso torna-se evidente na “sugestão/estratégia”, que orienta os professores a trabalhar com “apresentação teatral; atividades lúdicas, músicas como difusão para as festas das datas comemorativas “confecção de lembrancinhas”, ou seja, a música a serviço de outras atividades.

Os itens que chamam mais atenção no quadro em destaque são os que integram a “sugestão/estratégia” e a “avaliação”. Com relação ao primeiro, a utilização das práticas musicais sugeridas não está cumprindo o que o 3º volume dos RCNEI (1998) sugere como atividades com a música:

Os conteúdos podem ser tratados em contextos que incluem a reflexão sobre aspectos referentes aos elementos da linguagem musical.

- Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som).
- Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais.
- Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ ou a improvisação musical.

- Repertório de canções para desenvolver memória musical (vol. 3, p. 59).

Quanto à “avaliação”, o termo “desempenho” remete a ideia de aferição. A expressão “habilidades natas” deixa o item “avaliação” confuso, pois o termo *nato* supõe “nascido”, porém, se forem *habilidades nascidas*, elas terão que nascer em alguém? Se a redação do item quisesse se referir às *habilidades nascidas em ou com alguém*, o termo correto seria *inato*, que significa “nascido com”. A expressão “habilidades natas”, portanto, poderia ser trocado por “experiências artísticas”.

A ideia de que o item em questão avaliará o “interesse [das crianças] em adquirir novos talentos” também destoa do que sugerem os RCNEI (1998) acerca do papel docente, que é: 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.

A proposta sugere uma série de atividades que, especificamente, poderiam ser trabalhadas a partir da música em si mesma, no entanto, como não faz parte desta pesquisa discutir como a música deve ser trabalhada em sala de aula, mas averiguar como ela vem sendo utilizada nas práticas pedagógicas de professores da educação infantil, não cabe aprofundar o debate acerca do Plano de Ensino até aqui discutido.

O método de trabalho já aponta para um mapeamento de professores das UMEIS, EMEIS e CEMEIS e Pré-Escola, por meio de uma pesquisa de campo, com um questionário sócio demográfico, baseado em Diniz (2005), para se comprovar “**como professores da Educação Infantil pública utilizam a música em suas práticas pedagógicas nos espaços de ensino infantil em Santarém**”.

3.5 O Estado da Arte

A construção deste tópico necessitou que se recorresse a autores cujos estudos pudessem auxiliar a pesquisa na compreensão de como a educação musical escolar vem sendo trabalhada na educação infantil e de que forma as políticas públicas, destinadas a essa etapa da educação básica, impactam nas práticas de professores especialistas e unidocentes.

A pesquisa do acervo teórico deu-se por meio eletrônico, em ambientes como a Plataforma Sucupira e Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os sites de busca utilizados ofereceram um

número considerável de material teórico. Todavia, Optou-se por trabalhos publicados entre 2005 a 2017 por se entender que as produções desses períodos estão mais atualizadas com o que se discute no Brasil acerca da música na educação infantil, em entidades como a ABEM²⁷, a ANPPOM²⁸, a ANPED²⁹ e nos principais centros como Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro etc.

Assim, após o levantamento do referencial, fez-se uma seleção das pesquisas com maior relevância para este estudo. Os trabalhos selecionados foram resumidos em tópicos, obedecendo à seguinte ordem: Regiões/Estados, autor (a), ano, objetivo, sujeitos envolvidos na pesquisa, instrumento de coleta de dados, análise dos dados e principais resultados. Assim, foram selecionadas 9 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

As recorrências feitas às dissertações de autores como Diniz (2005), Tiago (2007), Soler (2008), Gomes (2011), Ribeiro (2012), Tavares (2013), Antunes (2013), Martinez (2013) e Pereira (2015), além das teses de Duarte (2010) e Loureiro (2010), objetivaram contribuir na formulação de um panorama geral acerca do que vem sendo discutido e publicado a respeito de educação musical escolar no âmbito da educação infantil no Brasil. Esse enfoque foi de grande relevância para o entendimento do contexto santareno, com relação a essa temática, haja vista que a realidade do ensino da música nos espaço escolares locais de educação infantil apresenta traços convergentes e divergentes em relação aos resultados das pesquisas dos autores supracitados, conforme será mostrado na seção 5 (Discussão e resultados da pesquisa).

Nessa perspectiva, após a leitura do referencial sugerido, escolheram-se os autores por convergência quanto à temática e por regiões, em ordem cronológica, obedecendo à tabela abaixo:

Quadro 06: Música e educação infantil – Região Sul

BANCO DE DADOS	TÍTULO	AUTOR	ESTADO	ANO
CAPES	Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre	DINIZ, L. N.	RS	2005
	Construindo trajetórias de trabalho na			

²⁷ Associação Brasileira de Educação Musical.

²⁸ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música.

²⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES	educação infantil: perspectivas de professores (as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	PEREIRA, J. L.	RS	2015
-------	--	----------------	----	------

Fonte: BTD – CAPES, 2018. Quadro elaborado pelo autor, 2018.

O quadro mostra duas dissertações de mestrado cuja temática está centrada no ensino da música na educação infantil e nas perspectivas de professores do ensino público municipal.

A pesquisa de Diniz (2005) propõe uma pesquisa survey junto às professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. O objetivo é **“observar a presença da música nas práticas pedagógicas das professoras da educação infantil”**. A autora envolveu no estudo 123 professoras das 33 escolas de educação infantil e 7 jardins de praça da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. Utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário misto, tendo como base os questionários de Araújo (2001) e Del Ben (2003).

O instrumento utilizado analisou as informações na seguinte ordem: Busca de dados para identificação do sujeito envolvido na pesquisa (formação geral, tempo de atuação na educação e formação musical); Os níveis de atuação das professoras na educação infantil; as práticas pedagógico-musicais realizadas; o repertório utilizado; a frequência da realização das atividades musicais; os recursos disponíveis; a proposta de música dos RCNEI e sua utilização no contexto de sala de aula, além de possíveis dificuldades das professoras para realizar o ensino de música e observações pessoais que as professoras desejassem acrescentar.

Assim, pesquisa de Diniz (2005) mostra que: a educação infantil é um espaço amplamente ocupado por mulheres; a maioria das professoras possui curso superior completo, dentre elas, quatro graduadas em mais de um curso superior e o curso de pedagogia concentra o maior número de graduados. A maioria, no entanto, pontuou a ausência de cursos de formação continuada na área da educação musical, assim como questionaram os recursos físicos e metodológicos oferecidos a eles por parte do órgão gestor como insuficientes para uma aplicação satisfatória de práticas musicais.

Quanto à formação musical, 27,76 % dos entrevistados responderam que cantavam e/ou tocavam um instrumento. Diniz (2005) comprova que a música tem presença significativa nas práticas pedagógicas das professoras e que suas atividades abrangem: a apreciação, a execução e a composição musical.

A pesquisa de Pereira (2015) tem como objetivo geral “**investigar as trajetórias de trabalho de professores (as) licenciados (as) em música nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**”. Os sujeitos envolvidos foram uma professora e quatro professores das escolas municipais de educação infantil da cidade de Porto Alegre, todos licenciados em Música.

A análise dos dados foi elaborada a partir de categorias centradas no trabalho de professores de música, conforme sua relação com os tempos, os espaços e os sujeitos; suas práticas educativo-musicais e relação com o próprio trabalho.

Como resultados apresentados, a autora afirma que cada professor entrevistado tem uma história singular de trabalho, porém construção de uma história de trabalho só é possível de ser feita na interação com os sujeitos na escola, especialmente as crianças, durante seu fazer docente. Pelo que apresentaram em suas falas, Pereira (2015) enfatiza que, embora as EMEIs prevejam os horários das refeições, do sono e do pátio, por terem jornada de tempo integral, as aulas de música são organizadas, respeitando a rotina de necessidades das crianças.

Um diagnóstico negativo observado por Pereira (2015) está relacionado à carga horária determinada pela Secretaria Municipal de Educação para os professores que ainda não alcançaram um trabalho mais aprimorado.

Quadro 07: Educação musical nas Práticas Docentes – Região Sudeste

BANCO DE DADOS	TÍTULO	AUTOR	ESTADO	ANO
CAPES	Música na educação infantil: saberes e práticas docentes.	TIAGO, R. A.	MG	2007
CAPES	A música na educação infantil: um estudo das EMEIs e EEIs da cidade de Indaiatuba, SP	SOLER, K. I. S.	SP	2008
CAPES	Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.	RIBEIRO, R. M.	MG	2012

CAPES	Música na educação infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES).	TAVARES, C. J.	ES	2013
-------	--	----------------	----	------

Fonte: BTD – CAPES, 2018. Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Os 4 trabalhos selecionados da região sudeste discutem diretamente o problema da música na educação infantil e de concepções sobre práticas docentes: Tiago (2007); Soler (2008); Ribeiro (2012); Tavares (2013).

Tiago (2007) enfatizou como objetivo geral de sua pesquisa **“conhecer e analisar saberes e práticas pedagógico-musicais de professoras unidocentes no cotidiano das salas de Educação Infantil”**. Assim, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 3 professoras unidocentes da segunda etapa da educação infantil (5 e 6 anos).

A autora fez uso de entrevistas, observação participante e análise documental como instrumentos de coleta de dados. A análise das entrevistas e da observação participante do trabalho dos professores na sala de aula e em outros espaços escolares possibilitaram uma compreensão acerca de seus saberes. Assim como os documentos oficiais e escolares também foram relevantes na análise e interpretação dos dados.

Os principais resultados de sua pesquisa mostram que: as professoras unidocentes, mesmo com pouca ou nenhuma formação musical, desenvolvem trabalhos com música no cotidiano de suas salas de aula e consideram a música importante no contexto de suas práticas pedagógicas. As professoras fazem uso da música, principalmente no desenvolvimento das relações afetivas, no processo de socialização, como recurso didático para o ensino de conteúdos de outras áreas de conhecimento, como relaxamento e lazer, no processo de alfabetização, em momentos de recreação, em festividades do calendário escolar e em datas comemorativas.

Os momentos em que a música se faz presente na escola ainda são poucos e as atividades musicais se resumem em atividades de cantar. Há necessidade de formação musical continuada para as professoras unidocentes de educação infantil e de oferta de disciplinas no curso de pedagogia que incluem a música. É imprescindível a presença de professor especialista em música na escola e são necessários recursos materiais e estrutura física adequada para as

atividades com música.

A pesquisa de Soler (2008) teve como objetivos **“conhecer a situação do ensino da Música nas EMEIs e EEIs, quer integrada na disciplina de Educação Musical, quer como conteúdo da disciplina Educação Artística, na cidade de Indaiatuba; verificar qual a formação dos professores atuantes na Educação Infantil das escolas pesquisadas, e entender qual a importância que eles atribuem ao ensino de Música nos espaços escolares”**.

Os sujeitos participantes foram 72 professores da rede municipal, 9 educadores musicais de 11 escolas da rede privada e 25 professores de nove escolas, também da rede privada, que não contam com o educador musical em seu quadro de professores.

Foi utilizado o método survey de amostragem não probabilística do tipo intencional ou por julgamento. O estudo adotou questionários com respostas abertas e fechadas, entregues na rede municipal e nas escolas privadas que aceitaram participar da pesquisa. De acordo com as respostas obtidas, analisaram-se e discutiram-se os dados, a fim de entender de que maneira a música vem sendo trabalhada nesses espaços escolares.

A análise dos dados foi realizada em três partes: na primeira foram identificados os professores quanto a sua formação geral, formação musical e tempo de serviço no magistério. Na segunda, fez-se o levantamento dos conteúdos musicais trabalhados em sala de aula e dos prováveis questionamentos existentes na rede de ensino a respeito da falta do professor especialista em educação musical nas escolas. Na terceira parte fez-se um levantamento da existência ou não de projetos pedagógicos nas escolas, e se eles visam à interdisciplinaridade, ou não.

Quanto aos resultados obtidos pela pesquisa, destaca-se que a atuação de profissionais de educação musical difere bastante com relação ao tempo de prática, havendo aqueles com pouca ou nenhuma experiência e os que estão trabalhando na área há bastante tempo. Todos acreditam na importância da música para o desenvolvimento da criança, nas áreas cognitiva, perceptiva, motora e para a formação humana, tendo em vista a valorização da sensibilidade e da espiritualidade, o resgate de valores, contribuindo com isso para a formação do ser.

Verificou-se, ainda, que os professores acreditam que as apresentações musicais ajudam na memorização, na coordenação motora ampla, na socialização, no desenvolvimento da criatividade, na sensibilidade etc. 80% dos professores participantes da pesquisa afirmaram que trabalham com projetos em sala de aula.

Dentre os dados revelados, o que mais chamou atenção da pesquisadora foi o fato

de que, dentre os participantes, há pouca formação em nível superior por parte dos professores das escolas privadas. A pesquisa mostrou que apenas 24% desses docentes concluíram o nível superior. Segundo Soler (2008), isso contradiz com o que é divulgado em observações dirigidas pelo senso comum que, geralmente, atribuem ao ensino particular a característica de admitir profissionais altamente especializados, não ocorrendo na educação infantil de Indaiatuba.

O estudo de Ribeiro (2012) explicita como objetivo geral **“mapear o ensino de música nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte/MG”**. Nessa ótica, os sujeitos envolvidos na pesquisa são os educadores infantis das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), vice-diretores das UMEIs e a Gerente de Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

A autora utilizou como instrumentos de coleta dos dados um questionário aplicado, com a participação de 228 educadores infantis das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e uma entrevista semiestruturada, com quatro vice-diretores das UMEIs e a Gerente de Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. A análise dos dados compreendeu: a análise de documentos de órgãos públicos competentes (federal e municipal) sobre a educação infantil e outras quatro pesquisas já implementadas no Brasil sobre o assunto.

Os principais resultados mostrados pela pesquisa foram semelhantes aos encontrados nas quatro pesquisas anteriormente analisadas: a precária formação pedagógico-musical dos educadores; as práticas musicais mais realizadas são as consideradas as mais simples de serem implementadas (como o cantar, o dançar com as crianças, as brincadeiras de roda, os jogos cantados e batimentos corporais); a música é utilizada como “pano de fundo” para outras atividades, na formação de hábitos e como forma de comando; os educadores sentem a necessidade da presença de um professor especialista em música nas escolas.

A pesquisa de Tavares (2013) tem como objetivo **“identificar e compreender como se processa o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória (ES)”**. A pesquisa foi realizada com os seis professores de música dos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória - ES, aprovados no primeiro concurso público realizado em 2007 no município de Vitória e que trabalham com a faixa etária dos 6 meses aos 6 anos de idade.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: entrevista semiestruturada e questionário semiestruturado. O emprego dos instrumentos objetivou uma melhor identificação com a formação dos professores, tempo de atuação na educação infantil, carga horária de trabalho, forma de utilização da música, repertório utilizado em sala de aula,

frequência na realização das atividades, dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, e principais demandas. Para análise dos dados, a autora utilizou a técnica de análise de conteúdo.

Dos principais resultados enfatizados por Tavares, destacam-se: a Inadequação da formação universitária (o excesso de teoria em detrimento da prática, a falta de orientação nos estágios, a ausência de disciplinas que discutam educação musical infantil, o anacronismo dos cursos de licenciatura); a Orientação insuficiente (no âmbito dos CMEIs e da Secretaria Municipal de Educação); a Falta de conhecimento musical e de disponibilidade de tempo de pedagogos dos CMEIs; a Ausência de um documento norteador; a Formação continuada insuficiente; o Desentrosamento dos professores de música entre si; a Inexistência de troca de experiências; “A solidão” dos professores de música; a Infraestrutura deficiente para o trabalho (inadequação ou ausência de salas para aula de música; instrumentos musicais insuficientes ou inadequados).

Quadro 08: Educação musical e Práticas Docentes – Região Nordeste

BANCO DE DADOS	TÍTULO	AUTOR	ESTADO	ANO
CAPES	O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes.	GOMES, C. C.	PB	2011

Fonte: BTD – CAPES, 2018. Quadro elaborado pelo autor, 2018.

Da região nordeste foi utilizada a dissertação de Gomes (2011), que discorre acerca do ensino da música na educação infantil, enfatizando concepções e práticas docentes. Seu estudo objetivou **“analisar as concepções e práticas que caracterizam a atuação dos professores de música na educação infantil em escolas públicas municipais e privadas da cidade de Natal/RN”**.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: professores, diretores, alunos e secretaria municipal de educação e a autora utilizou como instrumento de coleta dos dados: análise documental, questionários, observação, registros (fotos e vídeos), diário de campo e entrevista semiestruturada.

A análise dos dados deu-se a partir da transcrição total dos depoimentos, seguida de textualização e categorização; interpretação a partir dos objetivos da investigação; análise de discurso; categorização dos registros em vídeo e seleção e organização de fotografias. E os

principais resultados mostrados em seu estudo atestam que: as práticas estão relacionadas diretamente com as especificidades da formação dos professores participantes e dos contextos em que se inserem a escola e os alunos; as práticas são bastante diversificadas; falta maior investimento nos espaços e com recursos didáticos por parte das escolas; o professor é obrigado a levar seus próprios “materiais musicais” para a escola; a superação dessas dificuldades se dá pelas atitudes e busca de formação do próprio professor com: formação e capacitação e o investimento na estrutura física e material.

Quadro 09: Música e educação infantil – Região Centro Oeste

BANCO DE DADOS	TÍTULO	AUTOR	ESTADO	ANO
CAPES	MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Formação de profissionais atuantes em Brasília.	ANTUNES, L. R.	DF	2013
CAPES	"O que é, o que é?" Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças	MARTINEZ, A. P. de A.	DF	2013

Fonte: Dados da pesquisa 2017.

Conforme ilustra o quadro, Antunes (2013) propôs como objetivo geral da pesquisa **“investigar a formação de profissionais que trabalham com a Música em instituições de Educação Infantil em Brasília (DF)”**. Os sujeitos envolvidos foram 13 profissionais que trabalham com a música em instituições de Educação Infantil em Brasília (CRE Plano Piloto/Cruzeiro).

Os instrumentos de coleta dos dados utilizados foram um questionário auto administrado, com questões abertas e fechadas e uma entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada a partir de análise estatística descritiva e de análise do conteúdo, apresentados e discutidos em três eixos temáticos: **a) formação dos profissionais; b) atuação dos profissionais; c) relações entre formação e atuação.**

Os resultados da pesquisa revelam que a formação musical dos profissionais que trabalham com a música na educação infantil no perímetro urbano é diversificada, assim como a escolaridade, que envolve desde ensino médio completo à especialização completa; a

orientação prática com enfoque tradicional e a orientação técnica são predominantes na aprendizagem docente desses profissionais; a maioria dos profissionais encontra-se no início da carreira docente, sendo a pré-escola o principal ambiente de sua atuação; e apenas alguns afirmaram trabalhar em creches.

A pesquisa de Martinez (2013) abordou uma experiência de educação musical com crianças num projeto social desenvolvido em uma região administrativa do Distrito Federal, com o intuito de **“investigar quais seriam os princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças”**. Teve por objetivos específicos **“investigar como a música, enquanto atividade educativa, adentrou no Brasil e quais os princípios que foram pensados para essa educação; investigar quais seriam os princípios necessários para uma atividade educativa com a música; e investigar quais seriam os princípios indispensáveis para uma prática educativa com a criança”**.

O referencial teve como fundamentação a teoria histórico-cultural de Vigotski. Segundo a autora, a teoria vigotskiana compreende a música “como arte, como uma atividade humana e como possibilidade de esta ser vivenciada por todas as pessoas”.

Tratou-se de uma pesquisa primeiramente bibliográfica, que se realizou a partir das práticas educativas em música mais estudadas e praticadas no Brasil e, depois, uma abordagem de caráter localizada, na qual o lócus foi um projeto social conhecido como “Instituto Batucar”, situado no Recanto das Emas, região administrativa do Distrito Federal.

Os sujeitos da pesquisa foram os idealizadores do projeto, os multiplicadores (jovens que colaboram com o projeto) e os alunos (crianças de 6 a 7 anos) do Instituto. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o grupo focal e a observação.

Para a obtenção dos dados, primeiramente a pesquisadora visitou o instituto, compreendeu o seu funcionamento, sua proposta social e, num segundo momento, iniciou a fase de observação, concomitantemente, com a “prosa musical”. Os dados foram coletados por meio de filmagens. As conversas foram transcritas, lidas por várias vezes e separadas conforme as categorias e subcategorias que surgiram na pesquisa. Na análise da prosa musical, Martinez destacou três grupos: os idealizadores do projeto, os multiplicadores e as crianças.

Os multiplicadores são adolescentes e jovens que entraram no projeto social para participar das atividades e depois de um tempo não determinado, passaram a compartilhar suas experiências com as demais pessoas. Existem os multiplicadores que atuam apenas no turno matutino ou no turno vespertino e aqueles que atuam nos dois turnos. Ao todo, o instituto possui, atualmente, dezoito multiplicadores. A “prosa musical” realizou-se apenas no turno vespertino com a participação de nove pessoas (MARTINEZ, 2013, p. 98).

Como resultados da pesquisa, Martinez destaca que:

- a) As pessoas, sejam elas crianças, adolescentes ou jovens, se reúnem no projeto Batucar para compartilhar de um mesmo interesse – a atividade musical;
- b) Há um grande interesse das crianças participantes do projeto em continuar com as atividades musicais, apesar das dificuldades enfrentadas no aprendizado, mas ao perceberem que superaram determinado desafio, a autora destaca que isso as condiciona a continuarem;
- c) Não há imposição. Tudo é proposto. “Os desafios são lançados e a criança realiza a atividade se assim desejar, se partir de seu interesse, se criar nela, uma necessidade de superação e de descoberta”;
- d) A falta de recursos para a prática educativa com a música impulsionou o processo de imaginação e criação das atividades proporcionadas às crianças.
- e) Os multiplicadores são orientados pelos idealizadores do projeto a não constrangerem as crianças, mesmo quando uma erra durante as atividades musicais.

As dissertações comentadas acima compuseram uma parte do referencial teórico utilizado na montagem deste estado da arte. A seguir, serão abordadas duas teses de doutorado das autoras: Duarte (2010) e Loureiro (2010), elencadas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 10: Educação Musical: Teses de Doutorado

BANCO DE DADOS	TÍTULO	AUTOR	ESTADO	ANO
CAPEIS	A construção da musicalidade do professor de educação infantil: Um estudo em Roraima.	DUARTE, R.	RR	2010
CAPEIS	A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática	LOUREIRO, A. M. A.	MG	2010

Fonte: BTB – CAPES, 2018. Quadro elaborado pelo autor, 2018

Duarte (2010) propõe em sua tese **“investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática do professor de educação infantil em Roraima”**. Os sujeitos da pesquisa são: professores da educação infantil de Boa Vista, do maternal ao 3º período (de 3 a 5 anos de idade). A autora realizou uma Pesquisa-ação que contou com planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento, além de entrevista, diário de campo

e observação.

A análise dos dados obedeceu às seguintes etapas: transcrição e audição das entrevistas individuais; análise das anotações do diário de campo; seleção de trechos filmados das atividades desenvolvidas.

E os principais resultados elencados atestam que:

- a) O conceito de musicalização construído pelos professores envolveu tanto os aspectos cognitivos quanto emocionais, necessários para que o sujeito dê significado ao objeto musical e que possa apreendê-lo, possibilitando ampliar sua participação no contexto sociocultural em que se encontra;
- b) Há interação dos professores durante as atividades de apreciação, interpretação e criação;
- c) Ocorre o aperfeiçoamento do grupo sobre as diferentes organizações sonoras apreciadas, interpretadas e criadas, a partir dos momentos de reflexões individuais e coletivas;
- d) O relato das experiências musicais dos professores não permitiu somente conhecê-los melhor, mas estabelecer diálogos críticos, traçando um paralelo entre as ações presentes nas suas práticas pedagógicas e na reflexão sobre o já vivido.

Já a pesquisa de Loureiro (2010) abordou como objetivo: **“investigar a presença da música e suas respectivas articulações entre as dimensões teóricas e políticas da educação infantil escolar presentes nos discursos oficiais e sua relação com as dimensões práticas das atividades pedagógico-musicais para crianças de zero a cinco anos de idade”**.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 9 educadoras infantis, entre as quais 5 lecionavam em diferentes escolas da Rede Pública de Ensino (município e estado) e 4 da Rede Privada, de distintas regiões da cidade de Belo Horizonte; 3 professores de música (todos da Rede Privada de Ensino) e 6 coordenadoras da educação infantil, sendo 4 da Rede Privada e duas da Rede Pública de Ensino.

Os instrumentos de coleta dos dados foram: estudo documental e bibliográfico; observação em sala de aula; entrevistas semiestruturadas; diário de campo.

A análise dos dados deu-se por meio da transcrição na íntegra das fitas que continham os depoimentos dos profissionais durante as entrevistas realizadas; da montagem dos quadros que explicitavam aspectos pessoais e profissionais de cada participante para facilitar a sua identificação; da organização de um quadro-síntese em sequência numérica e ordenada, conforme eixos temáticos para registrar as informações que se referiam às perguntas feitas nas entrevistas etc.

Quanto aos principais resultados da pesquisa, a autora afirma que: os dados coletados possibilitaram descrever as práticas pedagógico-musicais que os educadores desenvolviam no cotidiano escolar; a relação entre educação musical e educação infantil é complexa e ainda conflitante, pois envolve muitos saberes e diversos sujeitos, além de contextos e postulados variados.

