



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto

**MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
Formação de profissionais atuantes em Brasília**

Larissa Rosa Antunes

BRASÍLIA – DF
2013

Larissa Rosa Antunes

**MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
Formação de profissionais atuantes em Brasília**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Musical. Linha de Pesquisa: Concepções e Vivências no Ensino e Aprendizagem da Música.

Orientação: Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

BRASÍLIA – DF
2013

Larissa Rosa Antunes

**MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
Formação de profissionais atuantes em Brasília**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Musical. Linha de Pesquisa: Concepções e Vivências no Ensino e Aprendizagem da Música.

Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (Orientadora)
Universidade de Brasília – UnB

Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (Membro Externo)
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Dra. Maria Isabel Montandon (Membro Interno)
Universidade de Brasília – UnB

Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu (Membro Suplente)
Universidade de Brasília – UnB

Brasília (DF), 06 de dezembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, pela paciência, sabedoria, cuidado e dedicação na orientação desta pesquisa. Obrigada pelas inúmeras oportunidades de crescimento e amadurecimento pessoal e profissional.

Às professoras Dra. Maria Isabel Montandon e Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio, por aceitarem participar da banca examinadora desde a qualificação à banca final de defesa. Obrigada pela disponibilidade, contribuições e leitura atenta. À Dra. Delmary Vasconcellos Abreu pelas sugestões à pesquisa.

Aos professores do PPG/MUS, em especial Antenor Correa, Cristina Grossi, Maria Cristina C. C. de Azevedo, Maria Isabel Montandon e Paulo Marins, pelas discussões e opiniões nas disciplinas, que favoreceram reflexões sobre a pesquisa.

Aos funcionários do Departamento de Música da UnB, D. Luzia, Sr. Matheus, Ana Cláudia, Deusdete e Diana, pela prontidão e disposição.

Aos colegas de mestrado, Augusto Charan, Guilherme Montenegro, Hermes Costa, Josilaine Gonçalves, Maria Déborah Ortiz, Verônica Gurgel e Tânia Rego, por compartilharem suas experiências comigo, pelo companheirismo e compreensão em momentos de discussão, preocupações e descobertas.

Aos profissionais participantes da pesquisa, pela disponibilidade, sinceridade e contribuições oferecidas a esta investigação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo fomento a esta pesquisa.

À Barbara Menezes de Miranda, pela atenção e disponibilização da sala GDLN do Edifício CDT/UnB e ao Vinícius Canto Blanco na UFSM, pelo auxílio na realização de web-conferência para a defesa.

À equipe Super Kids, especialmente Simone Carla Bozzetto, Ana Maria Balsan Bozzetto e Celenita Ana Bozzetto, pela compreensão e incentivo durante essa etapa.

Aos amigos Catiúscia Pacheco, Samara Ribeiro e Guilherme Montenegro pelas minuciosas leituras deste trabalho. À Nadja Lopes e Michelle Watkins pela revisão cuidadosa da tradução do resumo em língua inglesa.

À Mônica Luchese Marques, amiga sempre presente, pela motivação para realizar o mestrado, antes mesmo do processo seletivo no PPG.

Aos amigos que se fizeram presentes, mesmo com a minha ausência, por meio de suas palavras de conforto e incentivo. Em especial à Catiúscia Pacheco, Mariele Vitoriano, Mônica Luchese Marques, Nadja Lopes e Samara Ribeiro.

À minha mãe Maria Rita, exemplo de força e determinação, e minha irmã Camila, agradeço-lhes o apoio, a paciência e o incentivo na realização desta pesquisa. Aos familiares, Maria Beatriz, Maria Geralda, João Vitor e Marcella, pelo carinho e compreensão em momentos difíceis e ausências frequentes.

À Deus pela oportunidade de viver e conhecer pessoas tão especiais.