Loureiro (2010) aponta, ainda, que os cursos de Pedagogia e Normal Superior apresentam em suas propostas curriculares pouca ênfase às linguagens artísticas em seus currículos – principalmente à linguagem musical – impactando numa formação fragmentada desses profissionais. Para ela, os citados cursos não habilitam os educadores a utilizarem, com segurança, a música com as crianças, imperando, ainda, a visão romântica em que ainda permeia os meios científicos e acadêmicos ao reconhecerem a música como área de conhecimento, mas na realidade ela ainda continua fora da escola.

A comprovação desses resultados foi possível com base nos depoimentos advindos dos questionários e entrevistas, mostrando que o conhecimento específico de música – um saber científico e artístico – aparece muito distante da realidade dos professores, como algo pouco conhecido e de difícil acesso. A autora defende que para a música transcender do discurso para a prática é necessário que haja uma reforma nos PPCs das instituições que oferecem cursos de pedagogia e/ou formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, e que nessa reforma sejam incluídas disciplinas como “Educação Musical” com uma carga horária mínima de 80 horas. Assim, os educadores sairiam com maiores habilidades para melhor utilizarem a música em sala de aula.

A finalidade deste tópico foi estabelecer um conhecimento quanto às produções científicas já lançadas e que discutem a temática a ser investigada nesta pesquisa. Dessa forma, foram coletadas, organizadas e analisadas dissertações e teses acerca da educação musical na educação infantil, enfatizando as práticas docentes.

Para a seleção do acervo teórico, optou-se por uma busca a partir dos resumos obtidos, sendo, também, relevante a data de publicação que, conforme já mencionado, os trabalhos deveriam enquadrar-se entre 2005 a 2017.

Os sites de revistas eletrônicas de entidades voltadas para a educação como a ABEM, a ANPPOM, a ANPED, além de revistas de programas de Pós-Graduação em Educação como a INTERMEIO serviram também de bases referenciais. Os periódicos da ABEM, por exemplo, ampliaram o universo teórico acerca da discussão quanto aos desafios da educação musical e a sua efetivação no currículo da educação básica brasileira.

Assim, as produções científicas comentadas mostraram parte do que se vem

discutindo no campo da educação musical na educação infantil, quais os desafios ainda latentes, o que se avançou nessa primeira década do século XXI sobre as políticas públicas para essa etapa escolar etc. Como a escola de educação infantil tem conduzido as aulas de música em seu cotidiano, o que as secretarias municipais vêm planejando para que haja ensino de música na educação infantil, quais debates vêm sendo realizados pelas universidades que oferecem cursos de formação de professores especializados em música e aquelas que oferecem cursos de pedagogia.

A reflexão desses textos foi necessária para se compreender a realidade da educação musical no âmbito da educação infantil nas UMEIs de Santarém. É preciso que se diga o que há de produção científica em nível nacional acerca deste tema para que se possa compreender a realidade local.

4 A TRILHA METODOLÓGICA

Com base no objetivo geral da pesquisa: averiguar como professores das unidades e escolas municipais de educação infantil do perímetro urbano de Santarém utilizam a música em suas práticas pedagógicas, estruturou-se a metodologia para o estudo.

4.1 O desenho da pesquisa

A pesquisa utilizou o método survey, de modelo exploratório descritivo, de desenho interseccional, com a perspectiva de trazer uma visão abrangente do fenômeno em estudo, assim como as peculiaridades que poderão se apresentar no decorrer dele. A opção por esse desenho de pesquisa deu-se em função do número de professores participantes.

Conforme afirma Babbie (2003, p. 78), a pesquisa Survey tem como característica examinar uma amostra de uma população escolhida pela pesquisa em questão.

Assim, o método survey é utilizado para pesquisar uma amostra (um segmento ou parcela) de uma população e, a partir disso, trazer os dados dessa amostra, sendo entendidos como representação da população em questão.

As etapas deste estudo percorreram a seguinte trilha:

Etapas 1: Autorizações legais para realização da pesquisa: envio do projeto ao Comitê de Ética e a solicitação de autorização junto à SEMED para a coleta dos dados nas UMEIS, EMEIS, CEMEIS e pré-escolas. Foi solicitada da SEMED uma relação de todas as creches e pré-escolas da zona urbana de Santarém, além de uma lista dos professores concursados e efetivos atuando nessa etapa da educação municipal.

Etapas 2: Visita às escolas: Visitação às 30 creches e às 21 escolas de educação infantil para a construção de afinidade com os professores.

Etapas 3: Coleta de dados: Deu-se no período de fevereiro a junho de 2018. Foi realizada a visitação semanalmente para a coleta dos dados nesses espaços. Em princípio, tencionava-se entrevistar os 175 professores pontuados nos documentos fornecidos pela SEMED, porém alguns não concordaram em participar da pesquisa e outros não devolveram o questionário preenchido. Muitos alegaram falta de tempo para responder, outros não justificaram o porquê de não participar. E, como esse tipo de pesquisa requer a adesão do participante, respeitando-se o seu direito de recusar, apenas 83 professores entregaram respondido o questionário aplicado.

4.2 O locus da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas Unidades Municipais de Educação Infantil, que envolvem UMEIS, EMEIS e CEMEIS e nas escolas municipais de Educação Infantil, todas da área urbana de Santarém.

Para essa escolha, foi considerada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que define creches como instituições que recebem crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas que atendem crianças dos 4 aos 5 anos. Creches e Pré-escolas são consideradas a primeira etapa da educação básica, compreendendo a educação infantil, que objetiva o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

4.3 Os participantes

Participaram deste estudo 83 professores que atuam nos espaços escolares de educação infantil da área urbana de Santarém. Os critérios de inclusão foram professores concursados e efetivos e que tivessem no mínimo dois anos atuando nessa etapa de ensino.

4.4 O Instrumento de coleta de dados

Para levantamento dos dados foi utilizado como instrumento um questionário com 25 questões, inspirado na pesquisa de Diniz (2005) e dividido em três partes: a primeira contendo **“dados de identificação do participante”**; a segunda com os **“dados sobre as atividades musicais desenvolvidas na educação infantil”** e a terceira com as **respostas pessoais que os professores quisessem acrescentar**. Este instrumento expôs grande parte de perguntas de característica direta fechada, com predomínio de respostas de múltipla escolha. Apresentou também 3 questões abertas (23, 24 e 25, conforme apêndice A) que apresentaram respostas discursivas. A totalidade das questões serviu para se compreender o perfil dos participantes (levando em consideração dados como sexo, idade, tempo de formação, tipo de formação, experiência com música, tempo que leciona na educação infantil, dentre outros), assim como para se ter um mapeamento de como a música tem sido utilizada nas práticas pedagógicas na educação infantil.

4.5 A coleta de dados

Os dados foram coletados de acordo com as informações prestadas pela SEMED, por meio da Coordenadoria Municipal de Educação Infantil e, finalmente, pelas informações do questionário devidamente respondido pelos participantes e entregue ao pesquisador.

Durante a visita aos espaços selecionados, foi apresentado à diretora ou à assessora pedagógica o documento de autorização expedido pela SEMED para a realização da pesquisa (vide apêndice D). O responsável pelo espaço educacional, após ler o documento apresentado, recebeu uma via e ficou com outra para arquivamento. Na sequência, apresentou o pesquisador aos professores que se adequavam aos critérios de inclusão da pesquisa (ser concursado ou efetivo de ter, no mínimo, dois anos lecionando na educação infantil). Em seguida, os professores apresentados foram convidados a participar da pesquisa, sendo que cada um leu o documento e, ao concordar, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide apêndice B) e, depois, passaram a responder o questionário apresentado.

4.6 A análise dos dados

Ao findar a coleta dos dados, o próximo passo foi a classificação e a organização dos questionários. Inicialmente verificaram-se prováveis erros de preenchimento das respostas. Isso contribuiu para se saber se haveria algum questionário que não se aplicaria à pesquisa. Para facilitar a compreensão, cada questionário recebeu um código numérico, relacionado a um participante (P-01, P-02 etc.). Após a codificação, foi realizada a tabulação dos dados das questões diretas (em sua maioria fechadas).

As questões 23, 24 e 25, por exigirem respostas nas quais o respondente expõe o seu ponto de vista, em um enunciado detalhado, com liberdade para explicar, descrever e opinar sobre seu questionamento de forma mais ampla e pessoal, foram tabuladas e analisadas através da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (Lefèvre & Lefèvre, 2005). A técnica, oriunda da Teoria das Representações Sociais, objetiva fazer emergir as representações presentes no meio social, sobre determinado tema. Ela é adequada para analisar tanto dados verbais quanto dados escritos. Nesse tipo de instrumento de análise são utilizadas as seguintes figuras metodológicas:

- a) **Expressões-chave (ECH):** são fragmentos da fala do depoente que correspondem à resposta da pergunta realizada. No entanto, podem ocorrer casos em que a expressão-chave seja a própria resposta do depoente.

- b) **Ideias-centrais (IC):** É a tradução das expressões-chave, em outras palavras, que mantêm o mesmo significado e o sentido dados pelo depoente.
- c) **Ancoragem (AC):** São expressões presentes no imaginário popular, consagradas pelo uso. Por exemplo: “todo político é ladrão” ou “ninguém sabe tudo”. Podem ou não estar presentes nos discursos. Nesta pesquisa a ancoragem não será analisada.

Após a transcrição dos dados, na íntegra, alguns passos devem ser seguidos para a análise. O primeiro passo é criar uma tabela, nomeada de IAD1 (Instrumento de Análise do Discurso 1) pelos autores, na qual todos os discursos devem ser colocados na primeira coluna:

Quadro 11: Exemplo do 1º passo – IAD 1: Para você quem é o preceptor?

SUJEITO	Expressões-chave	IC
P-01	Ai o Preceptor é a referência, ele é o formador de opinião, formador de um profissional, né e enfim né contribui para a formação de um outro profissional,	
P-02	Bom na minha percepção o preceptor tem um papel de auxiliar o aprendizado do residente, porque a gente não está aqui para ensinar eles, a gente tá aqui para auxiliar eles, para esclarecer tirar as dúvidas, no exato momento, até quando, gera a dúvida para nós mesmos, porque ninguém sabe tudo, as vezes é um caso diferenciado, até para ele avaliar, a gente tem que pegar e procurar explorar mais isso ...	

Fonte: Neves, 2015.

No segundo passo, as expressões-chave que respondem, efetivamente, à questão apresentada ao participante são identificadas e destacadas.

Quadro 12: Exemplo do 2º passo – IAD 1: Para você quem é o preceptor?

SUJEITO	EXCH	IC
P-01	Ai o Preceptor é a referência, ele é o formador de opinião, formador de um profissional, né e enfim né contribui para a formação de um outro profissional,	
P-02	Bom na minha percepção o preceptor tem um papel de	

auxiliar o aprendizado do residente, porque a gente não está aqui para ensinar eles, a gente tá aqui para auxiliar eles, para esclarecer tirar as dúvidas, no exato momento, até quando, gera a dúvida para nós mesmos, porque ninguém sabe tudo, as vezes é um caso diferenciado, até para ele avaliar, a gente tem que pegar e procurar explorar mais isso, a gente não está ensinando diretamente para eles, a gente tá aprendendo juntamente com o residente, mas não deixa de ser direcionado para gente dar o direcionamento para aquele residente, para que ele não se perca, não deixa ele andar só, estamos ali só para auxiliá-los naquele momento.

Fonte: Neves (2015).

No 3º passo, as expressões-chave são identificadas como ideias-centrais e são identificadas as ancoragens, caso existam nos discursos.

Quadro 13: Exemplo do 3º passo: Identificação das ideias centrais a partir das ECH.

Sujeito	EXCH	IC	AC
P-01	Ai o Preceptor é a referência, ele é o formador de opinião, formador de um profissional, né e enfim né contribui para a formação de um outro profissional,	É a referencia Formador de opinião Formador de profissional Contribui com a formação	
P-02	Bom na minha percepção o preceptor tem um papel de auxiliar o aprendizado do residente, porque a gente não está aqui para ensinar eles, a gente tá aqui para auxiliar eles, para esclarecer tirar as dúvidas, no exato momento, até quando, gera a dúvida para nós mesmos, <u>porque ninguém sabe tudo</u> , as vezes é um caso diferenciado, até para ele avaliar, a gente tem que pegar e procurar explorar mais isso, a gente não está	Auxiliar o aprendizado Tirar dúvidas aprende junto com o residente Dá direcionamento	<u>ninguém sabe tudo</u>

ensinando diretamente para eles, a gente tá aprendendo juntamente com o residente, mas não deixa de ser direcionado para gente dar o direcionamento para aquele residente, para que ele não se perca, não deixa ele andar só, estamos ali só para auxiliá-los naquele momento.

Fonte: Neves (2015).

No 4º passo, são agrupadas as ideias centrais semelhantes, como exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 14: 4º passo: Classificação das Ideias centrais semelhantes

SUJEITO	ECH	IC	Classificação
P-01	o Preceptor é a referência,	É a referencia	A
P-01	ele é o formador de opinião,	Formador de opinião	A
P-01	formador de um profissional,	Formador de profissional	B

Fonte: Neves (2015)

No 5º passo, é dado um nome para o grupo de ideias centrais semelhantes, já agrupadas anteriormente. O nome deve expressar o tema central de que trata esse grupo. O sexto passo refere-se propriamente à construção do DSC, que é formado pelas expressões-chave contidas nas falas agrupadas pela ideia central.

Quadro 15: 6º passo – DSC da ideia central A:

SUJEITO	EXCH	DSC
P-01	o Preceptor é a referência,	O preceptor é a referência, ele tem que ser exemplo para a pessoa e para o residente que está sendo acompanhado por ele. Ele é o formador de opinião.
P-15	ele tem que ser exemplo pra a pessoa, pro residente que ta sendo acompanhado por ele né,	
P-01	ele é o formador de opinião,	

Fonte: Neves, 2015.

Para a construção do DSC, as respostas dos participantes contidas no questionário aplicado foram respeitadas na íntegra, sendo mantidos, inclusive, desvio de concordância, de acentuação e de regência, permitido apenas a mudança da ordem das falas e o acréscimo

(quando necessário) de pontuações como vírgulas, ponto e vírgula e conectivos que objetivam organizar melhor o texto no DSC. Seguiu-se do mesmo modo em todas as questões nas quais aplicou-se esse instrumento de análise.

A primeira parte de análise dos dados deste estudo consistiu na elaboração de gráficos e tabelas com números e percentuais de cada questão, vinculados a uma abordagem estatística para examinar a relevância deles, compreendendo: a classificação, a organização, o estabelecimento de vínculos entre os dados, a abordagem estatística e o ordenamento dos depoimentos. Em seguida, deu-se início à redação dos resultados e a análise, conforme se verá a seguir.

Esclarece-se, ainda, que os resultados apresentados tiveram como base 83 questionários respondidos, do total de 175 professores contactados. O que corresponde a 47,4%. Esse percentual superou a média mínima considerada por Babbie (2003, p. 253) como satisfatória, que é 40%.

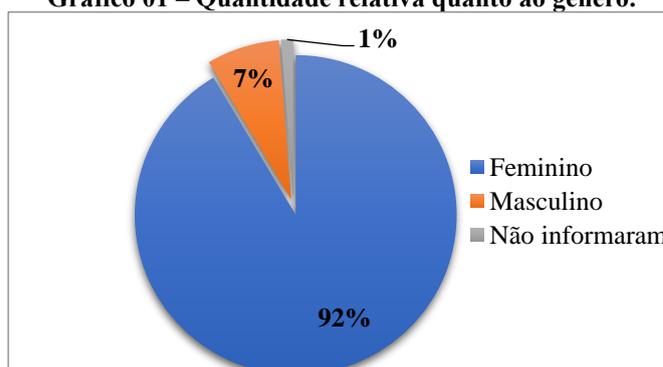
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor organização na apresentação dos resultados, dividiu-se a análise em três partes. Na primeira, identificaram-se os professores quanto **ao gênero, faixa etária, formação geral, atuação e formação musical**. A segunda parte reservou-se à **descrição das práticas educativo-musicais**, desmembrando-as em **atividades musicais, repertório e recursos**. E na terceira, evidenciaram-se as **dificuldades e necessidades dos professores** e, a partir delas apontaram-se algumas demandas por eles sugeridas ao processo de inclusão da música no currículo da educação infantil, cujos resultados serão mostrados e analisados por meio da técnica do DSC, após a análise quantitativa dos dados referentes à primeira e à segunda parte do questionário aplicado.

5.1 Identificação dos participantes

A investigação mostrou que a educação infantil pública na cidade de Santarém, em sua maioria, é um ambiente ocupado por mulheres e por poucos homens. Apesar de o magistério historicamente ser um ambiente no qual mais se destacam as mulheres, há, no contexto local, a presença ainda discreta de homens atuando na educação infantil. Conforme o gráfico abaixo referente à questão 02 do questionário:

Gráfico 01 – Quantidade relativa quanto ao gênero.



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

No esquema, percebe-se que 92% dos entrevistados são do sexo feminino e 7% do sexo masculino, 1% não informou. A diferença ocorre em virtude de, historicamente, cristalizar-se uma ideia na cultura nacional de que a educação infantil é um ambiente exclusivo para as mulheres. Esse pensamento vem de uma concepção sociocultural discriminadora na qual só as mulheres dispõem de atributos para cuidar de crianças, ou seja, de que elas “nascem com esse

dom” (grifo nosso).

Abuchaim, em sua pesquisa “Panorama das políticas de educação infantil no Brasil” (2018, p. 59), destaca que “há 474.591 funções docentes na educação infantil no Brasil, sendo que apenas 3% delas são ocupadas por homens”. A existência de poucos homens atuando nesse ensino converge com o que se vê mundialmente, conforme apresenta a autora,

Os percentuais encontrados na maioria dos países não passam de 3% e, mesmo no país no mundo onde há a maior porcentagem de homens atuando, a Noruega, o percentual é ainda baixo: 10%. A profissão docente na educação infantil parece ganhar um adjetivo de “feminina”, como se apenas as mulheres pudessem e/ou tivessem interesse na educação de crianças pequenas. Carvalho (1999) explica que historicamente as mulheres estiveram sempre associadas a funções domésticas de cuidado de crianças e que, quando entraram no mercado de trabalho, lhes foi dada a possibilidade de assumir cargos que estivessem relacionados a essa esfera (ABUCHAIM, 2018, p. 59),

Em se tratando de Santarém, com a fixação das DCNEIs pela resolução nº 5 do CNE e da promulgação do governo brasileiro em 2009, tornando a educação infantil obrigatória dentro da educação básica, além da passagem de responsabilidade e gerenciamento dessa etapa de ensino da SEMTRAS para a SEMED, a partir de 2009, e do investimento do governo local, ampliando o quadro docente para atender à educação infantil mediante concurso público. Esses podem ser considerados fatores determinantes para o aumento de professores do sexo masculino, atuando no ensino infantil, todavia conforme se observou no questionário dos professores (equivalente aos 7% no gráfico 01), constatou-se que nenhum deles trabalha em creches e sim na pré-escola.

Talvez essa resistência seja, ainda, reflexo de uma cultura cristalizada no Brasil de que para o trabalho nas creches exija do docente “atitudes como acolher, assistir, mediar, compartilhar, motivar, estimular, conduzir e orientar, em suma, o cuidado e a educação, indissociáveis, e seus desdobramentos em atividades diversas, tecidas pelas linguagens, emoções, valores e saberes em interação” (OLIVEIRA, 2007, p. 18) e que, para muitos, essas ainda sejam tarefas femininas.

Ainda é muito presente a ideia de feminização da profissão docente, principalmente na educação infantil, por meio do mito de que somente a mulher é possuidora de capacidade inata e biológica para cuidar de crianças pequenas, considerando o homem um sujeito incompetente para essa atividade. O pensamento é mantido por uma maioria que promove resistências sociais e, na maioria das, resistem contra a presença de docentes homens em creches, justificando a realidade mostrada pelo gráfico 01.

Já a faixa etária dos professores que atuam no ensino infantil varia entre 22 a 63

anos, sendo que o maior quantitativo de professores participantes da pesquisa agrupa-se entre 32 a 39 anos, de acordo com a tabela a seguir, baseada na questão 03 do questionário:

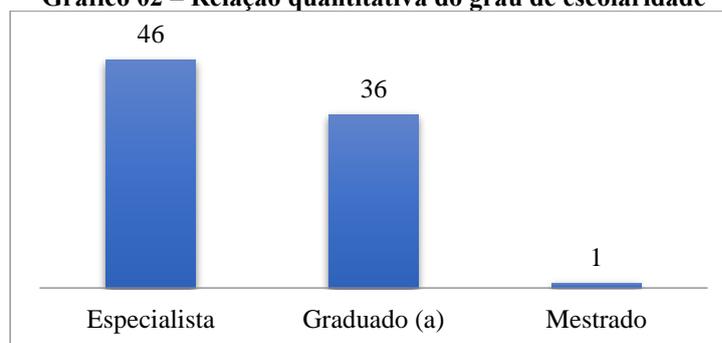
Tabela 01 – Faixa etária dos professores

Classes	Absoluto	Relativo
24 — 31	5	6.1%
32 — 39	34	41.5%
40 — 47	25	30.5%
48 — 55	11	13.4%
56 — 63	5	6.1%
Não informaram	2	2.4%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Abuchaim (2018) relata que “os dados do último Censo Escolar mostram que grande parte dos professores que trabalham com a educação infantil no Brasil possui entre 33 e 40 anos” (p. 58), o que leva a inferir que Santarém se concentra dentro dessa estimativa, pois apresenta uma amostra na qual mais de 40% possuem entre 32 a 39 anos e mais de 30% entre 40 a 47 anos, com poucos educadores com menos de 32 anos (6,1%). Revela, também, que 6,1% possuem mais de 55 anos. Gradativamente, a faixa etária dos professores que têm entre 56 a 63 anos deve diminuir em função de aposentadorias por tempo de serviço.

Gráfico 02 – Relação quantitativa do grau de escolaridade



Nota: questão aberta. Os professores citaram mais de uma alternativa.
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Quanto à formação dos professores, os dados identificam um quadro satisfatório, contradizendo a realidade de muitos municípios brasileiros com o porte populacional de Santarém. Sobre esta temática, Abuchaim (2018) comenta que:

De acordo com a legislação vigente (LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996), para atuar na educação infantil, os professores devem ter formação mínima no ensino médio na modalidade normal ou formação em curso superior, preferencialmente em pedagogia. É interessante ressaltar que não é necessário que os professores tenham uma

especialização específica em educação infantil para atuar nessa etapa de ensino. Em número absoluto, são 71.732 profissionais que estão atuando na educação infantil sem possuir a formação adequada. Isso indica uma demanda potencial para formação inicial em pedagogia ou para que esses profissionais frequentem a complementação do ensino médio, o curso de magistério (ABUCHAIM, 2018, p.60).

Assim, no gráfico 02, pode-se observar que mais da metade dos entrevistados (46) mencionaram ter alguma especialização, inferindo que os profissionais estão em busca de qualificação para melhorar seu desempenho. 36 dos participantes da pesquisa possuem graduação em nível superior e um professor possui Mestrado.

Dados do último Censo da Educação Básica mostram que dentro do cenário nacional:

Na educação infantil brasileira atuam 589,9 mil professores. Desse total, 69,3% possuem nível superior completo (68,4% em grau acadêmico de licenciatura e 0,9%, bacharelado). Dos profissionais desta etapa de ensino, 8,1% estão com o curso superior em andamento e 15,8% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,9% com nível médio ou fundamental completo. Desde 2014, tem sido observado um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, que passou de 62,5%, em 2014, para 69,3%, em 2018 (INEP, 2019, p. 37)

Segundo Goch (2017, p. 121), entre 2003 e 2004, o governo municipal “iniciou uma política de valorização profissional de formação inicial da educação com investimentos por meio de bolsas de estudos para que os docentes com nível médio que atuavam na rede municipal de ensino concluíssem o nível superior em universidades públicas ou particulares”.

Era necessário incentivar aqueles professores que atuavam nas séries iniciais e no ensino infantil e que não possuíam formação superior. Assim, convênios com as instituições públicas de ensino superior (UFPA e UEPA) e privadas (CEFET, FIT e ULBRA) com sistemas de bolsas integrais e parciais, o município investiu na formação desses profissionais com conhecimentos teórico-práticos e saberes, no sentido de “desenvolver nas crianças as competências e habilidades necessárias para aprender, elevando, assim, a qualidade da educação” (SANTOS, 2006, p.25).

A ação possibilitou que Santarém implementasse políticas de adequação às exigências da LDB 9394/96, o que favoreceu posteriormente a promoção funcional de acordo com o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério.

Ainda referente a esse tema, O gráfico 02 sugeriu a amostragem de duas tabelas: a primeira detalhando o quantitativo de cursos correspondentes à graduação, ressaltando que todos os professores participantes da pesquisa possuem nível superior e que, nesse universo, o curso que mais se destaca é o de Pedagogia, com um total de 54 professores, seguido de Letras

(10), História (5), Geografia (4), Química, Música e Matemática (2). 18 professores não especificaram o curso:

Tabela 02 – Formação – Curso Superior Completo

Curso Superior Completo	Número de Professores (as)	Percentual %
Pedagogia	54	61,4
Letras	10	12,0
História	5	6,0
Geografia	4	4,8
Química	2	2,4
Música	2	2,4
Matemática	2	2,4
Biologia	1	1,2
Ed. Física	1	1,2
Filosofia	1	1,2
Serviço Social	1	1,2
Não informou o curso	18	20,4

Nota: Os cursos de graduação foram realizados por 83 professores. A questão possuía caráter aberto, portanto, alguns possuem mais de um curso superior.

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

A outra tabela detalha os cursos de especialização. Nela, alguns professores informaram ter mais de uma especialização. Daí o porquê de a tabela 03, abaixo, apresentar um quadro amostral de 50 professores.

Tabela 03 – Formação – Curso de Pós-graduação

Curso de Pós-graduação	Número de Professores	Percentual %
Educação Infantil e Séries Iniciais	11	13,4
Psicopedagogia	9	10,9
Gestão Escolar	8	9,7
Gestão em Educação	3	3,6
Coordenação Pedagógica	3	3,6
Atendimento Educacional Especializado	3	3,6
História	2	2,4
Educação Matemática	2	2,4
Arte Educação	1	1,2
Metodologia da Arte na Educação Infantil	1	1,2
Metodologia em Língua Portuguesa	1	1,2
Ensino da Língua Portuguesa	1	1,2
Supervisão e Orientação escolar	1	1,2
Língua, Cultura e Sociedade	1	1,2
Educação Inclusiva	1	1,2
Educação Especial	1	1,2
Geografia da Amazônia	1	1,2

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

A próxima tabela, relacionada à questão 05, evidencia a distribuição do tempo de serviço dos professores na educação. Nota-se que o tempo de serviço oscila entre 4 a 35 anos, sendo que a concentração maior está em torno dos 12 aos 19 anos de tempo de serviço, o que equivale na tabela a 51,2%, enquanto que 8,5% possuem os maiores tempos de magistério, com mais de 27 anos. 18,3% apresentam o menor tempo de magistério, de 4 a 11 anos:

Tabela 04 – Distribuição do tempo de serviço na educação.

Classes	Absoluto	Relativo
4 — 11	15	18.3%
12 — 19	42	51.2%
20 — 27	15	18.3%
28 — 35	7	8.5%
Não informaram	4	3.7%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

Com base na distribuição do tempo de serviço na educação infantil (questão 06), conforme revela a tabela 05 abaixo, percebe-se que boa parte dos entrevistados, correspondente a 47,6%, possuem de 6 a 10 anos de magistério; 11% possuem os maiores tempos de magistério e 22% o menor tempo, correspondente entre um a 5 anos.

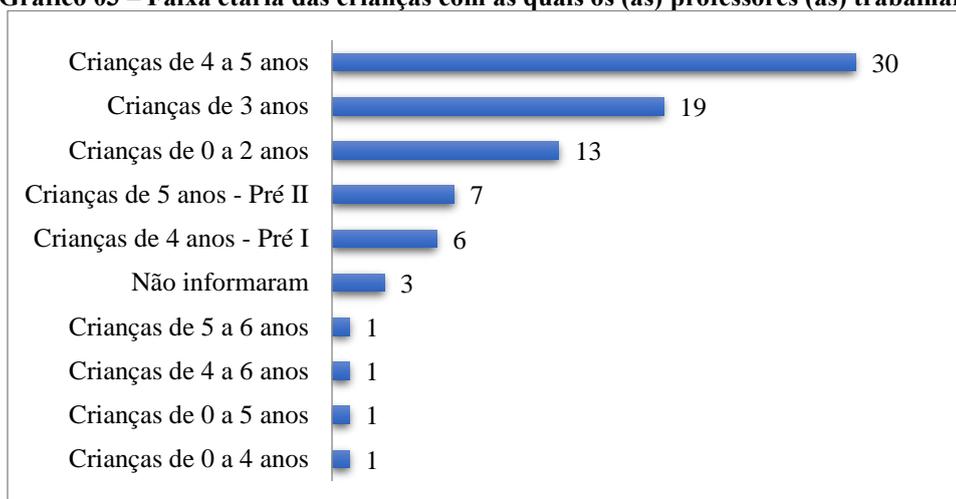
Tabela 05 – Distribuição do tempo de serviço na educação infantil.

Classes	Absoluto	Relativo
1 — 5	18	22.0%
6 — 10	39	47.6%
11 — 15	14	17.1%
16 — 20	9	11.0%
Não informaram	3	2.4%

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

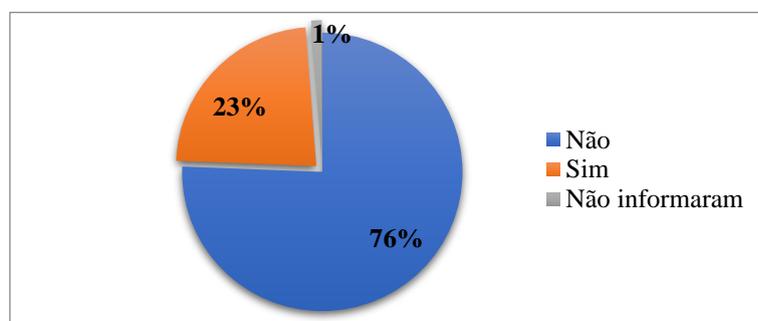
O esquema comprova que, em Santarém, mesmo com a renovação de seu corpo docente, com a ampliação de contratação, os professores estão permanecendo mais tempo na profissão, todavia, ao ser comparada a média entre o tempo de serviço no magistério com o tempo de serviço na educação infantil, percebe-se que a maioria dos professores comprova pouco tempo trabalhando nessa etapa do ensino.

No gráfico 03, referente à pergunta 07 do questionário, tem-se a atuação dos professores nos estabelecimentos educacionais de educação infantil. O instrumento expõe que 30 entrevistados trabalham com crianças de 4 a 5 anos, 19 professores trabalham com crianças de 3 anos, 13 com crianças de 0 a 2 anos e 3 educadores não informaram a faixa etária com a qual trabalham. Esses dados podem ser visualizados pelo seguinte esboço:

Gráfico 03 – Faixa etária das crianças com as quais os (as) professores (as) trabalham.

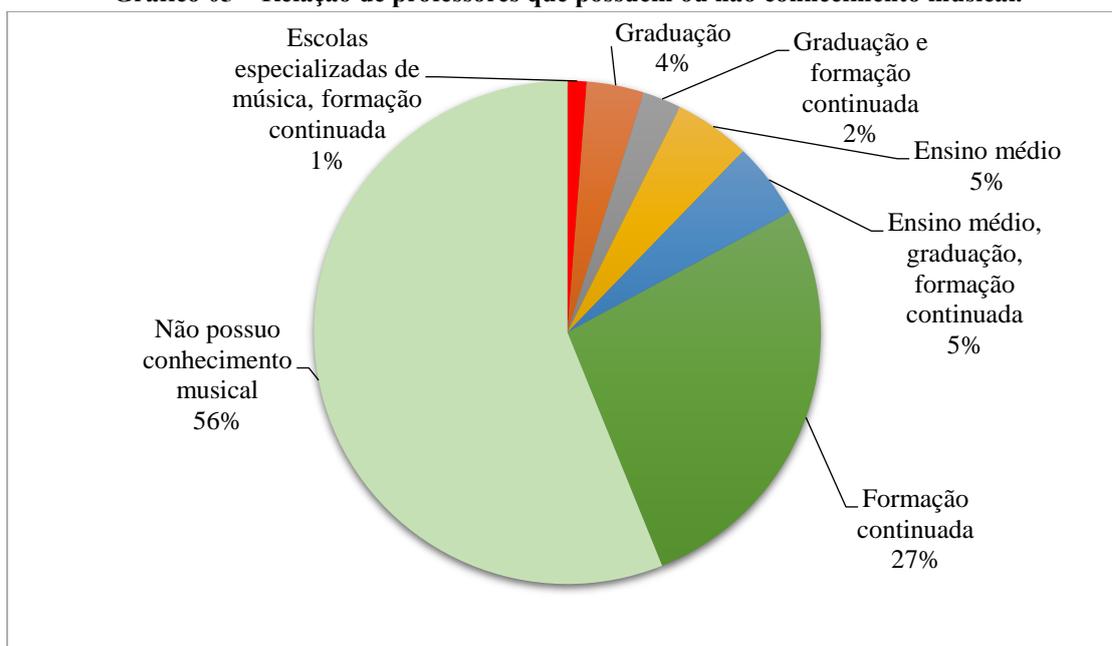
Nota: questão aberta. Os professores puderam citar mais de uma alternativa.
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

O próximo gráfico, gerado a partir das respostas da questão 08, mostra que o quantitativo de professores que atua em outros níveis de ensino é bem pequeno, embora haja. O esquema expõe que 76% (a maioria) não atua em outros níveis além da educação infantil, enquanto que apenas 23% atuam e 1% não informou.

Gráfico 04 – Professores (as) que atuam em outros níveis de ensino.

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico 05, abaixo, expressa o resultado do índice de professores que possuem algum conhecimento musical. Os dados obtidos relacionam-se com a questão 10 do instrumento de coleta de dados aplicado. Assim, a amostragem expôs o seguinte quadro:

Gráfico 05 – Relação de professores que possuem ou não conhecimento musical.

Nota: questão aberta. Os professores puderam citar mais de uma alternativa.
 Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Conforme se observa, 56% responderam que não possuem conhecimento musical algum, enquanto 44% informaram possuir. Dentro do quantitativo dos 44%, 27% afirmam que adquiriram noções de música em cursos de capacitação; 5% receberam conhecimento musical no ensino médio, na graduação e cursos de formação continuada; 5% tiveram apenas no ensino médio; 4% disseram que tiveram apenas na graduação; 2% na graduação e formação continuada; 4% somente na graduação e 1% em escolas especializadas de música e formação continuada.

Apesar de o estudo mostrar um quantitativo maior de professores que nunca tiveram algum tipo de conhecimento em música (56%), a representação de 44% correspondente àqueles que possuem conhecimento em música mostra um quantitativo satisfatório, todavia, a realidade revelada requer ações para que 56% desses profissionais tenham acesso ao conhecimento musical.

Dos dados mostrados pelo gráfico 05, a formação continuada é o meio pelo qual muitos professores tiveram acesso à música. E, de acordo com seus depoimentos, a ocorrência de cursos de formação continuada no campo da educação musical, visando à capacitação de professores da educação infantil é vista por alguns como uma ação positiva, enquanto outros os consideram insuficientes para atender à demanda dos professores do município.

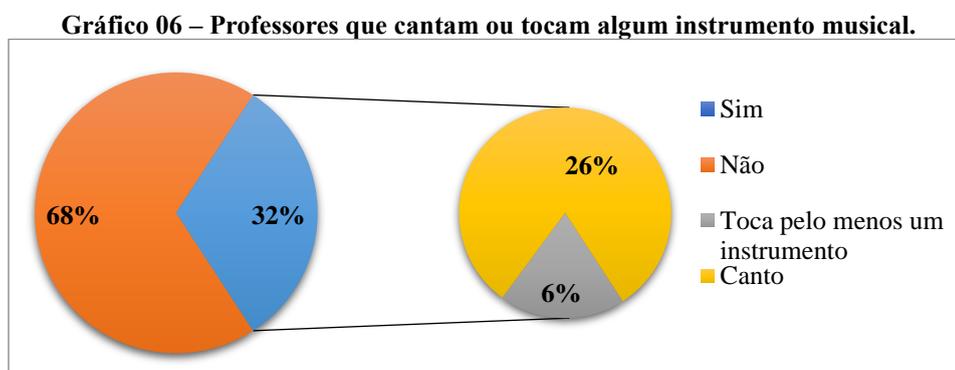
Os resultados referentes a essa problemática estão contidos nas questões 23, 24 e

25, que serão analisadas pela da técnica do DSC, após a discussão dos dados estatísticos.

Considerando as práticas pedagógico-musicais como a mola propulsora para as transformações no campo educacional, a prefeitura de Santarém, por intermédio da Secretaria de Educação lançou a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Santarém, documento editado em 2012 e que ainda hoje norteia todo o ensino infantil: da creche ao pré-escolar. Nele é firmado o compromisso do município em oferecer cursos de formação continuada aos seus professores, conforme o texto abaixo:

[...] O processo formativo na Educação Infantil deverá propor situações que possibilitem a troca de saberes entre os professores, por meio de encontros articulados de reflexão conjunta. Diante disso, a Secretaria de Educação proporcionará aos professores de Educação Infantil da Rede Municipal Encontros de Formação Continuada, periodicamente, com temas diversificados, voltados para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. (SANTARÉM-PA, 2012, p. 39).

Ainda com relação à formação musical, quando perguntado aos participantes se eles cantavam ou tocavam algum instrumento, 68% afirmaram não cantar ou tocar algum instrumento, entretanto 32% responderam que sim, e dentro deste quantitativo de 32%, 26% afirmaram que cantam e 6% responderam que tocam algum tipo de instrumento. É o que ilustra o gráfico abaixo, referente à questão 11 do questionário aplicado:

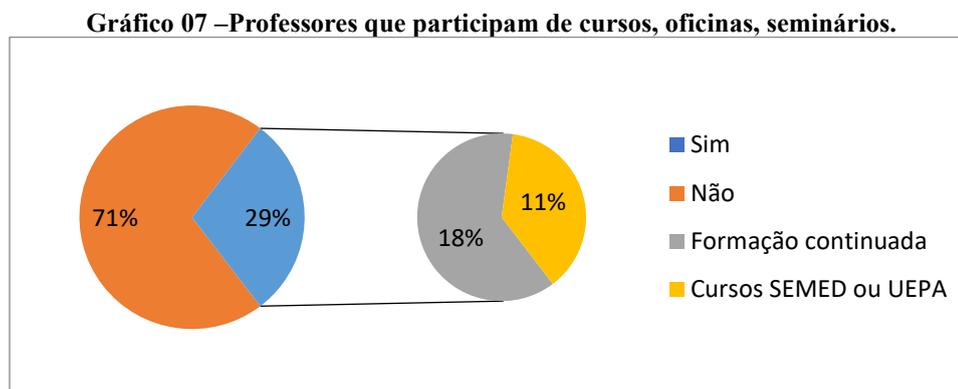


Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Na educação infantil, a habilidade musical mais presente é o cantar. Ribeiro (2012, p. 95) relata que o canto é o instrumento que “está à mão, ou melhor, no nosso corpo; é a forma mais simples de se expressar, pois todos podem cantar e cantam – mesmo que, muitas vezes, de maneira inadequada, entretanto os educadores sentem necessidade de ter uma formação quanto ao cantar”.

Quanto à participação dos professores em alguns eventos ou cursos, seminários e/ou encontros na área da música (questão 12), dentre os entrevistados, 71% afirmam que não

participam e 29% responderam que participam. Destes, 11% informaram que foram eventos ofertados ou pela SEMED e por instituições de ensino superior, sendo que 18% integram cursos de formação continuada ou oficina, mas não especificaram o proponente. Eis as informações no gráfico a seguir:



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

5.2 As práticas educativo-musicais

[...] Sabe, Potira me falou
 Que o Saci perdeu a perna por amor
 E que a Mula tão querida
 Dos nativos do lugar
 Resolveu perder a cabeça
 Ao ver Borari chorar
 Curupira dobrou os pés
 (Na tortura, só a lua a espiar)
 Pra enganar os homens maus
 Que aqui chegaram
 Proibindo toda a mata de cantar

Acorda, Amazônia!
 Mentira de caboclo
 Até que não é ruim.

(José Maria e Manoel Messias, 1991)³⁰

No ato de pensar e planejar atividades educativas com música para crianças tanto da creche como da pré-escola, o professor precisa se teleportar para o universo infantil e deixar que o manto do faz-de-conta o envolva. Assim, ele se apropriará da essência mais verdadeira

³⁰ Música “Mentiras de caboclo” dos compositores José Maria e Manoel Messias.

que um educador da infância precisa ter: infância. Da mesma forma que a criança é o sujeito de seu tempo, o professor, adulto, pode ser a criança de seu tempo.

Para poder transformar o espaço físico da sala de aula num ambiente metafísico, cujos cenários possam se materializar, alquimizando imagem em som, som em poesia, capaz de transpor para a realidade a história de um Saci, que perdeu a perna por amor, ou a de uma Mula-Sem-Cabeça, tão querida pelos nativos do lugar que resolveu perder a cabeça ao ver um índio borari chorar, fazendo o Curupira dobrar os pés e sair correndo de trás pra frente pela mata, a fim de expulsar os homens maus que por ali foram caçar os seres protetores da floresta.

Dentro desse contexto ideário, talvez a proeza mais difícil não seja o professor possibilitar esse elo entre a realidade e o faz-de-conta com as crianças. O mais desafiador é ter vários professores com formação suficiente para serem esse demiurgo proposto nas conjecturas de Pederiva, de Suely Mello e outros educadores vigotskianos. Talvez porque suas formações não lhes permitiram a aquisição dessas experiências quando foram crianças em suas escolas, forçando-os a abdicarem de suas infâncias e a ingressarem na cultura adulta e que hoje essa infância perdida esteja fazendo falta em suas vidas.

Esse elo perdido, infelizmente, não faz parte deste estudo investigar. Embora, hoje, muitos educadores de creches e pré-escolas se deparem com a dificuldade de ser criança no mundo adulto, um mundo que só possui adultos educados, enquanto que as crianças continuam a dizer suas verdades.

O professor da educação infantil precisa ser o condutor de atividades lúdicas, em sala de aula, na condução do processo formativo de crianças, tendo a música como elemento fruidor, possibilitando que ela possa fluir a partir de brincadeiras orientadas, permitindo que a criança se relacione com os saberes descobertos em seu dia-a-dia.

E, quanto mais essa culinária estética vai formando um cardápio com a música cantada, inventada, servido nos materiais sonoros criados pela criança, ela (a criança) vai se alimentando e se fortalecendo cognitivamente e culturalmente, experimentando, também, o prazer da música de outras culturas.

A discussão que se fará agora mostrará como se revelam as práticas musicais experimentadas pelos professores participantes desta pesquisa, abordando o repertório utilizado por eles, a periodicidade com que ocorrem essas práticas e qual o percentual daqueles que utilizam a música. O espaço físico e os recursos disponibilizados pela escola para as atividades e as dificuldades encontradas, que podem dificultar suas ações educativo-musicais.

5.2.1 As atividades musicais

De acordo com os dados informados, a música está presente de forma significativa nas práticas de apenas 44% dos professores participantes da pesquisa. Para 56% deles, a música ainda é um universo a ser desvelado.

Contraditoriamente, ao serem indagados na questão 13: **Você realiza atividades musicais em suas aulas?** Todos os entrevistados afirmam que sim. Em seguida, na questão 14, foi perguntado: **Caso você realize atividades musicais, que tipo de atividades você desenvolve? Assinale todas as alternativas que achar pertinentes.** A essa pergunta, a tabela 06 revelou os seguintes dados:

Tabela 06 – Atividades musicais desenvolvidas pelos professores

Atividades musicais	Número de Professores (as)	Percentual %
Dança	67	81,7
Movimentação	66	80,4
Audição de músicas	63	76,8
Músicas pra a formação de hábitos (lanche, fila etc.)	60	73,1
Canto	56	68,2
Jogos cantados	36	43,9
Atividades para desenvolver a percepção auditiva (altura, intensidade, duração e timbre)	33	40,2
Sonorização de histórias	30	36,5
Improvisação	24	29,2
História da música	21	25,6
Construção de instrumentos	18	21,9
Composição ou criação de músicas	15	18,2
Execução de instrumentos musicais	7	8,5
Visitas a escolas de música, orquestras, corais e outras instituições musicais	7	8,5
Visitação a espetáculos musicais	6	7,3
Outros	8	9,7

Nota: questão aberta. Os professores puderam listar mais de uma alternativa.

Fonte: elaborada pelo autor, 2018.

A utilização da dança aparece como a mais citada dentre as atividades (81,7%), seguida pela movimentação (80,4%), audição de músicas (76,8%) e o canto (68,2%). Talvez isso seja justificado em razão de os professores utilizarem atividades que pontuam a prática vocal ou corporal, tal como aquelas que repassam modos de comportamento para as crianças em sala de aula, igualmente às que aplicam jogos e brincadeiras musicais por serem, supostamente, as atividades mais simples.

Em contrapartida, ações como a composição e a improvisação apresentam baixa porcentagem de utilização em sala de aula, talvez por exigirem maior preparo do professor.

Isso pode indicar a relevância da formação docente, como condição indispensável para uma prática pedagógica musical mais elaborada.

É importante também destacar que a música vem sendo utilizada pelos educadores como “pano de fundo” para a potencialização de outros saberes. 73,1% empregam a música objetivando a criação de hábitos, enquanto que apenas 40,2% utilizam a música em atividades para desenvolver a percepção (altura, intensidades, duração e timbre). O uso da música como recurso disciplinador é uma prática muito comum na educação infantil brasileira e já foi comprovado na dissertação de Diniz (2005) e na tese de Duarte (2010). Esta autora evidencia que “a formação musical dos professores da educação infantil tem se mostrado insuficiente para proporcionar segurança e competência na atuação nesta área” (p.64).

Afirma, também, que as escolas ainda possuem um repertório de músicas, as quais denominam de “musiquinhas de comando”, empregadas para induzir as atividades de um dia letivo e não voltado para a educação musical dos alunos.

Ainda de acordo com a tabela acima, 9,7% dos professores complementaram suas respostas acerca das atividades que desenvolvem na educação infantil, detalhando a utilização da música em contextos como: “*músicas para ensinar os conteúdos trabalhados*” (P-69); “*canto, utilizando LIBRAS*” (P-62); “*brinquedos sonorizados com vogais e letras*” (P-31); “*concurso de calouros em sala de aula*” (P-49); “*canções populares e regionais*” (P-45); “*brincadeira de roda (cantada)*” (P-21); “*sempre tivemos visitas de corais em nossa entidade*” (P-14)

Conforme afirmam os RCNEI no volume 3, “[...] a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói” (BRASIL, 1998, p.47). Essa problemática ainda é uma prática comum nos ambientes escolares de educação infantil. A música vem sendo utilizada como um produto pronto, a ser copiado, mantendo, assim, a cultura escolar de que ela serve apenas para as apresentações de comemorações festivas, para cantar corretamente, como recurso para na dança, com coreografias concebidas pelos professores; e as crianças, tendo que imitar igualmente, são impedidas da livre expressão.

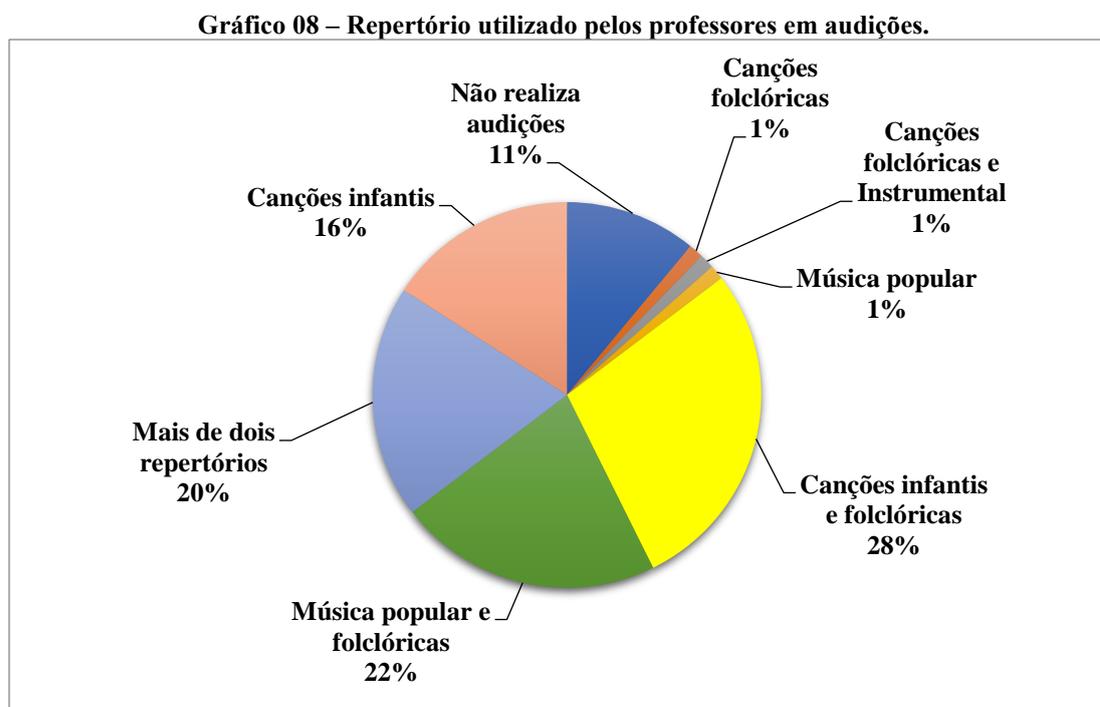
A prática da imposição, segundo Martinez e Pederiva (2014, p. 123) “provoca uma dependência na criança, [que] passa a desacreditar em suas possibilidades, o que limita e controla o seu desenvolvimento” (grifo nosso).

A utilização da música em atividades de formação de hábitos, atitudes e comportamentos é uma prática histórica e que hoje vem requerendo mudanças, em face dos muitos estudos realizados, mas ainda se mantém o costume de cantar na hora do lanche, do

escovar os dentes e em vários momentos, além de comemorações de eventos.

Não cabe aqui discorrer acerca de proposta de mudanças para essas práticas de reprodução, porém pode-se inferir um acompanhamento por parte do corpo técnico da Coordenação Municipal de Educação Infantil, integrado com o compromisso da escola, envolvendo direção e professores, focados numa “mudança de hábitos pedagógicos” junto às crianças, além de reivindicarem ações de formação e capacitação junto à SEMED. São atitudes que ajudam a empoderar os professores ao domínio de novas práticas em sala de aula.