RESUMO

A presença da música na Educação Básica tem sido tema de discussão na área de Educação Musical e envolve temáticas relacionadas às políticas educacionais, às concepções de ensino de música, às práticas pedagógico-musicais, às funções da música na escola, às políticas e ações formativas. Dentre elas, a formação de professores tem se mostrado temática atual no contexto político e educativo. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo investigar a formação de profissionais que trabalham com a Música em instituições de Educação Infantil em Brasília (DF). Mais especificamente pretendeu-se 1) identificar a vivência e a formação musical dos profissionais; 2) conhecer sua experiência docente e 3) identificar as fontes de informação e conhecimento que complementam e atualizam a formação dos profissionais. O aporte teórico constituiu-se no conceito de formação docente (formação inicial e desenvolvimento profissional), orientações teóricas na formação docente e fases da carreira dos professores. A metodologia da investigação adotou uma abordagem mista, quali-quantitativa e foi caracterizada como um estudo descritivo. A coleta de dados ocorreu em dois momentos: por meio do questionário auto-administrado, com questões abertas e fechadas com 13 profissionais que trabalham com a música em instituições de Educação Infantil em Brasília (CRE Plano Piloto/Cruzeiro); e aprofundamento dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas com nove profissionais. Os dados foram submetidos à análise estatística descritiva e à análise de conteúdo e são apresentados e discutidos em três eixos temáticos: a) formação dos profissionais; b) atuação dos profissionais e 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 na cidade é diversificada, assim como a escolaridade, que envolve desde ensino médio completo à especialização completa. Verificou-se que a orientação prática com enfoque tradicional e a orientação técnica são predominantes na aprendizagem docente desses profissionais. Os dados revelaram que 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. Dentre as necessidades formativas, os profissionais destacaram uma formação com enfoque reflexivo sobre a prática na Educação Infantil.

Palavras-chave: Música na Educação Infantil. Formação de professores. Desenvolvimento profissional de professores.

ABSTRACT

The presence of music from Primary Education until High School has been a discussion subject in the field of music education and involves issues related to educational policies, the conceptions of music education, pedagogical and musical practices, the functions of music in school, and even policies and training actions. Amongst them, the training of teachers has shown current issues in the political and educational context. On this matter, the present study aimed to investigate the training of professionals who work with Music in Early Childhood Education institutions in Brasilia (DF). More specifically we sought to 1st) identify the musical experience and training of professionals, 2nd) know their teaching experience and 3rd) identify sources of information and knowledge that complement and update the training of professionals. The theoretical bases is set within the concept of teacher training (initial training and professional development), theoretical orientations in teacher education and career stages. The research methodology adopted a qualitative and quantitative mixed approach, and was characterized as a descriptive study. Data collection occurred in two phases: 1) through a self-administered questionnaire with open and closed questions with 13 professionals working with music in early childhood education institutions in Brasilia (CRE Plano Piloto/Cruzeiro) and 2) deepening of data by semi-structured interviews with nine professionals. Data were subjected to descriptive statistical analysis and content analysis are presented and discussed in three topics: a) training of professionals, b) work of professionals c) relationships between education and performance. The research results reveal that the musical training of professionals working with music in Early Childhood Education in the city is diverse, as well as schooling, which involves everything from conclusion of high school to complete specialization. It was found that the traditional approach with practical guidance and technical guidance are prevalent in these professionals's learning process. The data revealed that most professionals are in the beginning of their teaching career, being preschool the main environment chosen by them. Just a few affirmed working in daycare centers. Amongst their training needs, these professionals highlighted a reflective focus on practice in Early Childhood Education.

Keywords: Music in Early Childhood Education. Teacher training. Professional development of teachers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Entrevistas e códigos de citações	62
QUADRO 2 - Formação dos respondentes	70

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Instituições por etapas educacionais.....	52
TABELA 2 - Instituições por CRE	53
TABELA 3 - Matrículas por CRE e categorias administrativas	53
TABELA 4 - Instituições de Educação Infantil da CRE Plano Piloto/Cruzeiro	55
TABELA 5 - Instituições de EI participantes por categorias administrativas.....	56
TABELA 6 - Gênero dos profissionais participantes.....	64
TABELA 7 - Faixa etária dos profissionais participantes.....	65
TABELA 8 - Faixa Etária x Gênero x Escolaridade	66
TABELA 9 - Nível de escolaridade dos profissionais	67
TABELA 10 – Cursos de graduação dos profissionais	68
TABELA 11 - Cursos de graduação em realização.....	69
TABELA 12 – Cursos de graduação finalizados	69
TABELA 13 - Participação em cursos de capacitação na área de EI.....	71
TABELA 14 - Período de participação em cursos na área de EI	72
TABELA 15 - Participação em eventos científicos na área de EI	72
TABELA 16 - Período de participação em eventos científicos na área de EI.....	72
TABELA 17 - Participação em cursos de capacitação na área de Música.....	73
TABELA 18 - Período de participação em cursos de capacitação na área de Música.....	73
TABELA 19 - Participação em eventos científicos na área de música.....	74
TABELA 20 - Vivência musical dos participantes	75
TABELA 21 - Atuação como professor	77
TABELA 22 - Tempo de docência em música em outros contextos	78
TABELA 23 - Tempo de docência em música na EI.....	79
TABELA 24 - Nível da EI em que o profissional trabalha	80
TABELA 25 - Tempo de trabalho na escola	80
TABELA 26 - Frequência das aulas na escola	81
TABELA 27 - Materiais e recursos utilizados	81
TABELA 28 - Realização de Planejamento	82
TABELA 29 - Frequência de realização de planejamento	82
TABELA 30 - Atividades musicais contempladas no PPP	83
TABELA 31 - Integração aos projetos e temas desenvolvidos.....	83
TABELA 32 - Apoio da Coordenação/Direção	84
TABELA 33 - Interação com a comunidade escolar.....	85
TABELA 34 - Utilização de métodos de ensino e aprendizagem musical	85
TABELA 35 - Repertório musical.....	86