A questão 15 do questionário teve como indicativo o tipo de repertório usado na audição de músicas: **Caso você realize atividades de audição de músicas, que tipos de repertório você utiliza? Assinale as alternativas pertinentes.** Eis os dados revelados pelo gráfico 08:



Nota: questão aberta. Os professores puderam marcar mais de uma alternativa.
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

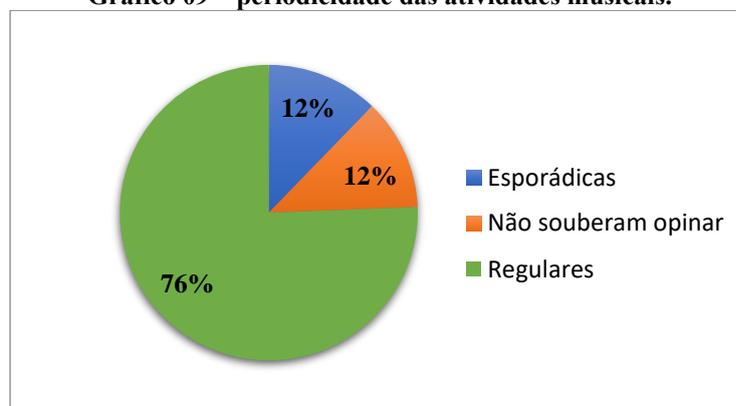
Verificou-se que 11% dos professores não fazem audições; 16% utilizam o repertório de canções infantis e 28% mesclam o repertório com músicas folclóricas. Cerca de 22% utilizam músicas populares e folclóricas e 20% utilizam mais de dois repertórios, empregando música popular, clássica e instrumental.

As respostas contidas no gráfico acima assemelham-se ao repertório mencionado nos trabalhos de Diniz (2005), Ribeiro (2012) e Duarte (2010). E, segundo Ribeiro (2012, p. 107), “estão em consonância com o RCNEI e as Proposições Curriculares que indicam esse

repertório para o trabalho na educação infantil”. Há, porém, um percentual expressivo de professores que afirmam não realizar audições musicais (11%), conseqüentemente, não utilizam repertório musical.

Com relação às atividades musicais realizadas pelos professores mostradas na questão 16, pode-se notar que grande parte deles, equivalente a 76%, afirmam utilizar a música de forma regular em suas práticas, enquanto que 12% utilizam de forma esporádica e outros 12% não souberam opinar, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 09 – periodicidade das atividades musicais.



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

As atividades pedagógico-musicais esporádicas sempre se destinam a apresentações em datas comemorativas específicas (páscoa, dia do índio, dia das mães, festa junina, dia dos pais, aniversário da escola etc.). Essa é uma realidade recorrente quase que geral dentro dos espaços e escolas de educação infantil.

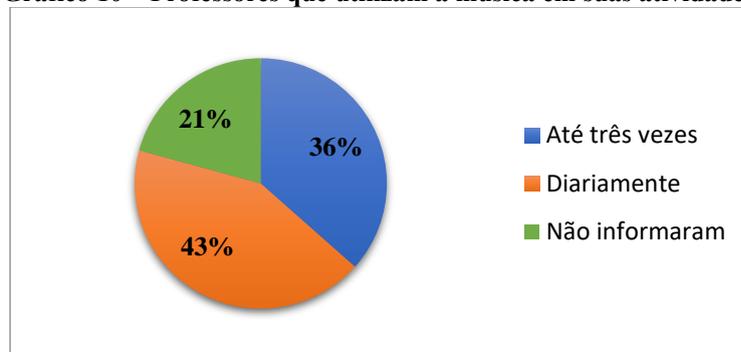
Como essa etapa da educação básica é marcada pela presença de profissionais graduados em pedagogia, conforme ilustra a tabela 02 (página 86) e que 56% dos professores não possuem nenhum conhecimento musical, mostrado no gráfico 05 (página 89), é comum nas atividades da maioria dos professores de educação infantil a música ser utilizada em comemorações de datas festivas e também em propostas para disciplinar a criança entre o certo e o errado etc., distanciando as práticas educativo-musicais do elemento sonoro.

Isso não significa dizer que o elemento sonoro deva ser buscado mediante atividades musicais performáticas, mas pode-se, conforme se afirmou no início deste tópico, trabalhar a música a partir de atividades nas quais cada professor possa desenvolver práticas musicais que estejam ao alcance de sua competência.

Nesta pesquisa, os sujeitos são os professores dos espaços escolares afins. Assim, ao propor um mapeamento acerca de como os professores utilizam a música em práticas

pedagógico-musicais, não cabe aferir seus níveis de domínio musical.

Gráfico 10 – Professores que utilizam a música em suas atividades.



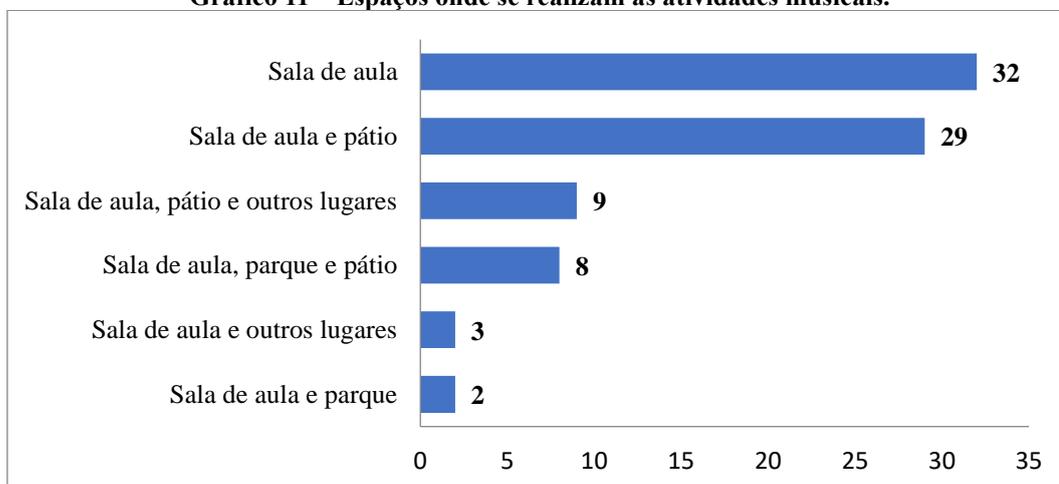
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico acima identifica 43% de professores que utilizam a música diariamente em suas aulas, enquanto que 36% empregam em até três vezes na semana e 21% não responderam. As questões 17 (**caso as atividades sejam esporádicas, a que elas se destinam?**) e 18 (**Caso as atividades musicais sejam permanentes, qual a carga horária destina a elas?**) se complementam. Embora elas tenham gerado uma certa confusão nos participantes na hora de respondê-las, chegando a quase comprometer os resultados.

5.2.2 Espaço físico e recursos

O gráfico 11 trata da questão 19, que solicita saber dos participantes onde são realizadas as atividades musicais:

Gráfico 11 – Espaços onde se realizam as atividades musicais.

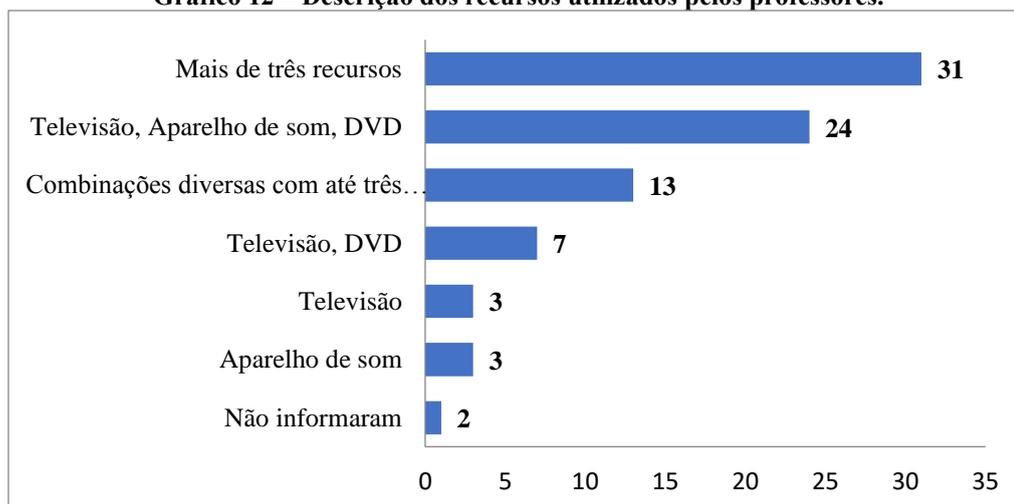


Nota: questão aberta. Os professores puderam marcar mais de uma alternativa.
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

De acordo com o gráfico, os espaços onde ocorrem as práticas musicais variam. Percebe-se que todos os professores utilizam a sala de aula em suas atividades musicais, porém apenas 32 entrevistados utilizam somente a sala de aula. A maioria divide essas atividades com outros espaços da escola: 29 mesclam o uso da sala de aula com o pátio, enquanto que os demais fazem uso da sala de vídeo, do parque, do refeitório, do jardim e até de uma maloca dentro da unidade escolar.

Quanto aos recursos disponíveis pela escola para a realização das atividades de música, o gráfico abaixo, relacionado à questão 20 do questionário, indicará que os itens existentes seguem os recursos disponibilizados pela SEMED às escolas. Geralmente os professores podem dispor de aparelho de som, televisão, aparelho de DVD, caixa amplificadora e microfone:

Gráfico 12 – Descrição dos recursos utilizados pelos professores.



Nota: questão aberta. Os professores puderam marcar mais de uma alternativa.

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Os resultados indicam que 31 professores utilizam mais de três recursos; 24 fazem uso da televisão, do aparelho de som e do aparelho de DVD. Os demais entrevistados lidam com, no máximo, três recursos, sendo que aparelho de som, televisão e aparelho de DVD foram os mais citados individualmente.

A ausência de recursos lúdicos apropriados para o desenvolvimento de atividades musicais, instrumentos de bandinha rítmica e outros promovem o distanciamento dos alunos da música. Assim, conforme afirma Diniz (2005, p.68), “a carência de materiais, como instrumentos musicais, contribui para limitar as atividades”.

A educação infantil é a etapa da educação organizada para atender às peculiaridades das crianças pequenas da creche e da pré-escola. Nessa perspectiva, imagina-se que o ensino da

música possa ocorrer de acordo com as sugestões dos RCNEIs e das DCNEIs, que direcionam trilhas metodológicas e orientações aos profissionais desse ensino para que eles ofereçam aos alunos possibilidades educativas nos espaços escolares infantis.

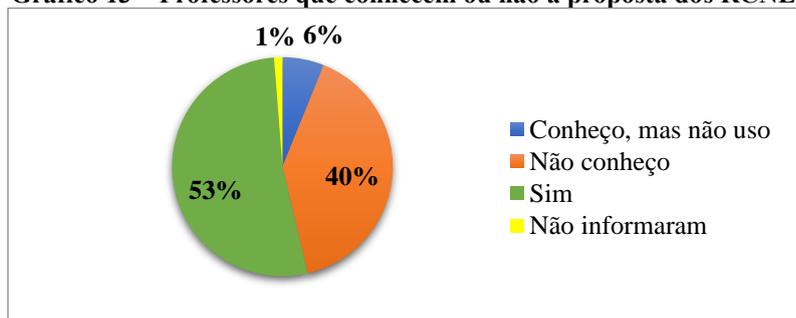
É fato que apenas essas possibilidades isoladas do sistema da educação infantil não serão suficientes quando se vislumbra o critério de qualidade de ensino. Para tal, são necessárias políticas públicas que promovam a qualificação de profissionais que ocupam funções docentes, passando pelo corpo gestor até a estrutura dos prédios e recursos materiais desses espaços. Essas ações, aliadas ao gerenciamento da direção, à assessoria pedagógica e ao compromisso docente resultam em melhorias das práticas pedagógico-musicais e possibilitam à criança sentir e produzir perspectivas para o domínio de sua competência musical, visto que a música é componente formador das vivências infantis.

5.2.3 Dificuldades e necessidades

No volume 3 dos RCNEIs, no capítulo que trata sobre a música, a criança é vista no seu processo de musicalização como o sujeito da experiência: “importa prioritariamente a criança, o sujeito da experiência e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar a formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação integral das crianças de hoje [sic]” (BRASIL, 1998, p. 52). Esse documento, de caráter consultivo, apresenta orientações que dizem respeito aos conteúdos musicais, apresentados em dois blocos: o fazer musical, abrangendo a improvisação, a composição e a interpretação e o segundo, a apreciação musical.

O gráfico 13 refere-se à questão 21: **Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em seu terceiro volume, aponta a música como um dos eixos a ser trabalhado na educação infantil. Você tem conhecimento da proposta dos RCNEI?**

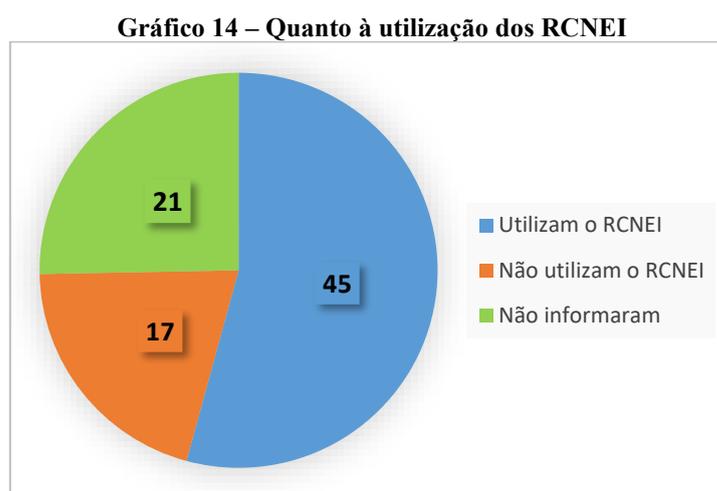
Gráfico 13 – Professores que conhecem ou não a proposta dos RCNEI.



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Dos 83 participantes da pesquisa, 82 responderam a essa questão, cujos resultados mostram que 53% dos professores conhecem e utilizam a proposta de música dos RCNEI e 40% não conhecem, entretanto 6% reconhecem saber da proposta, mas não a utilizam.

Já a questão 22: **Caso você conheça a proposta de música contida nos RCNEI, você a utiliza no seu contexto de sala de aula?** Apenas 62 respostas foram dispostas em dados estatísticos, conforme o gráfico abaixo:



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Os dados apresentados pelo gráfico acima visualizam que dentre os 62 participantes que responderam à pergunta, 45 professores afirmaram que utilizam os RCNEI em suas atividades escolares; 17 não utilizam e 21 professores não se manifestaram.

A questão 23 (**Justifique sua resposta relativa à questão anterior**) enfatizará o porquê de se fazer uso ou não da proposta dos RCNEI. Sua análise se dará pela utilização do DSC, conforme anunciado na seção 4. Antes, porém, é necessário que se apresente um quadro, incluindo o código de identificação dos 36 professores que responderam a essa questão. O quadro apresentará características, segundo as variáveis de: idade, sexo, formação, tempo de atuação no magistério e na educação infantil.

Quadro 16: Codificação das características variáveis dos participantes do estudo referentes à questão 23 (Justifique sua resposta relativa à questão anterior).

Sujeito	Caracterização para DSC
P-03	(P03, 35 anos, sexo masculino, graduado em História e em Geografia, atua há 12 anos no magistério dentro da educação infantil)
P-04	(P04, 50 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia com mestrado em Educação, atua no magistério há 30 anos e há 10 anos atua na educação infantil)
P-05	(P05, 41 anos, sexo feminino, graduada em Letras, atua há 17 anos no magistério e há 05 anos na educação infantil)
P-06	(P06, 33 anos, sexo feminino, graduada em Música (licenciatura), possui especialização em Gestão em Educação, atua há 15 anos no magistério e há 15 anos dentro da educação infantil)

P-09	(P09, 37 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, atua há 06 anos no magistério e há 06 anos dentro da educação infantil)
P-14	(P14, 41 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia e em Arte e Educação, atua há 10 anos no magistério e há 06 anos na educação infantil)
P-15	(P15, 42 anos, sexo masculino, graduado em Pedagogia e em Letras, possui especialização em Gestão Escolar, atua há 20 anos no magistério e há 03 anos na educação infantil)
P-16	(P16, 36 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, atua há 16 anos no magistério e há 06 anos na educação infantil)
P-17	(P17, 41 anos, sexo feminino, não informou sua graduação, possui especialização em Educação Matemática, atua há 20 anos no magistério e há 06 anos na educação infantil)
P-19	(P19, 42 anos, sexo feminino, não informou sua graduação, possui especialização em Educação Infantil, atua há 08 anos no magistério e há 05 anos na educação infantil)
P-20	(P20, 39 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia e em Letras, possui especialização em História, atua há 17 anos no magistério e há 09 anos na educação infantil)
P-21	(P21, 52 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, atua há 16 anos no magistério e há 08 anos na educação infantil)
P-24	(P24, 38 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, atua há 08 anos no magistério e há 08 anos dentro da educação infantil)
P-25	(P25, 51 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia e em Serviço Social, atua há 16 anos no magistério e há 16 anos dentro da educação infantil)
P-26	(P26, 45 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, atua há 15 anos no magistério e há 10 anos na educação infantil)
P-27	(P27, 38 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, atua há 14 anos no magistério e há 14 anos dentro da educação infantil)
P-30	(P30, 38 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, atua há 16 anos no magistério e há 16 anos dentro da educação infantil)
P-31	(P31, 40 anos, sexo feminino, graduada em Letras, atua há 19 anos no magistério e há 10 anos na educação infantil)
P-32	(P32, 36 anos, sexo feminino, não informou a graduação, possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, atua há 13 anos no magistério e há 10 anos na educação infantil)
P-33	(P33, 43 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia, atua há 20 anos no magistério e há 07 anos na educação infantil)
P-34	(P34, 39 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, atua há 14 anos no magistério e há 14 anos dentro da educação infantil)
P-35	(P35, 30 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia e em Letras, atua há 10 anos no magistério e há 08 anos na educação infantil)
P-36	(P36, 39 anos, sexo feminino, não informou a graduação, possui especialização em Educação Infantil, atua há 14 anos no magistério e há 08 anos na educação infantil)
P-37	(P37, 38 anos, sexo feminino, não informou a graduação, possui especialização em Metodologia em Língua Portuguesa, atua há 18 anos no magistério e há 14 anos na educação infantil)
P-38	(P38, 38 anos, sexo feminino, graduada Pedagogia e em Letras, possui especialização em Atendimento Educacional Especializado, atua há 19 anos no magistério e há 08 anos na educação infantil)
P-39	(P39, 39 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, atua há 10 anos no magistério e há 10 anos dentro da educação infantil)
P-40	(P40, 25 anos, sexo masculino, graduado em Pedagogia, não informou o período em eu atua no magistério e atua há 03 anos na educação infantil)
P-41	(P41, 33 anos, sexo feminino, graduada em Música, possui especialização em Gestão em Educação, atua há 15 anos no magistério dentro da educação infantil)
P-42	(P42, 33 anos, sexo feminino, não informou a graduação, atua há 15 anos no magistério e há 09 anos na educação infantil)
P-44	(P44, 32 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, em Letras e em Biologia, possui especialização em Língua, Cultura e Sociedade, atua há 16 anos no magistério e há 16 anos dentro da educação infantil)
P-45	(P45, 41 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, possui Supervisão e Orientação Escolar, atua há 12 anos no magistério e há 08 na educação infantil)
P-48	(P48, 38 anos, sexo masculino, graduado em Pedagogia, atua há 11 anos no magistério e há 08 anos na educação infantil)
P-49	(P49, 52 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, possui especialização em História, atua há

	27 anos no magistério e há 06 anos na educação infantil)
P-50	(P50, 53 anos, sexo feminino, não informou a graduação, possui especialização em Educação - Infantil, atua há 19 anos no magistério e há 19 anos dentro da educação infantil)
P-52	(P52, 52 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, atua há 32 anos no magistério e há 03 anos na educação infantil)
P-53	(P53, 51 anos, sexo feminino, graduada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia, atua há 12 anos no magistério e há 05 anos na educação infantil)

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Na sequência, apresenta-se o DSC referente à questão 23. Em seu processo de montagem foram detectados dois grupos: **Grupo 1 – Não utiliza a proposta de música dos RCNEI em sala de aula** e o **Grupo 2 – Utiliza a proposta de música dos RCNEI em sala de aula**. O grupo 1 originou 4 Ideias Centrais, dispostas na seguinte ordem:

Quadro 17: Ideias Centrais da questão 23 – Grupo 1

CLASSIFICAÇÃO	IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES CODIFICAÇÃO
A	Não utiliza porque não tem conhecimento	P-03; P-09; P-20; P-53
B	Conhece, mas não desenvolve	P-05; P-36
C	Afirma que não tem docente para a área específica	P-06
D	Não utiliza por ser pouco cobrado	P-15; P-19

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

O quadro em destaque exhibe a percepção de 9 participantes e aponta 4 ideias centrais. A Ideia Central **A** possibilitou a formação do seguinte discurso: *“Não tinha atentado ao detalhe, não conheço a proposta do RCNEI, porém trabalho musicalização, segundo a proposta do plano de ensino da própria UMEI. Não tenho conhecimento do referencial curricular para a Ed. Infantil”* (P-03; P-09; P-20; P-53).

A Ideia Central **B** apresentou os depoimentos de 2 participantes, gerando o seguinte discurso: *“Conheço em parte, porém ainda não desenvolvo, não conforme descreve o RCNEI”*. (P-05; P-36).

Já a Ideia Central **C** surgiu a partir da impressão de um participante. Assim sendo, revelou-se o seguinte discurso: *“Não se tem estrutura e nem corpo docente voltado para a área específica”* (P-06).

A Ideia Central **D** foi elaborada, tomando por base os depoimentos de 2 participantes. Assim, suas impressões possibilitaram o seguinte discurso: *“Obedecemos às regras vindas de um plano de ensino para a ed. Infantil e geralmente o planejamento por mais que contemple as aulas de música, nada é acordado e é pouco cobrado no conteúdo programático nas séries posteriores da educação infantil”* (P-15; P-19).

Diante dos discursos gerados, nota-se que embora a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Santarém enfatize os RCNEI como um dos documentos

norteadores, conforme já afirmou a diretora municipal de educação infantil no tópico 1.2 das Considerações Iniciais, nota-se desconhecimento por parte dos professores das sugestões pedagógicas contidas nesse documento. Os RCNEI são documentos editados pelo MEC em 1998, contendo três volumes, com sugestões didáticas cuja meta é embasar a educação de crianças de zero a 6 anos nos municípios. Constituiu-se, na época, no primeiro documento pedagógico a enfatizar a educação infantil, estendendo para a prática pedagógica o compromisso de cuidar e educar a criança, suplantando tanto a prática assistencialista das creches como as ideias atuais que visam ao aceleração da escolaridade das crianças.

No terceiro volume dos RCNEI (Conhecimento de Mundo), dentre os vários conteúdos procedimentais e atitudinais estão a música, o movimento, a linguagem, as artes visuais etc., constituindo-se eixos relativos às atividades expressivas. Segundo Loureiro (2010, p. 48), “O RCNEI [sic], ao considerar o domínio progressivo das diferentes linguagens (Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática), acredita estar favorecendo a expressão e a comunicação de sentimentos, emoções e ideias das crianças, propiciando a interação com outras pessoas e facilitando a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos”.

Essas áreas de conhecimento estão explicitadas no Currículo da Educação Infantil (SEMED 2012), conforme ilustrado e parcialmente comentado no tópico 3.4 “O currículo da educação infantil no município de Santarém”. Percebe-se, todavia, que grande parte dos professores da educação infantil municipal pouco sabem da temática de que trata cada volume dos RCNEI, como também desconhecem que a proposta pedagógica do município para essa etapa do ensino básico foi elaborada a partir desse documento e das DCNEI.

O grupo 2 exhibe as impressões dos sujeitos que afirmaram **utilizar a proposta de música dos RCNEI em sala de aula**. As expressões-chave originárias das respostas desse grupo formaram 7 Ideias Centrais:

Quadro 18: Ideias Centrais de questão 23 – Grupo 2

CLASSIFICAÇÃO	IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES CODIFICAÇÃO
A	Utiliza, pois, a música possibilita o desenvolvimento da criança	P-14; P-16; P-24; P-32; P-35; P-37; P-38; P-39; P-40; P-41.
B	Utiliza, baseado no RCNEI	P-30; P-31; P-33; P-44; P-45; P-49.
C	Utiliza a música de forma lúdica	P-4; P-21; P-27; P-34; 48; P-50.
D	Utiliza, através de mídias	P-52.
E	Utiliza, para incentivar a musicalização	P-42.
F	Utiliza por causa dos pais	P-26.

G	Utiliza, em sala de aula	P-17; P-25.
---	--------------------------	-------------

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Em conformidade às respostas de 10 participantes, obteve-se o seguinte discurso: *“A música é um meio de comunicação e expressão humana importante. Ela deve ser trabalhada como uma disciplina por ser algo que trabalha a criança em sua plenitude. Utilizamos a música de forma interdisciplinar, abordando diversas linguagens com a linguagem corporal, todos os dias. Através da música, no brincar a criança desenvolve sua sensibilidade, criatividade, imaginação, concentração, a questão gestual corporal, a oralidade, a percepção auditiva, ritmo, vem desenvolver a criança de forma integral cognitivo, afetivo e social e muito mais”* (P-14; P-16; P-24; P-32; P-35; P-37; P-38; P-39; P-40; P-41).

Nota-se que os informantes acima têm clareza acerca da importância da música em suas atividades com as crianças às quais assistem. Nesse sentido, o entendimento acima converge com o que já vem sendo discutido nesta pesquisa acerca do papel transformador da música no universo infantil.

O discurso produzido pela categoria **B** resultou das impressões de 6 participantes. Assim, formou-se o seguinte DSC: *“Usamos a música na aula por ser um dos eixos do RCNEI, [por] possibilitar aos alunos diferentes modos de apreciação de música sem textos, apenas melodias, sons, o toque e o fazer/construir instrumentos. Tais atividades estão baseadas no RCNEI. Todo cronograma é com base no referencial e na base curricular”* (P-30; P-31; P-33; P-44; P-45; P-49).

A categoria **C** expõe as impressões de 6 participantes. O discurso realçou o seguinte enunciado: *“Utilizo a música de forma lúdica e como apoio de aprendizado das crianças. Faço uso para melhor fixação de conteúdo no brincar, a música incentiva o aluno a desenvolver atividades. Porque é através da ludicidade que aumenta a capacidade do aprendizado infantil”* (P-04; P-21; P-27; P-34; P-48; P-50).

A categoria **D** destacou a resposta de um sujeito apenas. Assim, o DSC foi formulado pela própria expressão-chave: *“Utilizando CD, DVD, desenhos, músicas”* (P-52).

Do mesmo modo ocorreu com o DSC da categoria **E**, com as impressões produzidas pela expressão-chave retirada da fala do próprio participante: *“Sim, pois o incentivo a musicalização é importante”* (P-42).

A categoria **F** também ilustrou o DSC montado a partir da expressão-chave oriunda da fala de um participante, formando o seguinte texto: *“Faço o uso por causa dos pais”* (P-26).

E, finalmente, a categoria **G** alude a um DSC construído pelas impressões de 2 participantes. Assim, a temática do discurso apresentou o seguinte contexto: *“Utilizo, a música*

é trabalhada em vários momentos da aula” (P-25; P-17).

Ainda sobre os RCNEI, embora ele não tenha os mesmos atributos das DCNEI, por não ser normativo, mas sim propositivo e sugestivo, contempla a educação infantil dentro dos seguintes princípios: respeito à dignidade, direito das crianças de brincar – haja vista que a brincadeira é defendida dentro dos dois documentos (RCNEI e DCNEI) como a principal atividade de desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e psicomotor da criança. Os princípios estão alicerçados em dois eixos temáticos: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, dentro dos 3 volumes que compõem os RCNEI.

O objetivo é proporcionar reflexão no âmbito educacional dentro dos conteúdos e orientações didáticas para professores que lidam com crianças bem pequenas e crianças pequenas³¹, considerando seus procedimentos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Neste sentido, Tavares (2013) expõe que:

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil³² (RCNEI) [...] apresenta um conjunto de referências e orientações pedagógicas para as instituições e profissionais da educação infantil. A elaboração do documento atendeu às especificações da LDB/96 que instituiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica. [...] O objetivo do RCNEI é orientar os profissionais de educação infantil na realização de seus planejamentos, auxiliando-os nesse processo de transição das creches e pré-escolas, até então assistencialistas, para uma nova dimensão: a educacional (p. 41).

Partindo dessa perspectiva, em sentido amplo, os RCNEI orientam que a prática escolar na educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- a) Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepções de suas limitações;
- b) Descobrir e conhecer progressivamente o seu próprio corpo, suas potencialidades e seu limite, desenvolvendo e valorizando hábitos e cuidados com a própria saúde e bem-estar;
- c) Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- d) Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e

³¹ São consideradas crianças bem pequenas as de idade de zero a 3 anos, crianças em idade de creche. E crianças pequenas, dos 4 aos 5 anos de idade, crianças em idade pré-escolar.

³² Alguns autores grafam RCNEI apenas no singular. Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a grafia termo no plural, com base na obra de Abuchaim (2018).

- desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- e) Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação;
 - f) Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
 - g) Utilizar diferentes linguagens (musical, corporal, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes impressões e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias e sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
 - h) Conhecer algumas manifestações culturais demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, valorizando a diversidade.

O currículo da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Santarém contempla toda a visão dos RCNEI. Embora, para as crianças de 0 a 3 anos assistidas nas creches municipais o planejamento curricular fique a cargo das próprias unidades de educação infantil, de acordo com o que já foi mostrado na seção 3, tópico 3.2 “Discutindo práticas no currículo na educação infantil”, o currículo do pré-escolar I e II é executado pelo Plano de Ensino da Educação Infantil. O Plano é todo fundamentado pela proposta pedagógica dos RCNEI. O acesso a essas informações foi obtido logo na primeira visita que se fez à SEMED para o levantamento dos dados iniciais desta pesquisa.

Dessa forma, é estranho que os professores que atuam nessa fase escolar do município desconheçam os RCNEI, haja vista tratar-se de um documento que obrigatoriamente deve ser estudado nos cursos de formação de professores. Neste sentido, quem ingressa numa IES (Instituição de Ensino Superior) em cursos de formação de professores deve conhecer leis e documentos que norteiam a educação básica brasileira, a saber: a LDB 9394/96, o ECA, os RCNEI e as DCNEI.

Os discursos relacionados ao grupo **1 – Não utiliza a proposta de música dos RCNEI em sala de aula** apresentam um completo desconhecimento dos participantes quanto aos RCNEI. De acordo com os resultados da categoria **A - Não utiliza porque não tem conhecimento** – dos 4 participantes, o P-03 possui graduação em História e em Geografia. O P-09, o P-20 e o P-53 são graduados em Pedagogia, conforme o quadro 16.

O DSC da categoria **B – Conhece, mas não desenvolve** – contempla os depoimentos dos professores que afirmaram conhecer a proposta do 3º volume dos RCNEI, porém não fazem uso no planejamento e ação em sala de aula. O P-09 é graduado em Letras e

o P-36, apesar de não ter informado no questionário sua graduação, possui especialização em Educação Infantil.

Em relação à categoria **C – Afirma que não tem docente para a área específica** – o participante (P-06) é graduado em Música, com 15 anos de atividade na educação infantil. Em sua fala que gerou o discurso, chama atenção ao fato de não haver professores suficientes para atuarem com educação musical nos espaços públicos de ensino infantil do perímetro urbano de Santarém.

Da mesma forma, a categoria **D – Não utiliza por ser pouco cobrado** – o DSC gerado pelas impressões dos participantes P-15 e P-19 mostra que, pelo fato de os RCNEI serem pouco cobrados pela SEMED, eles não utilizam, mas já se afirmou que o plano de ensino municipal da educação infantil é todo inspirado nos RCNEI. Assim, embora ao se aplicar um instrumento de pesquisa, espera-se que as respostas sejam as mais verossímeis possíveis, o pesquisador pode se deparar com algumas contradições, como essa acima.

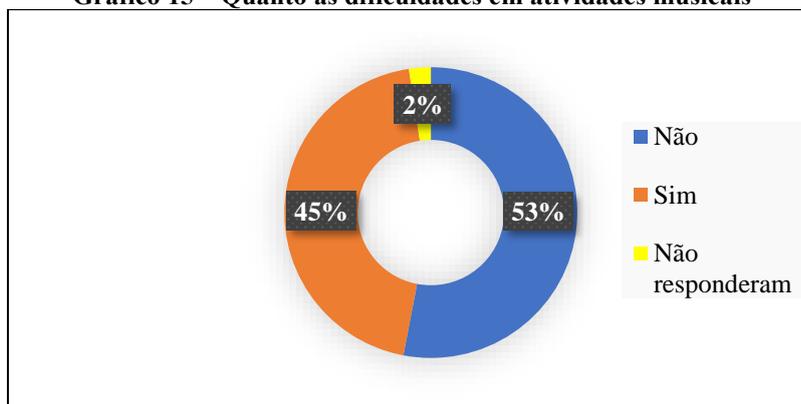
Dentro do mesmo DSC há, no entanto, uma afirmação que responsabiliza a SEMED quanto ao fato de os RCNEI não serem conhecidos e, tampouco, utilizados por alguns professores: “[...] *Obedecemos a um plano de ensino para a ed. Infantil que contempla a música, [...] mas não é acordado*” (P-19).

No caso do pré-escolar I e II, se a SEMED, por meio de sua coordenação de educação infantil, não sugerir que os professores incluam em seus planejamentos o plano de ensino oficial, provoca um distanciamento entre o que a instituição municipal de educação planeja com o que seus educadores desenvolvem. Esse raciocínio ajuda a entender a fala do participante P-31: “*Mesmo não conhecendo, acredito utilizar na prática por ter visto na formação a utilização da música*”.

Os DSCs obtidos da pergunta 23 mostram que embora a maioria conheça e utilize a proposta dos RCNEI em suas práticas educativo-musicais com seus alunos, existem alguns que a desconhecem, portanto não a utilizam; outros que conhecem, mas não fazem uso do documento.

Sendo assim, pode se dizer que o resultado é satisfatório? Em se tratando de dados relacionados às práticas docentes, o pequeno número de professores que não utiliza os RCNEI torna-se preocupante e infere que no mínimo a SEMED não vem discutindo o currículo da educação infantil com os seus professores.

Quanto à questão 24 (**Você tem enfrentado alguma dificuldade para desenvolver atividades musicais na educação infantil?**), o gráfico 15 ilustra o seguinte resultado estatístico:

Gráfico 15 – Quanto às dificuldades em atividades musicais

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Dos 83 entrevistados, 81 responderam à questão 24. Desse universo, 44 participantes (relativo a 53%) afirmaram não possuir dificuldades para desenvolverem atividades musicais com seus alunos, enquanto que 37 (equivalente a 45%) afirmam possuir. Apenas 2 professores não informaram.

Os que possuem dificuldades justificaram a falta de incentivos, desde a ausência de espaços adequados quanto a falta de recursos e de cursos de formação continuada como os principais entraves, a resposta a essa questão, no entanto, acrescentará mais dados a partir da aplicação do DSC, cujos resultados serão apresentados abaixo:

Na construção do DSC para a questão 24 foram utilizadas as justificativas relacionadas aos participantes que afirmaram enfrentar alguma dificuldade para desenvolver atividades musicais na educação infantil. Esses participantes representam 45%, conforme revela o gráfico 15 e que em números reais referem-se a 33 entrevistados.

Na montagem do DSC da questão 24 foram destacadas 6 ideias centrais:

Quadro 19: Ideias Centrais da questão 24

CLASSIFICAÇÃO	IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES CODIFICAÇÃO
A	Formação	P-1; P-6; P-8; P-12; P-13; P-15; P-21; P-33; P-37; P-39; P-49; P-53; P-56; P-57.
B	Falta de instrumentos	P-2.
C	Formação e recursos	P-5; P-18; P-28; P-35; P-59; P-62; P-64.
D	Falta de tempo	P-19.
E	Carência de recursos	P-20; P-31; P-36; P-38; P-58; P-60; P-61; P-63.
F	Estrutura e espaço	P-29; P-41.

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Deste modo, manifestaram-se os seguintes resultados:

A Ideia central **A – Formação** - contou com a percepção de 14 participantes, formando o seguinte discurso: *“Ainda existe dentro da educação infantil um bloqueio no que se refere ao ensino de música específica, professores sem formação. Na escola se utiliza a música como uma ferramenta sem conhecimento mais profundo sobre musicalização. [Por] não ter nenhuma formação na área, não conhecer a parte técnica da música, por não ter formação musical ou contato direto com a linguagem musical, falta [de] conhecimento na área musical, falta de formação específica na área musical, falta de formação continuada na área e curso de formação, oficinas, planejamento e outros, pretendo me aperfeiçoar nessa área. Precisamos de formação nesta área, por falta de formação na área e de instrumentos relacionados à música. Porque não tenho aptidão na área musical, só realizo o básico que aprendi no dia-a-dia da vivência escolar. Necessita de mais formações e metodologias que demonstrem a importância da música. Mais propostas e mais formação de como trabalhar a música na educação infantil”* (P-01; P-06; P-08; P-12; P-13; P-15; P-21; P-33; P-37; P-39; P-49; P-53; P-56; P-57).

A formação continuada no ensino infantil é uma das metas contidas na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Santarém, que declara “Garantir a continuidade do Plano de Formação Continuada a todos os profissionais de Educação Infantil que atuam na rede municipal de ensino” (SEMED, 2012, p. 18). E, como uma de suas estratégias de ação, o documento obriga-se a “Promover reuniões, encontros, palestras, seminários e congressos com temas diversificados para Professores, Coordenadores, Diretores e Técnicos”. Em consonância com o DSC acima, no entanto, os professores expuseram a questão da formação como uma das dificuldades encontradas por eles para a utilização da música em suas práticas pedagógicas.

Os RCNEI, volume 3, discutem a utilização da música no desenvolvimento de crianças pequenas e discorrem que:

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. [...] Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons.

Neles estão contidas, inclusive, propostas de atividades a serem trabalhadas de acordo com a etapa de desenvolvimento infantil, desde à creche à pré-escola. Assim,

compreendendo que a educação infantil é um direito pleno da criança de 0 a 5 anos e um dever do município em assegurar para que essa etapa de ensino possa se realizar, promovendo uma formação cidadã, é significativo que a SEMED esteja sempre investindo em capacitação.

Consonante a isso também estão as DCNEIs, porém os RCNEI apresentam propostas pedagógicas, enquanto as DCNEI tratam-se de um documento mandatário, que prescreve um direcionamento na organização curricular da educação infantil, propondo que as instituições cumpram as funções sociais, políticas e pedagógicas. Por conseguinte, em seu artigo 4º há as seguintes orientações:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL. MEC, 2010, p. 1).

A ideia central **B - Falta de instrumentos** – apresentou a resposta de um único sujeito, logo o DSC constituiu-se a sua própria fala: “*Falta de instrumentos na escola*” (P-02). No gráfico 12, que ilustrou os dados da questão 20 (**Quais são os recursos disponibilizados pela escola para a realização das atividades de música na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes**), percebe-se com quais recursos os professores da educação infantil lidam em seu dia a dia escolar. Em nenhum momento se constatou a presença de instrumentos musicais.

Quando se fala em utilizar instrumentos musicais nas salas de aula de ensino infantil, não se está reivindicando que a escola adquira instrumentos sofisticados como teclados, instrumentos de sopro, violões etc., mas sugerindo a aquisição de instrumentos musicais pedagógicos apropriados a essa fase escolar e que, também, podem ser fabricados pelo próprio educador. Isso impacta na negligência da formação continuada, que poderia capacitar professores na construção de instrumentos alternativos para uso em suas práticas pedagógico-musicais. Embora seja também oportuno esclarecer que os educadores de qualquer etapa da educação básica pública não devem esperar que a escola e/ou a secretaria de educação possam disponibilizar todos os recursos necessários a eles.

Em se tratando de Brasil, infelizmente, é necessário que o profissional da educação aprenda a não esperar e também busque conhecimentos por iniciativa própria para melhorar suas práticas em sala de aula.

A ideia central **C - Formação e recursos** – debate ainda os resultados acerca de

dificuldades enfrentadas pelos participantes da pesquisa. Tomando-se como base as respostas de 7 professores, elaborou-se o seguinte DSC: *“Não temos acessos a cursos de música e a escola não tem recursos suficientes para as atividades. Falta [...] investimento e ou oportunidade para ter segurança na sistematização para ensinar. Falta [...] instrumentos e [...] apoio do governo, que não oferece cursos para os professores. Capacitação específica ao assunto e recursos financeiros. Falta [...] oficina de música, [...] de instrumentos, estrutura e qualificação. [...] Oficina de música específica [...] e construção de material de sucata”* (P-05; P-18; P-28; P-35; P-28; P-59; P-62; P-64).

Dando continuidade, a ideia central **D - Falta de tempo**, contou com a resposta de um professor, na qual comentou que sua dificuldade é *“A falta de tempo, temos outros objetivos para atender todos como mais pertinentes!?!”* (P-19). Esse contexto trata, de forma implícita, da pouca importância que a música tem no currículo da educação infantil municipal, já discutido no tópico 3.4, na abordagem e discussão do currículo do Plano de Ensino da Educação Infantil – Pré I e II. É também latente a falta de formação continuada no sentido de capacitar dentro da educação musical escolar tanto docentes como todo o corpo gestor da SEMED; é uma ação político-pedagógica necessária para que não só a música, mas todas as linguagens artísticas possam ser utilizadas dentro da educação de crianças, atendendo ao que prescreve as DCNEIs em seu art. 9º:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que [...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e **musical** [Grifo nosso] (BRASIL. MEC, 2010, p. 4).

A ideia central **E – Carência de recursos** – apresentou falas de 8 participantes e, de acordo com suas impressões, tem-se o seguinte DSC: *“Falta de recursos. Os recursos disponíveis são precários e quase sempre adquiridos pela professora. Falta o som, a TV, o DVD que a mesma traz de casa. Falta de espaço e de material necessários à realização da atividade”* (P-20; P-31; P-36; P-38; P-58; P-60; P-61; P-63).

Finalmente, a ideia central **F – Estrutura e espaço** – contou as opiniões de 2 participantes e o DSC estruturou-se da seguinte forma: *“A escola oferece pouca estrutura e espaço adequado. Não tem uma sala específica para o trabalho musical”* (P-29; P-49).

O gráfico 11 (página 97), relacionado à questão 19 do instrumento de pesquisa (**Em que local você realiza as atividades musicais?**) já demonstra que a maioria dos espaços escolares de que professores dispõem para suas atividades são, em geral, a sala de aula, o pátio

e o parque da escola. No discurso acima nota-se a solicitação por um espaço específico para as aulas de música. Esta dificuldade foi também identificada nos resultados da pesquisa de Tavares (2013), com seis professores de música dos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES. Os participantes de sua pesquisa revelaram que falta infraestrutura adequada, como salas específicas para aula de música, assim como carência de instrumentos musicais.

Como última questão do instrumento aplicado para coleta de dados, destinou-se um espaço para que os participantes expusessem algo a mais que eles gostariam de acrescentar. Assim, a questão 25 apresentou 15 ideias centrais:

Quadro 20: Ideias Centrais da questão 25

CLASSIFICAÇÃO	IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES CODIFICAÇÃO
A	A música é uma atividade lúdica	P-1; P-4; P-66.
B	Instrumentos musicais	P-2; P-22.
C	Formação	P-3; P-6; P-7; P-8; P-10; P-11; P-12; P-15; P-16; P-28; P-33; P-37; P-38; P-47; P-51; P-53; P-54.
D	A importância da música	P-5; P-13; P-23; P-46; P-50.
E	Investimento	P-5.
F	Pesquisa louvável	P-9.
G	Acadêmicos e especialistas de música	P-14.
H	Planejamento	P-19.
I	Instrumentos musicais e formação	P-19.
J	Falta de recursos	P-29; P-50.
K	Profissional de música	P-33; P-44.
L	Espaço físico e instrumentos	P-34; P-35; P-36.
M	Valorização da música no ensino	P-41.
N	Elaboração de um plano de ação	P-45.
O	Formação e material pedagógico	P-49.

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

A ideia central **A** apresentou as percepções dos participantes P-01, P-04 e P-66 em relação à **importância de música**. Consequentemente obteve-se o seguinte discurso: *“A música é uma atividade lúdica importante para o desenvolvimento infantil. As atividades musicais são realizadas de forma lúdica para o melhor aprendizado das crianças, como: jogos, brincadeiras de roda, canções infantis, canções folclóricas”*.

Nota-se que alguns professores têm consciência acerca da importância da música no contexto pedagógico como meio de transformação social do aluno nessa etapa da educação básica e, nesse sentido, fazem uso da música em suas aulas.

Já ideia central **B** revelou sugestões para que os espaços escolares de educação infantil disponibilizem **instrumentos musicais**. E o DSC apontou o seguinte texto: *“Que seja contempladas as escolas com instrumentos musicais para que as crianças possam se inteirar*

com os mesmos (violão, teclado, flauta etc.)” (P-02 e P-22).

Isso demonstra que alguns professores não estão acomodados em relação as suas práticas pedagógico-musicais. É claro que não basta a SEMED adquirir instrumentos musicais para serem utilizados nas atividades musicais de creches e pré-escolas, pois há uma ação mais prioritária que é a formação continuada para capacitar melhor esses profissionais, conforme mostra a ideia central C, que novamente aponta a formação como problema-chave para que as atividades de musicalização ocorram permanentemente dentro da educação infantil pública.

Desse modo, a ideia central C – **Formação**, formulou-se de acordo com a percepção de 17 participantes. O discurso apresentou a seguinte redação: *“Tenho interesse em participar de oficinas musicais para que conheça melhor e ampliar a música na Educação Musical. É necessário que haja formação na área musical, pois estamos necessitando de novos repertórios. Mais formação continuada voltada apara o ensino da música nas CEMEIS. Preciso de formação continuada na área para que possa vir a trabalhar de forma a conhecer e entender o que estou repassando as minhas crianças e de que forma isso venha acrescentar no meu trabalho e no conhecimento repassado a minha clientela. Seria interessante se houvesse uma oficina de músicas infantis para professores da Educação Infantil. Desejo que a musicalização seja vista com mais importância na Educação Infantil e que nós, professores, tenhamos mais oportunidades para participar das formações. Seria necessário conhecimento específico de teoria e práticas na área musical. Gostaria que as instituições que trabalham com música promovessem capacitações para os professores. A Secretaria de Educação deveria oferecer mais oficinas nesse assunto com novidades. Nossa escola possui vários instrumentos musicais, mas eu nunca participei de nenhuma formação musical para adquirir o mínimo de habilidade em tocar algum instrumento musical. Também sou bastante desafinada ao cantar, mas assim eu canto. Deveria se dar mais espaço a projetos que trabalhem a participação e capacitação dos professores. Mais cursos de formação musical voltados para a Educação Infantil. Acredito que se a música for trabalhada da forma como relata o RCNEI, ela será de grande relevância na educação, porém falta capacitação para professores se tornarem aptos a isso. Conhecimento específico na área musical. Algo voltado para o tema, palestras, novas músicas, inovações. Não enfrento muitas dificuldades para desenvolver atividades musicais, porém, como não tenho conhecimento técnico ainda, fica algo a desejar. Poderia realizar um trabalho melhor se esses conhecimentos fossem mais próximos de nossa realidade profissional” (P-03; P-06; P-07; P-08; P-10; P-11; P-12; P-15; P-16; P-28; P-33; P-37; P-38; P-47; P-51; P-53; P-54).*

No tocante a essa temática, o DSC da questão 24 (**Você tem enfrentado alguma dificuldade para desenvolver atividades musicais na educação infantil?**) já aponta que a

maior das dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados é a ausência de formação continuada, ação essa que é de inteira responsabilidade da SEMED. E esse tema desponta, também, aqui como um desafio à inserção da música nos espaços escolares de educação infantil públicos de Santarém.

Nota-se no discurso acima que os professores carregam a crença de que para ensinar música às crianças pequenas eles têm que dominar a linguagem musical e/ou ser um músico. E isso fica bastante evidente nas seguintes falas: *“Preciso de formação continuada na área para que possa vir a trabalhar de forma a conhecer e entender o que estou repassando as minhas crianças e de que forma isso venha acrescentar no meu trabalho e no conhecimento repassado a minha clientela” (P-08). “Seria necessário conhecimento específico de teoria e práticas na área musical” (P-10).* Pederiva (2009, p. 13-14) corrobora com a desmitificação das falas acima quando relata que:

A crença no mito do dom musical, no dom de poucos e para poucos, implica, dessa forma, um distanciamento entre seres humanos e a música. Gera descrença nas possibilidades humanas e, assim, a exclusão. E, de fato, no âmbito do ensino formal da música, a exclusão é um acontecimento, ainda que veladamente praticado e discursivamente negado entre professores (PEDERIVA, 2009, p. 13-14).

Essa visão, porém, poderia ser minimizada pela secretaria de educação local, no que tange ao cumprimento de capacitações em educação musical permanentes, garantindo, assim, ações transformadoras para a educação infantil. Isso é reforçado pela fala do participante P-15: *“Gostaria que as instituições que trabalham com música promovessem capacitações para os professores”*, pois sugere que a SEMED firme acordo de cooperação técnica com instituições que possuem curso de música, como é o caso da UEPA/Santarém e escolas especializadas em música.

A ideia central **D** revela relatos a respeito da **importância da música**. As falas de 5 colaboradores substanciaram o seguinte discurso: *“O trabalho com música é maravilhoso e eficaz, pois envolve todos que a ouvem. A música faz parte do universo infantil. É fundamental em qualquer idade, mas na Educação Infantil percebemos que a criança fica entusiasmada porque eleva a sua autoestima e estimula melhor seu conhecimento. Dentro da Educação Infantil é de suma importância, pois através dela conseguimos entrar no mundo fascinante da criança. Acredito que a música não pode faltar na Educação Infantil” (P-05; P-13; P-23; P-46; P-50).*

O enunciado acima forma uma fala bastante esclarecedora referente à importância da música durante a formação escolar de crianças pequenas. Por ser, dentre as artes, a mais

abstrata, a música é a que causa mais encantamento aos seres humanos. E essa experiência humana com o tecido sonoro começa desde a vida uterina da criança. Nessa fase, o feto interpreta o mundo exterior pelos sons percebidos. Assim, a criança já nasce ouvindo música. Depois vêm as canções de ninar etc. Segundo Martinez (2017, p. 128), “As crianças, nesse processo, apropriam-se dessa atividade humana, o que as capacitam [sic] a compreender e interpretar seu mundo circundante e a desenvolver sua musicalidade em meio às experiências engendradas na vida”.

A ideia central **E** converge com a ideia central **C**, ao expor as percepções dos participantes quanto à necessidade de formação. A ideia central **E** aborda a necessidade de investimento na educação infantil, conforme o discurso centrado no relato do sujeito P-05: “*Creio que requer mais investimentos nesta área. Talvez até pensar em um professor específico para a Educação Infantil*”.

A ideia central **F** – **Pesquisa louvável** – contou com o relato de apenas um participante e o discurso foi elaborado a partir de sua fala: “*Muito louvável esta pesquisa porque me fez repensar em minha prática nessa área*” (P-09).

O reconhecimento de uma pesquisa por parte dos participantes é de grande relevância para o pesquisador, pois comprova que aquela temática escolhida para determinado estudo se constitui num problema sentido por aqueles sujeitos. No caso de se averiguarem as práticas pedagógico-musicais de professores da educação infantil pública em Santarém, abriu-se um espaço propício para que esses participantes pudessem falar de suas percepções acerca de vários fatores como atividades musicais, o espaço físico onde ocorrem, os recursos destinados a essa etapa da educação básica, as dificuldades e as necessidades.

A percepção revelada na ideia central **G** aponta para a necessidade de que haja **acadêmicos e especialistas de música**, de acordo com o discurso: “*Seria interessante a visita de acadêmicos e especialistas no ensino de música na Educação Infantil, com apresentação de canções e instrumentos musicais*” (P-14). Esse discurso também complementa o DSC da ideia central **C**, como se percebe na fala do participante P-11: “*Gostaria que as instituições que trabalham com música promovessem capacitações para os professores*”.

A ideia central **H** – **Planejamento** – contou com a percepção também de um único participante, cuja fala formou o seguinte discurso: “*É de suma importância que as unidades de ensino façam um planejamento mais sério em relação à musicalização infantil tão importante nesta fase (primordial)*” (P-19).

Quanto ao planejamento, a música na educação infantil potencializa a criança na interação com o mundo. Exterioriza sentimentos e expande conhecimentos. Assim, a escola tem

o dever de garantir o seu pleno espaço na educação das crianças pequenas, orientar seus professores a valorizar cada vez mais em suas atividades essa linguagem artística. E em seu planejamento de ensino, orientar para que as atividades musicais transcendam aquelas práticas usadas tradicionalmente durante o dia a dia, conforme se percebe em muitos espaços afins dentro das salas de aula como: acolhida, café, sono, passeio, parque etc. É imprescindível planejar para que as práticas musicais aliadas a jogos e brincadeiras cumpram um compromisso de formação da criança.

Já a ideia central **I – Instrumentos musicais e formação**, também formulada pela fala do mesmo participante da ideia central **H**, formou o seguinte discurso: *“A construção de instrumentos, participação em cursos e outros pontos importantes citados neste questionário”* (P-19). Esta exposição resgata as percepções encontradas no discurso da ideia central **B** (instrumentos musicais) e **C** (formação), ambas já discutidas.

A ideia central **J – Falta de recursos**, corresponde à fala de 2 participantes, cujo discurso foi: *“A professora deseja mais recursos como um violão, pois deseja aprender a tocar violão, mas tem limitação pela falta de recursos”* (P-29; P-50).

Esta fala também se reporta aos discursos gerados das ideias centrais **B** (instrumentos musicais) e **E** (investimento). Partindo do pressuposto de que os professores reivindicam instrumentos musicais e mais recursos para a educação infantil do município, a ausência desses investimentos está ligada a falta de recursos.

A ideia central **K – Profissional de música** – retrata a percepção de um participante cujo tema está implicitamente ligado a discursos de ideias centrais anteriores como a **C** (formação), **G** (Acadêmicos e especialistas de música) e **I** (Instrumentos musicais e formação). Assim, o discurso foi elaborado seguindo as falas de dois interlocutores: *“Deveria se ter nas escolas um profissional de música para desenvolver trabalhos musicais e instruir os professores no contato com a linguagem musical. Seria de grande relevância aos nossos alunos a presença de um profissional formado na área em nosso cotidiano escolar”* (P-33; P-44).

Os participantes da ideia central **L**, denominada de **“Espaço físico e recursos”**, relatam suas percepções acerca desse tema no seguinte discurso: *“Falta de espaço adequado para a formação musical na escola. Falta de instrumentos e falta de formação para os professores. Ampliação do espaço destinado a esse tipo de atividade e do material instrumental”* (P-34; P-35; P-36). Esta declaração mostra que a falta de espaço físico é um dos gargalos vivenciado nos espaços de ensino infantil. Outros pontos abordados no discurso resgatam temas anteriormente mostrados.

Na ideia central **M – Valorização da música no ensino**, a fala de um único

questionado revelou o seguinte discurso: “*Desejo que a música seja mais valorizada como ensino norteador nas escolas de Educação Infantil*” (P-41).

Sobre esse tema, no contexto de Santarém, o único documento no qual se percebe a inserção da música é o Plano de Ensino da Educação Infantil/Pré-I (4 anos) e Pré-II (5 anos), já discutido anteriormente, verificando-se que a música consta apenas como um elemento potencializador de outros saberes.

Na ideia central **N – Elaboração de um plano de ação** – há o relato de um participante. O discurso afirma “*Que esta pesquisa sirva para elaborar um plano de ação riquíssimo que possa nos auxiliar o mais breve possível*”.

A ideia central **O – Formação e material pedagógico** – foi elaborada segundo a fala também de um participante. Assim, suas percepções substanciaram o discurso: “*Formação continuada, aquisição de material pedagógico, palestra...*” (P-49). São temas já abordados em outros momentos, mas que merecem atenção, pois reforçam os anseios de professores que atuam hoje na educação infantil do ensino público municipal.

5.3 Arrematando o desfecho

Na análise dos discursos das questões 23, 24 e 25 verificou-se que os participantes puderam expor suas percepções, indo além daquilo que se esperava como resultado. É claro que dos 83 participantes, nem todos responderam. O número de respostas aqui obtidas é, porém, suficiente para que se tenha um perfil das expectativas, das dificuldades e das necessidades que profissionais da educação infantil em Santarém enfrentam, especificamente, aqueles que atuam em creches e pré-escolas municipais no espaço urbano.

Para a análise do DSC da questão 23, os participantes foram divididos em dois grupos: o grupo **1: Não utiliza a proposta de música do RCNEI em sala de aula** e o grupo **2: Utiliza a proposta de música dos RCNEI em sala de aula**. A partir desses grupos construíram-se as categorias relacionadas as suas percepções.

Assim, os DSCs gerados da questão 23 mostraram visões contraditórias: dentre 36 participantes que responderam à questão (o que equivale a 45,7% do total de 83 entrevistados), 4 afirmaram que “não utiliza o RCNEI porque não tem conhecimento” (P-03; P-09; P-20; P-53). 2 professores responderam que “conhece, mas não desenvolve” (P-05; P-36). Um participante declarou que “não tem docente para a área específica” (P-06) e 2 (dois) participantes sustentaram que “não utiliza por ser pouco cobrado” (P-15; P-19), perfazendo 4 (quatro) categorias dentro do grupo 1 (um), que “**Não utiliza a proposta de música dos**

RCNEI em sala de aula”.

Contraopondo a essa visão com relação à utilização da proposta de música contida no documento em questão, 10 participantes afirmaram que “Utiliza, pois, a música possibilita o desenvolvimento da criança” (P-14; P-16; P-24; P-32; P-35; P-37; P-38; P-39; P-40; P-41). 6 entrevistados enfatizaram que “Utiliza [a música], baseado no RCNEI” (P-30; P-31; P-33; P-44; P-45; P-49). Outros 6 participantes ressaltaram que “Utiliza a música de forma lúdica” (P-04; P-21; P-27; P-34; P-48; P-50). O participante P-52 respondeu que “Utiliza, através de mídias”; outro entrevistado (P-42) ressaltou que “Utiliza para incentivar a musicalização”; O participante P-26 frisou que “Utiliza por causa dos pais”. E 2 (dois) entrevistados (P-17 e P-25) destacaram que “Utiliza em sala de aula”.

Embora, dentre os entrevistados que responderam a essa questão, haja um número expressivo de professores que conhecem e utilizam os RCNEI, percebe-se ainda muitas dúvidas por parte de alguns quanto ao conhecimento desse documento nacional.

Já os discursos obtidos pela questão 24, foram concebidos mediante percepções de 33 informantes. De acordo com as 7 ideias centrais geradas, 14 participantes relataram como dificuldade a ausência de “formação” (P-01; P-06; P-08; P-12; P-13; P-15; P-21; P-33; P-37; P-39; P-49; P-53; P-56; P-57); um participante pontuou a “falta de instrumentos” como uma das dificuldades (P-02); 7 sujeitos declararam como dificuldades enfrentadas a “formação e recursos” (P-05; P-18; P-28; P-35; P-59; P-62; P-64); um sujeito relatou a “falta de tempo” (P-19); 8 (oito) entrevistados mencionaram a “carência de recursos” (P-20; P-31; P-36; P-38; P-58; P-60; P-61; P-63) e 2 participantes citam “estrutura e espaço” como as principais dificuldades (P-29; P-41).

A questão 25 produziu DSCs oriundos de 15 ideias centrais, geradas pelas respostas de 42 participantes, equivalente a 50,6% dos 83 entrevistados na pesquisa. Com base nas ideias centrais, 3 entrevistados acrescentaram que “A música é uma atividade lúdica” (P-01; P-04; P-66); 2 informantes incluíram “instrumentos musicais” (P-02; P-22); assim como 17 participantes adicionaram a “formação” (P-03; P-06; P-07; P-08; P-10; P-11; P-12; P-15; P-16; P-28; P-33; P-37; P-38; P-47; P-51; P-53; P-54); 5 (cinco) inseriram “A importância da música” (P-05; P-13; P-23; P-46; P-50); um enfatizou “investimento” (P-05); outro considerou este estudo uma “pesquisa louvável” (P-09); outro acrescentou a necessidade de “acadêmicos e especialistas de música” (P-14); outros acrescentaram “planejamento” (P-19), “instrumentos musicais e formação” (P-19), “valorização da música no ensino” (P-41), “elaboração de um plano de ação” (P-45) e “formação e material pedagógico” (P-49); 2 alegaram “falta de recursos” (P-29; P-50); outros 2 enfatizaram a necessidade de um “profissional de música” (P-

33; P-44) e 3 participantes adicionaram “espaço físico e instrumentos” (P-34; P-35; P-36).

As duas questões acima apresentam pontos convergentes como é o caso da formação continuada, vista pela maioria como deficiente no município, conforme mostraram as ideias centrais **A** (questão 24) e **C** (questão 25). Percebe-se também que nessas questões a formação também alicerça outras ideias centrais como a **C** (questão 24), a **I** e a **O** (questão 25).

A falta de recursos é outro ponto bastante presente em algumas percepções. Isso pode ser observado nas ideias centrais **C** e **E** (questão 24) e **J** (questão 25). A falta de instrumentos é também um ponto presente nas ideias centrais: **B** (questão 24), **B**, **I** e **L** (questão 25).

Quanto a problemas de estrutura e espaço, as duas questões mostraram percepções de participantes: na ideia central **F** (questão 24) e **L** (questão 25).

Arrematando os dados ilustrados pelos gráficos, tabelas e questões analisadas pelo DSC, o estudo mostrou algumas contradições com relação às práticas pedagógico-musicais: enquanto 100% dos professores afirmaram que a música está presente em suas atividades pedagógicas, 56% deles não possuem conhecimento algum em música. Isso significa que o município não vem cumprindo a legislação quanto a oferecer formação continuada aos professores da Rede Municipal, professores de educação infantil, conforme matéria da Proposta Pedagógica do município.

Os profissionais que compõem o quadro docente da educação infantil pública local são, em maioria, do sexo feminino: 92%, e 7% do sexo masculino. Isso mostra que essa fase da educação, historicamente, foi ocupada por mulheres, porém com a reordenação da educação básica, a infância passa a ser a primeira etapa da formação escolar. Esse estigma começa a ser timidamente rompido em Santarém.

Todos os participantes da pesquisa têm curso superior completo e a maioria possui especialização, além de haver um professor com mestrado em educação. Dentro desse ambiente há a prevalência de professores unidocentes, com 54 graduados em pedagogia e apenas dois profissionais graduados em música. Dentre eles, 76% atuam somente na etapa da educação infantil e 26% lecionam, também, em outros níveis.

A análise dos dados mostrou que além dos 56% de professores da educação infantil da rede municipal que não possuem e nunca tiveram curso de capacitação em educação musical, 27% revelaram ter prática musical adquirida pela formação continuada, 5% durante o ensino médio, na graduação e depois em cursos de formação continuada. Outros 5% revelaram que tiveram contato com formação musical somente no ensino médio, enquanto 4% somente na graduação, 2% na graduação e depois na formação continuada e apenas 1% em escolas

especializadas de música e formação continuada.

Considerando, porém, que a prefeitura possui atualmente uma Escola de Artes (Emir Bemerguy), que oferece cursos de canto coral e violão, a Orquestra Municipal Prof. José Agostinho, que também oferece formação técnica em música. Considerando, também, que a prefeitura mantém um convênio com o Instituto Maestro Wilson Fonseca (IWF), há carência de ações educacionais nesse aspecto para que toda a Rede Municipal de Ensino tenha acesso à formação musical.

A solução, entretanto, está batendo à porta da educação municipal. A SEMED não utiliza esses órgãos citados (Escola de Artes e Filarmônica Municipal) para capacitar com práticas musicais o seu quadro de professores tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental. Ela também poderia solicitar, como contrapartida do seu convênio com o Instituto Maestro Wilson Fonseca cursos de musicalização, além de firmar, por meio de acordo de cooperação técnica apoio institucional UEPA, que oferece o curso de licenciatura em Música em Santarém e com a UFOPA, por intermédio do projeto Musicaliza Bebê. Assim, o órgão gestor de educação municipal estaria proporcionando meios para que seus professores pudessem ter, plenamente, acesso à educação musical.

Essas ações poderiam tornar-se projetos de formação permanente, planejados conjuntamente com a utilização de metodologias destinadas à sala de aula, na educação de crianças da creche ao ensino fundamental. Assim, a educação infantil em Santarém teria professores com o domínio do canto coral e, outros, tocando instrumento musical e contribuindo para tornar as atividades musicais no espaço escolar mais ricas e atraentes, desconstruindo o que esta pesquisa apresentou como resultado, ao revelar que 68% dos entrevistados não cantam e nem tocam algum instrumento musical.

Mesmo assim, a pesquisa mostrou que todos utilizam a música em suas práticas educativas. Evidenciou, também, que há um percentual de 71% de professores que não participam de cursos, de oficinas, de seminários e de outros. Apenas 29% disseram participar de cursos de formação continuada.

Conforme inferências de alguns autores que seguem as concepções da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, é na infância que a criança inicia a subida da escada rumo à construção de sua identidade. É pela musicalização que ela pode elucidar e fortalecer emoções, construir relações afetivas, assimilar sentimentos e entender seus limites por meio da movimentação que a música proporciona.

A música auxilia a criança a se desinibir, a ouvir, a escutar, a melhorar o vocabulário, a desenvolver a fala, a ter o auto controle, a orientar-se espacial e temporal, a

compreender a relação entre o antes e o depois, a ter noção de posição, de direção, de lateralidade, a ter coordenação motora, a se expressar por meio de gestos, da expressão facial e corporal, a ter percepção de silêncio, a desenvolver a audição etc. Tais Habilidades a auxiliarão em todo o seu desenvolvimento por toda a vida, tanto escolar quanto social.

Diante disso, apesar de este estudo ter como participantes professores da educação infantil, a tônica da investigação foi averiguar como eles utilizam suas práticas pedagógico-musicais no ambiente escolar. Nesse sentido, quando se tem um quadro no qual 71% dos entrevistados não participam de cursos ou oficinas de capacitação, há um problema que pode influenciar negativamente na sala de aula.

Identificaram-se diversas atividades musicais que eles desenvolvem com as crianças, como dança, movimentação, audição de músicas, música para a formação de hábitos, canto, jogos cantados, atividades para o desenvolvimento da percepção auditiva, sonorização de histórias, improvisação, história da música, construção de instrumentos e composição ou criação de músicas.

Os entrevistados mencionaram o repertório e o espaço físico empregado nas atividades musicais, sendo o primeiro diversificado, englobando música popular, músicas folclóricas, canções infantis e música instrumental e os espaços não se limitam apenas à sala de aula, mas a diversos ambientes, como o parquinho e o pátio, a sala de vídeo, o refeitório, o jardim e até a maloca da unidade escolar.

Dentre os recursos utilizados não há informação quanto ao uso de instrumentos musicais. Os professores utilizam apenas os materiais básicos oferecidos pela escola como televisão, aparelho de som, aparelho de DVD, caixa amplificada e microfone.

Quanto ao conhecimento dos professores aos RCNEI, apenas 53% deles conhecem a proposta, enquanto 40% disseram desconhecê-la e 6% responderam que conhecem a proposta, mas não a utilizam em suas atividades pedagógico-musicais. Os RCNEI deveriam, porém, servir como referência aos professores em sala de aula., mas, conforme expõe Diniz (2005, p. 95), “a forma de divulgação do documento, a linguagem utilizada [etc.]”, representam alguns entraves, assim como o fato de o professor unidocente não acompanhar o próprio conteúdo de música. São essas algumas situações que concorrem para os RCNEI ainda serem desconhecidos por muitos professores que atuam na educação infantil da rede pública do município.

Quanto às necessidades para a realização de suas práticas pedagógico-musicais, a maioria informou almejar a um conhecimento musical mais aprofundado, para que possam ter mais domínio e aprimorar suas práticas. Dentre as várias sugestões da questão 25 do questionário, houve solicitação de um professor especialista em música para auxiliar no

desenvolvimento das práticas.

Para finalizar a seção, recorre-se a um pensamento de Friedmann (2013, p. 175) que se identifica com a reflexão iniciada pelos discursos apresentados: “Privilegiada é a criança que tem espaço para ser criança. Privilegiada é a criança que é ouvida e acolhida por adultos sensíveis. Privilegiado é o adulto que tem espaço no seu coração para ouvir e aprender com as crianças”.

Foram essas as percepções evidenciadas e enfatizadas pelos participantes entrevistados neste estudo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu sou aquela criança de passinhos frágeis tentando andar.
Sou aquela que em teu colo dormia tão pura sempre a te abraçar.

Rabiscava a casa toda,
Te arrancava gargalhadas,
Bagunçava o teu mundo sempre a te alegrar.

Meus castelos de areia, dragões amarelos, contos pra dormir.
Um dentinho pra fadinha que de noite vinha meu sono luzir.

Mas por que que isso gira?
Por que isso, por que aquilo?
Tive um sonho muito feio e vim dormir aqui.

Mas, chegada a juventude, a vicissitude me impregnou,
Veio toda a rebeldia, toda a euforia e me arrebatou.

Meus amores impossíveis,
Minhas máscaras, dilemas,
Basta um pequeno problema e meu mundo acabou.

Criei asas para a vida, labuta, horários, prazo, produção.
E meu mundo cor de rosa foi pisoteado sem dó e compaixão.

E hoje meus cabelos brancos
Trazem de volta a criança
Que ainda tem tempo e pureza pra cantar o amor.

(Nicolas Jr, 2013)³³

6.1 O pesquisador e as percepções da pesquisa

O ponto de partida deste estudo foi **averiguar como professores das unidades e escolas de educação infantil do perímetro urbano de Santarém utilizam a música em suas práticas pedagógicas**. E para substanciar essa meta investigativa, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico a partir dos trabalhos de Diniz (2005), Tiago (2007), Soler (2008),

³³ Música Vicissitude do compositor Nicolas Jr.

Gomes (2011), Ribeiro (2012), Tavares (2013), Antunes (2013), Martinez (2013), Pereira (2015), Duarte (2010) e Loureiro (2010), constituindo o estado da arte, para reforçar uma amostragem teórica e compreendermos como a educação musical vem sendo discutida na etapa da educação infantil nas diversas regiões do País.

De posse dessas referências, formulamos as discussões necessárias que deram corpo ao discurso, até chegarmos à análise dos dados obtidos pela aplicação do questionário sócio demográfico misto com 25 questões, dividido em três partes: **identificação dos participantes, as práticas educativo-musicais dos professores e dificuldades e necessidades dos professores**. Assim, os resultados obtidos substanciaram a visão local acerca do problema da pesquisa: “**como professores da educação infantil utilizam a música em suas práticas pedagógicas em Santarém**”. O objetivo geral da pesquisa foi alcançado.

Quanto ao primeiro objetivo específico **conhecer as práticas pedagógico-musicais realizadas pelos professores dessa etapa escolar**, observamos que a música participa das atividades dos entrevistados, mas como “pano de fundo”, como um produto pronto como base para apresentações de atividades em datas comemorativas, ou seja, atividades mais simples e não com o objetivo de explorar a livre expressão as crianças.

Em relação ao segundo objetivo **analisar os recursos disponíveis para a realização de atividades musicais**, verificamos que são bastante precários, sendo que aparelho de som, televisão, caixa amplificadora, microfone e aparelho de DVD são os recursos de que os professores entrevistados utilizam em suas aulas. Há ausência de instrumentos destinados à musicalização infantil. Quanto aos recursos físicos (espaços), eles se servem da sala de aula, do pátio, do parque, da sala de vídeo, do refeitório e do jardim.

No que tange ao terceiro objetivo **identificar as necessidades e dificuldades para o desenvolvimento de atividades musicais**, detectamos que professores da educação infantil, pertencentes, à Rede Municipal de Ensino denunciam a falta de incentivos a essa etapa que se configuram em ausência de espaço adequado para atividades musicais, falta de recursos pedagógicos (instrumentos musicais para atender a essa etapa escolar), falta de formação continuada com cursos e oficinas de confecção de instrumentos musicais alternativos e outros insumos pedagógico-musicais etc.

6.2 Limitações da pesquisa

Mediante a dimensão da proposição tratada neste estudo acerca das **práticas**

pedagógico musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, que exigiu tempo para o levantamento e montagem do referencial teórico e não menos relevante, mas decisivo, o tempo que tivemos para aplicar a pesquisa de campo, tabular os resultados e analisá-los, constatamos alguns obstáculos nessa trajetória.

Dentre eles, enfatizamos a quantidade significativa dos espaços de educação infantil que visitamos durante a fase de aplicação do questionário sócio-demográfico, respectivamente, 30 creches e 21 escolas de educação infantil, além do grande número de docentes contactados, 175, dos quais recebemos 83 questionários respondidos, diminuindo, assim, o número de participantes, mas que constituíram amostra significativa na composição do estudo.

No que diz respeito aos docentes, enfrentamos alguns entraves durante a fase de visitação aos espaços escolares como a recusa de alguns de responder o questionário, alegando que estavam sem tempo; outros que pediram para levar o instrumento para responder em casa e entregar no dia seguinte à diretora da escola e que não mais devolviam, justificando esquecimento.

Em algumas situações tivemos que ficar com a turma do professor, realizando atividades musicais com seus alunos para que ele respondesse o questionário.

Embora tenhamos enfrentado algumas limitações, o resultado da pesquisa nos deu um novo olhar sobre as práticas educativo-musicais no âmbito da educação infantil em Santarém, proporcionando novas possibilidades de investigação. Nessa perspectiva, identificamos, na sequência, as contribuições deste estudo e suas aplicabilidades.

6.3 Contribuições do estudo e aplicabilidades

Esperamos que esta pesquisa possa servir ao público acadêmico, provocando o surgimento de novas investigações em educação, que tenham como foco a música na educação infantil ou nas outras etapas da educação escolar. E que, no universo escolar, este estudo possa contribuir para a conscientização de professores da Rede Municipal de Ensino de que para educar musicalmente não é necessário ser especialista em música. O caminho está em acessar leituras disponibilizadas pela internet sobre metodologias em educação musical, adquirir livros e participar de oficinas e/ou eventos de música quando promovidos pelos alunos de música da UEPa, pelas escolas especializadas e pela própria SEMED.

No espaço social, nossa perspectiva é de que, com base na reflexão motivada pela pesquisa, possamos fazer um feedback de seus resultados aos docentes através da SEMED para

socializarmos os resultados obtidos. Dessa forma, estaremos mostrando as impressões acerca da temática discutida, incentivando os professores da educação infantil municipal a buscarem capacitação e a experimentarem novas práticas no âmbito da educação musical escolar para superar suas necessidades e dificuldades.

E no âmbito político, que esta dissertação possa contribuir para a consolidação de políticas educacionais no ensino público municipal, por parte da SEMED, no sentido de garantir formação continuada em educação musical aos docentes de toda a Rede de Ensino, para depois efetivar uma educação musical nas salas de aula na qual haja a fruição da música em si, e não mais para apenas valorizar outros saberes. Esperamos, também, que essa discussão sirva para que a música possa ser inserida nos currículos dos cursos de pedagogia das instituições educacionais de Santarém.

Sendo a “continuidade do Plano de Formação Continuada a todos os profissionais de Educação Infantil que atuam na rede municipal de ensino” (SEMED, 2012, p. 17) assegurada dentro da Proposta Pedagógica Para a Educação Infantil do Município de Santarém, a nossa expectativa é que este estudo possa indicar caminhos para que a SEMED inclua a educação musical como conteúdo obrigatório no currículo da educação infantil e que realize acompanhamento pedagógico para orientar as atividades musicais, proporcionando atividades de música às crianças.

6.4 Possibilidades de pesquisas futuras

Os resultados alcançados por esta pesquisa - **A música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará** - não poderão estabelecer parâmetros comparativos com outras publicações de pesquisas locais na área, pois, ao que parece é o primeiro estudo com esse tema. Assim, consideramos que os dados poderão colaborar como referência para que outras pesquisas acerca desse tema possam substanciar o debate dentro no âmbito da educação musical.

Nessa perspectiva, percebemos a aproximação de outros contextos despertados pela investigação e sugerimos que outras pesquisas busquem traçar um comparativo entre as atividades de uma professora unidocente com as de uma professora especialista em música, dentro de um grupo focal mais específico como creche ou pré-escola. Assim como um estudo que

possa comparar o nível de aprendizagem de uma turma de alunos do pré-escolar que têm atividades regulares de música com uma turma na qual os alunos não tenham acesso às atividades com música.

Outras possibilidade de estudos centram-se no âmbito de se discutir a necessidade da inclusão obrigatória da educação musical na educação infantil e no ensino fundamental, além de relatos de experiências de professores que tiveram bons resultados ao trabalharem com música em suas aulas na educação infantil, podendo transformarem-se em artigos, monografias, dissertações e teses. Há muitos campos de investigação relacionados à educação musical na educação infantil em Santarém.

Esperamos que a UEPA, através do curso de Licenciatura em Música possa, também, ampliar pesquisas dentro dessa etapa do ensino escolar, através de grupos de estudo e de pesquisa para que, assim, possamos discutir, vivenciar, produzir e publicar trabalhos científicos acerca da educação musical na etapa da educação infantil, primeiramente numa abordagem local e, quiçá, regional.

Faremos, agora, uma pausa nesta trilha investigativa na qual propusemos discutir **a música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil de Santarém, Pará** em que nos teleportamos a várias paisagens temáticas no intuito de estacionar a condição da criança, sujeito ativo no processo de interação com o professor no ambiente escolar. Nessa viagem, percorremos vários campos argumentativos e pousamos demoradamente no universo das práticas pedagógico-musicais na perspectiva dos docentes participantes do estudo.

Ficamos lá durante várias seções para discutir e ilustrar as impressões de professores e retratar deles as expectativas, as angustias, as dificuldades, as histórias, embora reveladas em respostas rápidas pelo instrumento de coleta de dados.

Enfim, percebemos o quanto os educadores estão ávidos por mudanças em suas ações musicais e sequiosos por uma proposta de governo que possibilite a formação continuada e a inserção da educação musical na etapa da educação infantil, pois:

É na infância quando tudo começa.
É um tempo? Um lugar?
Um espaço onde sempre podemos voltar.

É onde mora a verdade,
A inocência,
A saudade.

Onde nasceram a arte, o gesto, a ludicidade.

É a essência de quem somos,
A explicação de nossos sonhos,
A origem de muitos medos,
A fonte de que bebemos.

Infância em que retomamos
Estradas, novas paisagens.
Recriando a roda da vida
Velhas/novas possibilidades
De reencontrar nosso ser,
De reviver os afetos,
Entender tantas linguagens,
Descobrir quantas culturas,
Decifrar novas mensagens.
Dentro e fora,
Lá atrás e agora.

Infância
Tempo real?
Imaginário lugar
Que precisa ser regado
Para a semente brotar.

É quando tudo começa...

(FRIEDMANN, 2013, p. 175).

E assim, deixamos esta jornada rumo a outros horizontes. Que a luz do conhecimento nos conduza a novos desvelamentos. E que uma nova aventura não tarde a chegar.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. de O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.
- ANTUNES, L. R. **Música e educação infantil: Formação de profissionais atuantes em Brasília**. BRASÍLIA, 2013, 127f. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade de Brasília.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA, 1991.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1999.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Estatísticas dos professores no Brasil**. [Brasília]: MEC/INEP, 2003.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971.
- _____. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 jan. 2017, às 10:59.
- _____. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, página 1.
- _____. **Lei 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: Presidência da República, 2016a. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>>. Acesso em: 29 março. 2017.
- _____. **Parecer n. 12/2013. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

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

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COCH, G. J. de F. **Políticas educacionais da Secretaria Municipal de Santarém no período de 2003 a 2016**. Santarém, Pa, 2017. 159fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

DINIZ, L. N. **Música na Educação Infantil: um survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2005. Dissertação de mestrado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DUARTE, R. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil**. 2010. 1v. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 4, p. 63-92

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. de R. **Metodologia do ensino da Arte: Fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FOLQUE, M. A. **A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na cidade de Évora**. P O I É S I S – Revista do programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 32-56, 2018.

FREIRE, V. L. B. **Música e Sociedade. Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música**. 2. ed. Florianópolis: ABEM, 2010.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, C. C. **O ensino de música n Educação Infantil na cidade de Natal: Concepções e práticas docentes**. João Pessoa, 2011, 185f. Dissertação de mestrado em música. UFPB.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. Brasília, 2017. Projeto de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. **Depoimentos e discursos**. Brasília: Liberlivro, 2005.

LIMA, E. A. de.; AKURI, J. G. M. **Um currículo em defesa da plenitude da formação humana.** In: COSTA, S. A da.; MELLO, S. A. (org.) Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. 1 ed. Curitiba, PR: CVR, 2017. p. 115-128.

LOUREIRO, A. M. A. **A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática.** 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARTINEZ, A. P. de A. **Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês.** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília 2017. 307 pp. Acesso em 08/02/2019. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31631/1/2017_Andr%C3%A9iaPereiradeAra%C3%BAjo.pdf

_____. **"O que é, o que é?" Princípios Norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças.** Brasília, 2013. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.

MARTINEZ, A. P. de A; PEDERIVA, P. L. M. **Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical.** REVISTA DA ABEM, nº 31, Londrina, 2013.

_____. **Eu fico com a pureza da resposta das crianças: A atividade musical na infância.** Curitiba: Editora CRV, 2014.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007

NEVES, M. G. B. C. **PERCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINAR, FORMAR E ATUAR A PARTIR DO CURSO PARA PRECEPTORES DE SAÚDE COM BASE EM METODOLOGIAS ATIVAS.** Dissertação (Mestrado em Educação). Santarém/PA: Universidade Federal do Oeste do Pará, PPGE, 2016.

OLIVEIRA, A. **Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul.** In: OLIVEIRA, A; CAJAZEIRA, R. (Orgs). **Educação Musical no Brasil.** Salvador: P&A, 2007, p.5.

OLIVEIRA, Z. de M. R de. e VERA CRUZ, I. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010

PEDERIVA, P. L. M. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação, 2005.

_____. **Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na Educação Infantil.** In: DA COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.) Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. 1 ed. Curitiba, PR: CVR, 2017. p. 165-172.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PEREIRA, J. L. **Construindo trajetórias de trabalho na Educação Infantil: perspectivas de professores (as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2015, 154 p. Dissertação de mestrado em Educação Musical. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

QUEIROZ, L. R. S. **Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008**. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.29, 99-107, jul. dez 2012.

_____. **Pesquisa e produção de conhecimento científico em música no Brasil**, 2014. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JWFahBILJRw>. Acesso em 13 de março de 2017.

RIBEIRO, R. M. **Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. 2012. 142 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SACRITÁN, J. G. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTARÉM - PARÁ. **Informativo da Assessoria de Comunicação da SEMED**. Período de 2008 a 2012

SANTOS, M. S. Avaliação na perspectiva do Programa “Escola Campeã”. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (Org.). **Colóquios Temáticos em educação: a avaliação em seus múltiplos aspectos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL- SEMED. **Proposta pedagógica para a Educação INFANTIL do município de Santarém**. Santarém (PA): 2012.

SOLER, K. I. S. **A música na educação infantil: um estudo das EMEIs e EEs da cidade de Indaiatuba, SP** São Paulo: 2008. Dissertação de Mestrado em Música. Universidade Estadual Paulista.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TAVARES. C. D. **Música na educação infantil: Estratégias propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES)**. Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P de A. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes**. In: COSTA, S. A da.; MELLO, S. A. (org.) *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. 1 ed. Curitiba, PR: CVR, 2017. p. 29-39.

TIAGO, R. Alves. **Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes**. Uberlândia (MG), 2007. Dissertação de mestrado em Educação.

TOMAZI, A. C. S. R; SCHNEIDER, J. da R; LINDENMAIER, F. **Tum-ti-pa-ti, tu-ti-pá: o corpo como instrumento sonoro.** In: GARBOSA, Luciane, Wilke Freitas (org.). Experiências musicais: professores em formação na formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 74-85.

VERDUM, P. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Problemas de la psicología. **Obras escogidas – Tomo IV.** Madri: Machado Libros, 1996. p. 249-386.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo, Ática, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

A MÚSICA NO DESVELAMENTO DO UNIVERSO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DE PROFESSORES DAS UNIDADES E ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTARÉM, PARÁ

IMPORTANTE: a forma de resposta consiste em assinalar com (X) quantas respostas forem pertinentes, preencher os espaços (_____) e/ou preencher os campos. Por favor, preencha os campos com letra de fôrma. Sempre que considerar necessário, efetue comentários adicionais. Após responder este questionário, por favor, o entregue ao responsável para que ele possa retorná-lo ao pesquisador. Muito obrigado!

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A):

01. Nome da escola em que você atua: _____
02. Sexo: Masculino () Feminino ()
03. Idade (_____)
04. Qual a sua formação? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes e indique o curso/área específica de sua formação.
 () Ensino Médio completo – curso: _____
 () Ensino Superior completo – área: _____
 () Especialização – área: _____
 () Pós-Graduação – área: _____
 () Outra. Especifique: _____
05. Há quanto tempo você atua no magistério? _____
06. Há quanto tempo você atua na educação infantil? _____
07. Com qual faixa etária de crianças você trabalha na educação infantil?
 () crianças de 0 a 2 anos
 () crianças de 3 anos
 () crianças de 4 anos
 () crianças de 5 anos
 () Outra. Especifique: _____
08. Você atua em outros níveis de ensino além da educação infantil?
 () Não () Sim. Especifique:

09. Caso você atue em outro nível de ensino, em qual área de conhecimento?

10. Você teve algum tipo de formação musical?
 () Não () Sim. Especifique:
 () No ensino médio
 () Na graduação

- () Em escolas especializadas de música
 () Em cursos de formação continuada
 () Outros _____

11. Você canta ou toca algum instrumento musical?

- () Não () Sim. Qual/Quais:

12. Você tem participado de cursos, oficinas, seminários ou encontros na área de música?

- () Não () Sim. Especifique:

II – DADOS SOBRE AS ATIVIDADES MUSICAIS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

13. Você realiza atividades musicais em suas aulas?

- () Não () Sim

14. Caso você realize atividades musicais, que tipo de atividades você desenvolve? Assinale todas as alternativas que achar pertinentes.

- () audição de músicas
 () dança
 () canto
 () atividades para desenvolver a percepção auditiva (altura, intensidade, duração e timbres)
 () movimentação
 () construção de instrumentos
 () execução de instrumentos musicais
 () execução de música para formação de hábitos (lanche, fila etc.)
 () composição ou criação de músicas
 () visitação a espetáculos musicais
 () improvisação
 () história da música
 () sonorização de histórias
 () visitas a escolas de música, orquestras, corais ou outras instituições musicais
 () jogos cantados
 () outros. Especifique: _____

15. Caso você realize atividades de audição de músicas, que tipos de repertório você utiliza? Assinale as alternativas pertinentes.

- () música popular
 () canções infantis
 () canções folclóricas
 () música erudita
 () música instrumental
 () outros. Especifique _____

16. As atividades musicais realizadas são:

- () esporádicas
 () regulares
 () outros. Especifique: _____

17. Caso as atividades musicais sejam esporádicas, a que elas se destinam? Assinale todas as alternativas pertinentes.

- () apresentações em datas específicas (dia das mães, festas juninas, dia dos pais, aniversário da escola etc.)
 () mostras artísticas
 () hora cívica
 () outros. Especifique: _____

18. Caso as atividades musicais sejam permanentes, qual a carga horária destina a elas?

- () 1 aula por semana
 () 2 aulas por semana
 () outra. Especifique: _____

19. Em que local você realiza as atividades musicais?

- () na sala de aula da turma
 () em uma sala específica de música
 () no parque
 () no pátio
 () em outros locais. Especifique: _____

20. Quais são os recursos disponibilizados pela escola para a realização das atividades de música na escola? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- () televisão
 () instrumentos de sucata
 () instrumentos de percussão
 () piano ou teclado
 () violão
 () flauta doce
 () aparelho de som
 () DVD
 () material didático (livros de música, partituras musicais etc.)
 () outros. Especifique: _____

21. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em seu terceiro volume, aponta a música como um dos eixos a ser trabalhado na educação infantil. Você tem conhecimento da proposta dos RCNEI?

- () Não () Sim

22. Caso você conheça a proposta de música contida nos RCNEI, você a utiliza no seu contexto de sala de aula?

- () Não () Sim

23. Justifique a sua resposta relativa à pergunta anterior:

24. Você tem enfrentado alguma dificuldade para desenvolver atividades musicais na educação infantil?

- () Não () Sim. Especifique: _____

25. Dados que você deseja acrescentar:

Muito obrigado por você ter respondido e entregue este questionário!

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ICED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa científica. Caso aceite fazer parte, após os devidos esclarecimentos, por favor, assine ao final deste documento, que está em duas vias (uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável) e rubriche as demais páginas deste documento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa a qual você está sendo convidado a participar chama-se **“AS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DOS ESPAÇOS E ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTARÉM”**³⁴ e tem como objetivo **“averiguar como professoras e professores das unidades e escolas municipais de Educação Infantil do perímetro urbano de Santarém utilizam a música em suas práticas pedagógicas”**.

Caso você permita sua participação nesta pesquisa, será necessário esclarecer alguns pontos para evitar riscos e desconfortos que você poderá estar exposto, porém, para darmos garantia de que o participante não terá nenhum constrangimento decorrente de suas informações, será mantida total discrição e respeito ético a sua participação na pesquisa, assim como, em nenhum momento esta pesquisa estará fazendo uma avaliação individual do trabalho do professor em sala de aula. E ainda:

- a) Seu nome e o da escola envolvidos no trabalho não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se o anonimato de suas informações;
- b) A realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades regulares das suas aulas;
- c) O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para a escola;
- d) O entrevistado autoriza a utilização e publicação das informações fornecidas apenas como parte integrante desta pesquisa;
- e) Caso algum dano físico, moral ou psicológico lhe ocorra devido aos procedimentos desta pesquisa, os pesquisadores se responsabilizarão por toda a assistência que lhe seja necessária, pelo tempo que for preciso. E caso ache necessário você ainda terá direito a recorrer às indenizações legalmente estabelecidas.

A sua participação neste estudo contribuirá para que esta pesquisa, além de servir de suporte aos educadores que atuam na etapa da educação infantil, possa, também, gerar suporte para que a SEMED venha institucionalizar a inclusão da educação musical no currículo da educação infantil e até mesmo em todo o ensino fundamental.

Sua participação neste estudo é voluntária e, portanto, você tem a liberdade de se recusar a participar, ou mesmo que inicialmente aceite participar, poderá retirar seu consentimento a

³⁴ Este era o título provisório da pesquisa.

qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, prejuízo ou perda de algum benefício adquirido na pesquisa.

Você poderá ter todas as informações que quiser antes, durante e após o estudo. Para isto, basta procurar o pesquisador responsável ou mesmo o Comitê de Ética que aprovou esta pesquisa:

PESQUISADOR PRINCIPAL: Raimundo Nonato Aguiar Oliveira.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Oeste do Pará.

TELEFONE: (93) 991133677. **E-MAIL:** nato_aguiar@yahoo.com.br

O Comitê de Ética trata-se de um grupo de pessoas comprometidas (das mais diversas áreas), que se reúnem, debatem e avaliam se projetos de pesquisa atendem aos requisitos éticos necessários para serem desenvolvidos, buscando defender os interesses, a segurança e a dignidade dos participantes destas investigações científicas. Caso seja necessário, você também poderá obter informações sobre esta pesquisa, no Comitê de Ética da Universidade do Estado do Pará. Av. Plácido de Castro, 1399, bairro Aparecida. CEP: 68.040-090. Telefones: (93) 3512-8013 / 3512-8000. E-mail: cepuepa@outlook.com

Vale ressaltar que, pela sua participação nesta pesquisa, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Contudo você não terá qualquer custo ou despesa por sua participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____ declaro que li as informações sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o seu conteúdo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar desta pesquisa, cooperando para a geração das informações necessárias.

Ressalto que estou assinando/rubricando em todas as folhas do TCLE e que isso está sendo feito em duas vias deste documento (TCLE), sendo que uma delas ficará comigo.

Santarém (PA), ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante, explicando-o sobre os procedimentos e riscos desta pesquisa e sanando suas dúvidas, conforme determina a Resolução CNS 466/12.

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C

IAD 1: QUESTÃO ANALISADA:

22. Caso você conheça a proposta de música contida no RCNEI, você a utiliza no seu contexto de sala de aula? () Não () Sim

23. Justifique a sua resposta relativa à pergunta anterior.

<u>Respostas</u>	<u>ECH</u>	<u>IC</u>	<u>GRUPO</u>
P-03 – Nunca tive conhecimento.	Nunca tive conhecimento.	Não teve conhecimento	1
P-04 – No brincar a música incentiva o aluno a desenvolver as atividades.	No brincar, a música incentiva o aluno a desenvolver atividades.	A música incentiva o aluno	2
P-05 – Conheço em parte, porém ainda não desenvolvo, como nos sugere o RCNEI.	Conheço em parte, porém ainda não desenvolvo.	Conhece o RCNEI, mas não utiliza ainda.	1
P-06 – Não se tem estrutura e nem corpo docente voltado para a área específica.	Não se tem estrutura e nem corpo docente voltado para a área específica.	Não tem estrutura, nem docentes da área	2
P-09 – Até então não tinha atentado a esse detalhe.	Não tinha atentado ao detalhe.	Não teve conhecimento	1
P-14 – Sim, pois a música é um meio de comunicação e expressão humana.	Sim, A música é um meio de comunicação e expressão humana.	Utiliza	2
P-15 – Por que ainda é pouco cobrado no conteúdo programático nas séries posteriores da educação infantil. Na Educação infantil é bem trabalhado, com o canto.	Por que ainda é pouco cobrado no conteúdo programático nas séries posteriores da educação infantil.	Pouco cobrado após a educação infantil	1
P-16 – Através da música a criança desenvolve sua sensibilidade, criatividade, imaginação, concentração e muito mais...	Através da música a criança desenvolve sua sensibilidade, criatividade, imaginação, concentração e muito mais...	A criança se desenvolve através da música	2
P-17 – A música é trabalhada em vários	A música é trabalhada em vários momentos da aula.	Utiliza a música na aula.	2

momentos da aula, como entrada e na abordagem dos conteúdos à ser tratado.			
P-18 – Usamos a música na sala de aula por ser um dos eixos trabalhados no RCNEI	Usamos a música na aula por ser um dos eixos do RCNEI	Utiliza a música na aula devido a RCNEI	2
P-19 – Obedecemos as regras vindas de um plano de ensino para a ed. Infantil e geralmente o planejamento por mais que contemple as aulas de música, nada é acordado neste sentido.	Obedecemos as regras vindas de um plano de ensino para a ed. Infantil e geralmente o planejamento por mais que contemple as aulas de música, nada é acordado.	Conhece o RCNEI, mas não utiliza.	1
P-20 – Não conheço a proposta contida no RCNEI, porém trabalho a musicalização, segundo a proposta construída pelo plano de ensino da própria UMEI.	Não conheço a proposta do RCNEI, porém trabalho musicalização, segundo a proposta do plano de ensino da própria UMEI.	Não conhece a proposta RCNEI, mas trabalha musicalização	1
P-21 – Utilizo a música de forma lúdica e também como apoio de aprendizado das crianças.	Utilizo a música de forma lúdica e como apoio de aprendizado das crianças.	Utiliza a música para aprendizagem de forma lúdica.	2
P-24 – Desenvolve a questão gestual corporal, a oralidade e a percepção auditiva.	Desenvolve a questão gestual corporal, a oralidade e a percepção auditiva.	Desenvolve habilidades	2
P-25 – Utilizo a música na sala de aula.	Utilizo a música na sala de aula.	Utiliza a música na aula.	2
P-26 – Faço o uso por causa dos pais.	Faço o uso por causa dos pais.	Utiliza, por causa dos pais	2
P-27 – Faço uso para melhor fixação de conteúdo, é uma maneira lúdica de se trabalhar.	Faço uso para melhor fixação de conteúdo, por ser uma maneira lúdica de trabalhar.	Utiliza por ser uma maneira lúdica de fixar conteúdo.	2
P-30 – Todo o cronograma é com base no referencial e na base curricular.	Todo cronograma é com base no referencial e na base curricular	O cronograma é baseado no referencial e base curricular	2

P31 – Mesmo não conhecendo pelo nome, acredito utilizar na prática, por ter visto em minha formação a utilização da música.	Mesmo não conhecendo, acredito utilizar na prática	Não conhece, mas acredita utilizar na prática.	2
P32 – A música é importante, pois possibilita o desenvolvimento da criança em todos os aspectos cognitivo, afetivo e social.	A música é importante, pois possibilita o desenvolvimento da criança em todos os aspectos cognitivo, afetivo e social.	A música possibilita o desenvolvimento da criança.	2
P33 – Porque diretamente trabalha-se algumas atividades que contemplem a proposta.	Diretamente trabalha-se algumas atividades que contemplem a proposta.	Trabalha atividades contempladas na proposta.	2
P34 – Procuo músicas que envolvam os conteúdos trabalhados em sala de aula.	Procuo músicas que envolvam os conteúdos trabalhados em sala de aula.	Utiliza músicas para trabalhar conteúdos na sala de aula.	2
P-35 – Desenvolve a linguagem corporal através da música.	Desenvolve a linguagem corporal através da música.	A música desenvolve a linguagem corporal	2
P-36 – Usamos, mas não do jeito devido, conforme descreve o RCNEI.	Usamos, mas não conforme descreve o RCNEI.	Utiliza, mas não de acordo com a RCNEI	1
P-37 – Utilizo a música mais voltada para o desenvolvimento da linguagem corporal.	Utilizo a música mais voltada para o desenvolvimento da linguagem corporal.	Utiliza, para desenvolver linguagem corporal.	2
P-38 – A música deve ser trabalhada como uma disciplina por ser algo que trabalha a criança em sua plenitude, mas ainda não se vê essa realidade, apenas professore trabalhando.	A música deve ser trabalhada como uma disciplina por ser algo que trabalha a criança em sua plenitude.	A música deveria ser uma disciplina.	2
P-39 – Porque vem desenvolver a criança de forma integral; levando o mesmo a desenvolver o vocábulo e reflexão.	Porque vem desenvolver a criança de forma integral.	Desenvolve a criança integralmente.	2

P-40 – A musicalidade é uma grande ferramenta que se utiliza na sala de aula na Educação Infantil, através da música a criança se desenvolve.	A musicalidade é uma grande ferramenta que se utiliza na sala de aula na Educação Infantil através da música a criança se desenvolve.	A criança se desenvolve através da música	2
P-41 – Utilizamos a música de forma interdisciplinar abordando diversas linguagens todos os dias e a música tem sido um eixo de grande importância.	Utilizamos a música de forma interdisciplinar, abordando diversas linguagens todos os dias.	Utiliza a música de forma interdisciplinar.	2
P-42 – Sim, pois o incentivo a musicalização é importante.	Sim, pois o incentivo a musicalização é importante.	Utiliza pela importância da musicalização	2
P-43 – A música desenvolve o ritmo, concentração, linguagem oral e outros.	A música desenvolve o ritmo, a concentração, a linguagem oral etc.	A música desenvolve habilidades.	2
P-44 – Possibilitar aos alunos diferentes modos de apreciação de música sem textos, apenas melodias e sons e o toque juntamente com o fazer/construir instrumentos. Tais atividades estão baseadas no RCNEI.	Possibilitar aos alunos diferentes modos de apreciação de música sem textos, apenas melodias, sons, o toque e o fazer/construir instrumentos. Tais atividades estão baseadas no RCNEI.	Possibilita aos alunos atividades baseadas no RCNEI.	2
P-45 – Durante as atividades com as crianças de 03 anos, baseado no RCNEI, são elaborados instrumentos musicais que possibilitam do fazer e apreciação musical.	baseado no RCNEI, são elaborados instrumentos musicais que possibilitam do fazer e apreciação musical.	Elabora instrumentos musicais baseados no RCNEI	2
P-48 – A musicalização está presente nas nossas práticas de forma lúdica: como música para dormir, música para comer, música nas	A musicalização está presente nas nossas práticas de forma lúdica.	Utiliza a música de forma lúdica.	2

atividades motoras etc.			
P-49 – Como sendo um dos eixos do (RCNEI) trabalhamos sim em sala de aula e também acrescentamos no plano de ensino.	Sendo um dos eixos do (RCNEI) trabalhamos sim em sala de aula e também acrescentamos no plano de ensino.	Utiliza em sala de aula por ser um eixo da RCNEI.	2
P-50 – Porque é através da ludicidade que aumenta a capacidade do aprendizado infantil. A música acalma, melhora e trabalha a concentração das crianças.	Porque é através da ludicidade que aumenta a capacidade do aprendizado infantil.	A música trabalhada de forma lúdica aumenta a aprendizagem infantil	2
P-52 – Utilizando CD, DVD, desenhos, músicas.	Utilizando CD, DVD, desenhos, músicas.	Utiliza através de mídias.	2
P-53 – Não tenho conhecimento do referencial curricular para a Ed. Infantil.	Não tenho conhecimento do referencial curricular para a Ed. Infantil.	Não conhece para a ed. Infantil	1

Grupo 1 – Não utiliza a proposta de música do RCNEI em sala de aula

SUJEITO	ECH	CATEGORIA
P-03	Nunca tive conhecimento.	A
P-05	Conheço em parte, porém ainda não desenvolvo.	B
P-06	Não se tem estrutura e nem corpo docente voltado para a área específica.	C
P-09	Não tinha atentado ao detalhe.	A
P-15	Por que ainda é pouco cobrado no conteúdo programático nas séries posteriores da educação infantil.	D
P-19	Obedecemos às regras vindas de um plano de ensino para a ed. Infantil e geralmente o planejamento por mais que contemple as aulas de música, nada é acordado.	D
P-20	Não conheço a proposta do RCNEI, porém trabalho musicalização, segundo a proposta do plano de ensino da própria UMEI.	A
P-36	Usamos, mas não conforme descreve o RCNEI.	B
P-53	Não tenho conhecimento do referencial curricular para a Ed.	A

	Infantil.	
--	-----------	--

Grupo 2 – Utiliza a proposta de música do RCNEI em sala de aula

SUJEITO	ECH	CATEGORIA
P-04	No brincar, a música incentiva o aluno a desenvolver atividades.	C
P-14	Sim, A música é um meio de comunicação e expressão humana.	A
P16	Através da música a criança desenvolve sua sensibilidade, criatividade, imaginação, concentração e muito mais...	A
P-17	A música é trabalhada em vários momentos da aula.	G
P-18	Usamos a música na aula por ser um dos eixos do RCNEI	B
P-21	Utilizo a música de forma lúdica e como apoio de aprendizado das crianças.	C
P-24	Desenvolve a questão gestual corporal, a oralidade e a percepção auditiva.	A
P-25	Utilizo a música na sala de aula.	G
P-26	Faço o uso por causa dos pais.	F
P-27	Faço uso para melhor fixação de conteúdo, por ser uma maneira lúdica de trabalhar.	C
P-30	Todo cronograma é com base no referencial e na base curricular	B
P-31	Mesmo não conhecendo, acredito utilizar na prática	B
P-32	A música é importante, pois possibilita o desenvolvimento da criança em todos os aspectos cognitivo, afetivo e social.	A
P-33	Diretamente trabalha-se algumas atividades que contemplem a proposta.	B
P-34	Procuro músicas que envolvam os conteúdos trabalhados em sala de aula.	C
P-35	Desenvolve a linguagem corporal através da música.	A
P-37	Utilizo a música mais voltada para o desenvolvimento da linguagem corporal.	A
P-38	A música deve ser trabalhada como uma disciplina por ser algo que trabalha a criança em sua plenitude.	A
P-39	Porque vem desenvolver a criança de forma integral.	A
P-40	A musicalidade é uma grande ferramenta que se utiliza na sala de aula na Educação Infantil através da música a criança se desenvolve.	A

P-41	Utilizamos a música de forma interdisciplinar, abordando diversas linguagens todos os dias.	A
P-42	Sim, pois o incentivo a musicalização é importante.	E
P-43	A música desenvolve o ritmo, a concentração, a linguagem oral etc.	A
P-44	Possibilitar aos alunos diferentes modos de apreciação de música sem textos, apenas melodias, sons, o toque e o fazer/construir instrumentos. Tais atividades estão baseadas no RCNEI.	B
P-45	Baseado no RCNEI, são elaborados instrumentos musicais que possibilitam do fazer e apreciação musical.	B
P-48	A musicalização está presente nas nossas práticas de forma lúdica.	C
P-49	Sendo um dos eixos do (RCNEI) trabalhamos sim em sala de aula e também acrescentamos no plano de ensino.	B
P-50	Porque é através da ludicidade que aumenta a capacidade do aprendizado infantil.	C
P-52	Utilizando CD, DVD, desenhos, músicas.	D

24. Você tem enfrentado alguma dificuldade para desenvolver atividades musicais na educação infantil?

SUJEITO	NÃO ENFRENTA DIFICULDADE	ENFRENTA DIFICULDADE
P-01		X
P-02		X
P-03	X	
P-04	X	
P-05		X
P-06		X
P-07	X	
P-08		X
P-09	X	
P-10	X	
P-11		X
P-12		X
P-13	X	
P-14	X	
P-15		X
P-16	X	
P-17	X	
P-18		X
P-19		X
P-20		X
P-21		X
P-22	X	
P-23	X	
P-24	X	

P-25	X	
P-26	X	
P-27	X	
P-28		X
P-29		X
P-30	X	
P-31		X
P-33		X
P-34	X	
P-35		X
P-36		X
P-37		X
P-38		X
P-39		X
P-40	X	
P-41		X
P-42	X	
P-43	X	
P-44	X	
P-45	X	
P-46	X	
P-47	X	
P-48	X	
P-49		X
P-50	X	
P-51		X
P-52	X	
P-53		X
P-54	X	
P-55		X
P-56		X
P-57		X
P-58		X
P-59		X
P-60		X
P-61		X
P-62		X
P-63		X
P-64		X
P-65		X
P-66	X	
P-67	X	
P-68		X
P-69	X	
P-70	X	
P-71	X	
P-72	X	
P-73	X	
P-74	X	
P-75	X	

P-76	X	
P-77	X	
P-78	X	
P-79	X	
P-81	X	
P-82	X	
P-83	X	

IAD 2 A QUESTÃO ANALISADA:

24. Você tem enfrentado alguma dificuldade para desenvolver atividades musicais na educação infantil? Especifique:

Respostas	ECH	IC
P-01 – Mas propostas de como trabalha a música na educação infantil. Mas formação sobre a música na educação infantil.	Mais propostas e mais formação de como trabalhar a música na educação infantil.	Formação A
P-02 – Falta de instrumentos na escola.	Falta de instrumentos na escola.	Falta de instrumentos. B
P-05 – Capacitação específica ao assunto, e recursos financeiros.	Capacitação específica e recursos financeiros.	Formação e recursos. C
P-06 – Ainda existe dentro da educação infantil um bloqueio no que se refere ao ensino de música específica, professores sem formação.	Ainda existe dentro da educação infantil um bloqueio no que se refere ao ensino de música específica, professores sem formação.	Formação. A
P-08 – Por não ter nenhuma formação na área.	Não ter nenhuma formação na área.	Formação. A
P-12 – Por não conhecer a parte técnica d música.	Não conhecer a parte técnica da música.	Formação. A
P-13 – Mas pretendo me aperfeiçoar nessa área.	Pretendo me aperfeiçoar nessa área.	Formação. A
P-15 – Falta conhecimento na área musical, instrumental, canto, dos arranjos musicais em si.	Falta conhecimento na área musical.	Formação. A
P-18 – Falta de oficina específica na área de música, falta de tempo para planejamento e construção de material de sucata.	Falta de oficina de música específica na área de música e construção de material de sucata.	Formação e recursos. C
P-19 – Falta de tempo, temos outros objetivos para atender tidos como mais pertinentes!?!.	Temos outros objetivos para atender tidos como mais pertinentes !?!	Falta de tempo. D
P-20 – Porque os recursos disponíveis são precários e quase sempre adquiridos pela professora.	Os recursos disponíveis são precários e quase sempre adquiridos pela professora.	Carência de recursos E
P-21 – Na escola se utiliza a música como uma ferramenta, mesmo sem um conhecimento mais profundo sobre musicalização.	Na escola se utiliza a música como uma ferramenta sem conhecimento mais profundo sobre musicalização.	Formação. A

P-28 – Não temos acessos a cursos de música e a escola não tem recursos suficientes para as atividade. Mas na verdade eu não sei usar nenhum instrumento musical.	Não temos acessos a cursos de música e a escola não tem recursos suficientes para as atividade.	Formação e recursos. C
P-29 – A escola oferece pouca estrutura. A professora gostaria de um violão e espaço adequado.	A escola oferece pouca estrutura e espaço adequado.	Estrutura e espaço. F
P-31 – Tecnologias que não são disponibilizadas, falta de recursos, o som, a TV, o DVD que a mesma traz de casa.	Falta de recursos, o som, a TV, o DVD que a mesma traz de casa.	Carência de recursos E
P-33 – Por não ter formação musical ou contato direto com a linguagem musical.	Por não ter formação musical ou contato direto com a linguagem musical.	Formação. A
P-35 – Falta de oficina de música, falta de instrumentos.	Falta de oficina de música, falta de instrumentos.	Formação e recursos. C
P-36 – Falta de espaço, material musical (instrumentos).	Falta de espaço e de material musical (instrumentos).	Carência de recursos E
P-37 – Falta de formação específica na área musical.	Falta de formação específica na área musical.	Formação. A
P-38 – Por não ter suporte o suficiente para trabalhar como se deseja.	Por não ter suporte o suficiente para trabalhar como se deseja.	Carência de recursos E
P-39 – Precisamos de formação nesta área.	Precisamos de formação nesta área.	Formação. A
P-41 – Não tem uma sala específica para o trabalho musical.	Não tem uma sala específica para o trabalho musical.	Estrutura e espaço. F
P-49 – A falta de formação continuada na área e curso de formação, oficinas, planejamento e outros.	Falta de formação continuada na área e curso de formação, oficinas, planejamento e outros.	Formação. A
P-53 – Porque não tenho aptidão na área musical, só realizo o básico que aprendi no dia-a-dia da vivência escolar.	Porque não tenho aptidão na área musical, só realizo o básico que aprendi no dia-a-dia da vivência escolar.	Formação. A
P-56 – Por falta de formação na área, de preparo e de instrumentos relacionados especificamente à música.	Por falta de formação na área e de instrumentos relacionados à música.	Formação. A
P-57 – Necessita de mais formações para serem desenvolvidas, metodologias que demonstrem a importância da música.	Necessita de mais formações e metodologias que demonstrem a importância da música.	Formação. A
P-58 – Falta de recursos.	Falta de recursos.	Carência de recursos E
P-59 – Estrutura e qualificação.	Estrutura e qualificação.	Formação e recursos. C
P-60 – Por não haver subsídios necessários à realização da atividade.	Por não haver subsídios necessários à realização da atividade.	Carência de recursos E
P-61 – Falta de instrumentos musicais.	Falta de instrumentos musicais.	Carência de recursos E

P-62 – Falta de investimento e ou oportunidade para ter segurança na sistematização para ensinar.	Falta de investimento e ou oportunidade para ter segurança na sistematização para ensinar.	Formação e recursos. C
P-63 – Materiais disponibilizados para cada turma.	Materiais disponibilizados para cada turma.	Carência de recursos E
P-64 – Falta de instrumentos há serem utilizados, falta de apoio do governo, que não oferece cursos para os professores.	Falta de instrumentos e de apoio do governo, que não oferece cursos para os professores.	Formação e recursos. C
P-65 – Não ter o conhecimento sobre a área musical, partituras e outros.	Não ter o conhecimento sobre a área musical, partituras e outros.	Formação. A

IAD 3 A QUESTÃO ANALISADA:

25. Dados que você deseja acrescentar.

Respostas	ECH	IC
P-01 – A música é uma atividade lúdica muito importante para o desenvolvimento na Educação Infantil.	A música é uma atividade lúdica importante para o desenvolvimento infantil.	A música é uma atividade lúdica. A
P-02 – Que seja contempladas as escolas com instrumentos musicais.	Que seja contempladas as escolas com instrumentos musicais.	Instrumentos musicais. B
P-03 – É necessário que haja formação na área musical, pois estamos necessitando de novos repertórios.	Que haja formação na área musical.	Formação. C
P-04 – A música faz parte do lúdico.	A música faz parte do lúdico.	A música é uma atividade lúdica. A
P-05 – O trabalho com música é maravilhoso e eficaz, pois envolve todos que a ouvem.	O trabalho com música é maravilhoso e eficaz, pois envolve todos que a ouvem.	A importância da música. D
P-05 – Porém, creio que requer mais investimentos nesta área. Talvez até pensar em um professor específico para a Educação Infantil.	Creio que requer mais investimentos nesta área. [...] um professor específico para a Educação Infantil.	Investimentos. E
P-06 – Gostaria que disponibilizassem mais formação continuada voltada para o ensino da música nas CEMEIS.	Gostaria que disponibilizassem mais formação continuada voltada para o ensino da música nas CEMEIS.	Formação. C
P-07 – A Secretaria de Educação deveria oferecer mais oficinas nesse assunto com novidades.	A Secretaria de Educação deveria oferecer mais oficinas nesse assunto com novidades.	Formação. C
P-08 – Preciso de formação continuada na área para que possa vir a trabalhar de forma a conhecer e entender o que estou repassando as minhas	Preciso de formação continuada na área para trabalhar, conhecer e entender o que estou repassando as minhas	Formação. C

crianças e de que forma isso venha acrescentar no meu trabalho e no conhecimento repassado a minha clientela.		
P-09 – Muito louvável esta pesquisa porque me fez repensar em minha prática nessa área.	Muito louvável esta pesquisa porque me fez repensar em minha prática nessa área.	Pesquisa louvável. F
P-10 – Seria necessário conhecimento específico de teoria e práticas na área musical.	Seria necessário conhecimento específico de teoria e práticas na área musical.	Formação. C
P-11 – Seria interessante se houvesse uma oficina de músicas infantis educacionais para professores da Educação Infantil.	Seria interessante se houvesse uma oficina de músicas infantis educacionais para professores da Educação Infantil.	Formação. C
P-12 – Tenho interesse em participar de oficinas musicais para que conheça melhor e ampliar a música na Educação Musical.	Tenho interesse em participar de oficinas musicais para que conheça melhor e ampliar a música na Educação Musical.	Formação. C
P-13 – A música faz parte do universo infantil.	A música faz parte do universo infantil.	A importância da música. D
P-14 – Seria interessante a visita de acadêmicos e especialistas no ensino de música na Educação Infantil, com apresentação de canções e instrumentos musicais.	Seria interessante a visita de acadêmicos e especialistas no ensino de música na Educação Infantil, com apresentação de canções e instrumentos musicais.	Acadêmicos e especialistas de música. G
P-15 – Gostaria que as instituições que trabalham com música promovessem capacitações para os professores.	Gostaria que as instituições que trabalham com música promovessem capacitações para os professores.	Formação. C
P-16 – Desejo que a musicalização seja vista com mais importância na Educação Infantil e que nós, professores, tenhamos mais oportunidades para participar das formações.	Desejo que a musicalização seja vista com mais importância na Educação Infantil e que nós [...] tenhamos mais oportunidades para participar das formações.	Formação. C
P-19 – É de suma importância que as unidades de ensino façam um planejamento mais sério em relação à musicalização infantil tão importante nesta fase (primordial).	É de suma importância que as unidades de ensino façam um planejamento mais sério em relação à musicalização infantil tão importante nesta fase (primordial).	Planejamento. H
P-19 – A construção de instrumentos, participação em cursos e outros pontos importantes citados neste questionário.	A construção de instrumentos, participação em cursos e outros pontos importantes citados neste questionário.	Instrumentos musicais e formação. I
P-22 – Gostaria que fossem disponibilizados mais instrumentos para que as crianças possam se inteirar com os mesmos (violão, teclado, flauta etc.).	Mais instrumentos para que as crianças possam se inteirar com os mesmos (violão, teclado, flauta etc.).	Instrumentos musicais. B

P-23 – Acredito que a música é fundamental em qualquer idade, mas na Educação Infantil percebemos que a criança fica entusiasmada porque eleva a sua autoestima e estimula melhor seu conhecimento.	A música é fundamental em qualquer idade, mas na Educação Infantil percebemos que a criança fica entusiasmada porque eleva a sua autoestima e estimula melhor seu conhecimento.	A importância da música. D
P-28 – Nossa escola na verdade possui vários instrumentos musicais, mas eu nunca participei de nenhuma formação musical para adquirir o mínimo de habilidade em tocar algum instrumento musical. Também sou bastante desafinada ao cantar, mas assim eu canto.	Nossa escola [...] possui vários instrumentos musicais, mas eu nunca participei de nenhuma formação musical para adquirir o mínimo de habilidade em tocar algum instrumento musical.	Formação. C
P-29 – A professora deseja aprender a tocar violão, tem limitação pela falta de recursos na escola.	A professora deseja aprender a tocar violão, tem limitação pela falta de recursos na escola.	Falta de recursos. J
P-33 – Acredito que deveria se dar mais espaço a projetos que trabalhem a participação e capacitação dos professores.	Acredito que deveria se dar mais espaço a projetos que trabalhem a participação e capacitação dos professores.	Formação. C
P-33 – Deveria se ter nas escolas um profissional de música para desenvolver trabalhos musicais e instruir os professores no contato com a linguagem musical.	Deveria se ter nas escolas um profissional de música para desenvolver trabalhos musicais e instruir os professores no contato com a linguagem musical.	Profissional de música. K
P-34 – Falta de espaço, falta de instrumentos.	Falta de espaço, falta de instrumentos.	Espaço físico e instrumentos. L
P-35 – Falta de espaço adequado para a formação musical na escola; falta de instrumentos e formação para os professores.	Falta de espaço adequado para a formação musical na escola; falta de instrumentos e formação para os professores.	Espaço físico e instrumentos. L
P-36 – Ampliação do espaço destinado a esse tipo de atividade; material instrumental.	Ampliação do espaço destinado a esse tipo de atividade; material instrumental.	Espaço físico e instrumentos. L
P-37 – Mais cursos de formação musical voltados para a Educação Infantil.	Mais cursos de formação musical [...] para a Educação Infantil.	Formação. C
P-38 – Acredito que se a música for trabalhada da forma como relata o RCNEI, ela será de grande relevância na educação, porém falta capacitação para professores se tornarem aptos a isso.	Se a música for trabalhada da forma como relata o RCNEI, ela será de grande relevância na educação, porém falta capacitação para professores se tornarem aptos a isso.	Formação. C
P-41 – Desejo que a música seja mais valorizada como ensino norteador nas escolas de Educação Infantil.	Que a música seja mais valorizada como ensino norteador nas escolas de Educação Infantil.	Valorização da música no ensino. M
P-44 – Seria de grande relevância aos nossos alunos a presença de um profissional	Seria de grande relevância aos nossos alunos a presença de um profissional formado na área em nosso cotidiano escolar.	Profissional de música. K

formado na área em nosso cotidiano escolar. Pois poderíamos realizar atividades mais elaboradas com objetivos específicos do contexto musical.		
P-45 – Que esta pesquisa sirva para elaborar um plano de ação riquíssimo que possa nos auxiliar o mais breve possível.	Que esta pesquisa sirva para elaborar um plano de ação riquíssimo que possa nos auxiliar o mais breve possível.	Elaboração de um plano de ação. N
P-46 – A música dentro da Educação Infantil é de suma importância, pois através dela conseguimos entrar no mundo fascinante da criança	A música dentro da Educação Infantil é de suma importância, pois através dela conseguimos entrar no mundo fascinante da criança	A importância da música. D
P-47 – Não enfrento muitas dificuldades para desenvolver atividades musicais, porém, como não tenho conhecimento técnico ainda, fica algo a desejar. Poderia realizar um trabalho melhor se esses conhecimentos fossem mais próximos de nossa realidade profissional	Poderia realizar um trabalho melhor se esses conhecimentos fossem mais próximos de nossa realidade profissional	Formação. C
P-49 – Formação continuada, aquisição de material pedagógico, palestra referente ao tema, apresentação do resultado da pesquisa.	Formação continuada, aquisição de material pedagógico, palestra...	Formação e material pedagógico. O
P-50 – A professora deseja mais recursos como um violão.	A professora deseja mais recursos como um violão.	Falta de recursos. J
P-50 – Acredito que a música não pode faltar na Educação Infantil.	A música não pode faltar na Educação Infantil.	A importância da música. D
P-51 – Olhar especial ao tema. A secretaria de educação deveria oferecer mais oficinas nesse assunto com novidades.	A secretaria de educação deveria oferecer mais oficinas nesse assunto com novidades.	Formação. C
P-53 – Que seria necessário conhecimento específico na área musical	Seria necessário conhecimento específico na área musical	Formação. C
P-54 – Algo voltado para o tema, palestras, novas músicas, inovações	Algo voltado para o tema, palestras, novas músicas, inovações	Formação. C
P-66 – As atividades musicais são realizadas de forma lúdica para o melhor aprendizado das crianças, como: jogos, brincadeiras de roda, canções infantis, canções folclóricas.	As atividades musicais são realizadas de forma lúdica para o melhor aprendizado das crianças, como: jogos, brincadeiras de roda, canções infantis, canções folclóricas.	A música é uma atividade lúdica. A

APÊNDICE D: Solicitação de autorização para aplicação da pesquisa

À Sra. Mara Belo,
DD. Secretária Municipal de Educação da Prefeitura de Santarém/PA.
NESTA

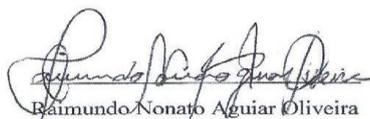
Santarém, 15 de janeiro de 2018.

Exma. Secretária,

Eu, Raimundo Nonato Aguiar Oliveira, aluno do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, sirvo-me do presente para solicitar a Vossa Excelência autorização para o início da pesquisa de dados junto às Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI).

Como pesquisador do trabalho intitulado “**A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR PARA CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE HÁ DE MÚSICA NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTARÉM**” que tem como núcleo fornecedor de informações o educador infantil, pretendo coletar dados em todas as UMEIs do perímetro urbano, no mínimo, 01 professor ou professora de cada unidade.

Limitado ao exposto, fique com meus votos de estima e consideração.

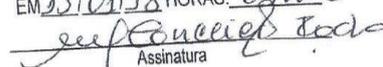


Raimundo Nonato Aguiar Oliveira

Para mais informações, ficam meus contatos:
(93) 991133677 (cel.) / e-mail: nato_aguiar@yahoo.com.br

Concedido 15/01/2018


SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA
EM 15/01/18 HORAS: 09h26


Assinatura

APÊNDICE E: Carta de autorização para aplicação da pesquisa**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Av. Dr. Anysio Chaves, nº. 712 – Aeroporto Velho – CEP: 68030-360– Santarém/Pará
E-mail: semed@santarem.pa.gov.br Fone: (93) 3522-7737

Ofício nº 005 /2018 GAB.SEMED

Santarém/Pará, 15 de janeiro de 2018.

ÀS

Escolas da Rede Municipal de Ensino

Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs)

Assunto: Autorização

Prezado(a)s,

Com os nossos cumprimentos, e de ordem da Secretária Municipal de Educação, Senhora Mara Regina Xavier Belo, vimos pelo presente **AUTORIZAR** o senhor **Raimundo Nonato Aguiar Oliveira**, aluno do Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará a realizar pesquisa de dados junto às Escolas e UMeIs da Rede Municipal de Ensino, do tema intitulado **‘A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR PARA CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE HÁ DE MÚSICA NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTARÉM’**.

Maria da Conceição Rosa Rocha
Secretária de Gabinete - SEMED
Decreto n.º 032/2018 - SEMGOF

APÊNDICE F: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

07/04/2020

PIRARIORPAR Brasil

BRASIL

 principal  sair

RAIMUNDO NONATO AGUIAR OLIVEIRA - IV3.2

Sua sessão expira em 35min 40

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR PARA CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE HÁ DE MÚSICA NAS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTARÉM/PA.
 Pesquisador Responsável: RAIMUNDO NONATO AGUIAR OLIVEIRA
 Área Temática:
 Versão: 2
 CAAE: 88568418.2.0000.5168
 Submetido em: 11/05/2018
 Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará
 Situação da Versão do Projeto: Parecer Consubstanciado Emitido (Aprovado)
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Financiamento Próprio
 Principal:



DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
- Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
- Documentos do Projeto
- Comprovante de Receção - Submissão 4
- Declaração de Instituição e Infraestrutura - Submissão 4
- Folha de Rosto - Submissão 4
- Informações Básicas do Projeto - Submissão 4
- Outros - Submissão 4
- Projeto Detalhado / Brochura Investigador - Submissão 4
- TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência - Submissão 4
- Apreciação 4 - UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós - Versão 2
- Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

LISTA DE APRECIACÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Recepção *	Submissão *	Modificação *	Primeira Submissão *	Relator *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ação
PO	RAIMUNDO NONATO AGUIAR OLIVEIRA	2	11/05/2018	11/05/2018	14/05/2018	24/01/2018	Adjanny E S Souza	Parecer Consubstanciado Emitido(Aprovado)	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Autor	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	13/05/2018 23:17:00	Parecer liberado	2		Coordenador	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	PESQUISADOR	
PO	13/06/2018 18:19:56	Parecer do colegiado emitido	2		Coordenador	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	
PO	13/05/2018 18:09:48	Parecer do relator emitido	2		Coordenador	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	
PO	13/05/2018 18:02:33	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2		Coordenador	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	
PO	13/05/2018 17:41:06	Confirmação de Indicação de Relatoria	2		Coordenador	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	
PO	11/05/2018 16:55:46	Indicação de Relatoria	2		Secretária	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	
PO	11/05/2018 16:55:14	Aceitação do PP	2		Secretária	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	
PO	11/05/2018 16:52:58	Submetido para avaliação do CEP	2		Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	
PO	11/05/2018 11:52:27	Parecer liberado	1		Coordenador	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	PESQUISADOR	
PO	11/05/2018 11:51:55	Parecer do colegiado emitido	1		Coordenador	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	UEPA - Universidade do Estado do Pará - CAMPUS XII - Tapajós	

« « Ocorrência 1 a 10 de 23 registro(s) » »

07/04/2020

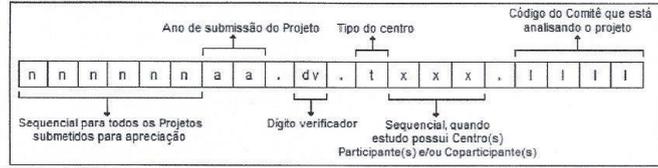
PIRÁFORMA Brasil

LEGENDA:

(*) Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POP = Projeto Original de Centro Participante	POC = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(†) Formação do CAAE



[Voltar](#)

Suporte a sistemas: 136 - opção 8 e opção 3, solicitar ao atendente suporte Plataforma Brasil. Fale conosco: Clique para enviar mensagem para a Plataforma Brasil

Carregando...