TABELA 36 - Atividades musicais.....	88
TABELA 37 - Formação no início da atuação.....	89
TABELA 38 - Formação tem atendido às demandas da atuação.....	90

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
AC – Análise de Conteúdo
CE – Caderno de Entrevista
CEP-EMB – Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília
CIVEBRA – Curso Internacional de Verão do CEP-EMB
CRE – Coordenação Regional de Ensino
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF – Distrito Federal
EAM – Ensino e Aprendizagem Musical
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPC – Música para Crianças
PPP – Projeto Político Pedagógico
RA – Região Administrativa
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAS – *Statistical Analysis Software*
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 MÚSICA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFISSIONAIS	20
2.2 MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	34
3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMPO INVESTIGATIVO: PRINCÍPIOS	35
3.2 ORIENTAÇÕES TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	37
3.3 FASES DA FORMAÇÃO DOCENTE	41
4 METODOLOGIA.....	47
4.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	47
4.1.1 O Questionário	48
4.1.2 A Entrevista	50
4.2 AMOSTRAGEM.....	52
4.3 CUIDADOS ÉTICOS.....	56
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	58
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	59
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
5.1 OS PROFISSIONAIS DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BRASÍLIA ..	64
5.2 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	67
5.3 ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS	76
5.4 RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICES.....	105
APÊNDICE A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO A COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL.....	106

APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DAS ESCOLAS DE EI DA CRE PLANO PILOTO/CRUZEIRO	107
APÊNDICE C – FICHA PARA CONTATO COM A ESCOLA.....	111
APÊNDICE D – CARTA AOS DIRETORES	112
APÊNDICE E – CARTA AOS PROFESSORES – QUESTIONÁRIO.....	113
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO.....	114
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO	115
APÊNDICE H – CARTA AOS PROFESSORES – ENTREVISTA	120
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA.....	121
APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	122
APÊNDICE K – EXEMPLO DE TABULAÇÃO DOS DADOS	123
APÊNDICE L – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO LITERAL DA ENTREVISTA.....	124
APÊNDICE M – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	125
ANEXOS	126
ANEXO A – EXEMPLO DO CENSO ESCOLAR 2012	127

1 INTRODUÇÃO

A presença da música na Educação Básica é tema de discussão recorrente no contexto educacional brasileiro, especialmente no momento político após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Lei n.º 11.769/2008, que institui a obrigatoriedade do conteúdo música. Essas leis estimularam debates que envolvem questões relacionadas à presença/ausência da música na Educação Básica; ao profissional habilitado a ministrar o conteúdo música (impasse entre polivalência ou especificidade); às práticas pedagógico-musicais; às funções da música na escola; às políticas e ações de formação de professores. Temáticas como essas estruturam o campo de estudos da Educação Musical Escolar, área de investigação em que se insere esta pesquisa.

Apesar da frequência e relevância dos debates e estudos sobre a Educação Musical escolar, ainda não há consenso sobre como a obrigatoriedade do conteúdo música na Educação Básica deverá ser efetivada: em aula específica? Conteúdo da aula de Artes? Atividade complementar? Integração das possibilidades anteriores? Essa discussão, juntamente com outros aspectos, está em análise pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) visando à regulamentação da legislação em todo o território nacional. A comunidade escolar está aguardando a conclusão das Diretrizes Nacionais para o Ensino da Música na Educação Básica. Dentre as questões levantadas, destaca-se a falta de profissionais qualificados para trabalhar com música na Educação Básica.

Nesse cenário, se insere a Educação Infantil (EI) e as questões relacionadas ao papel da música nessa etapa educacional e à capacitação de seus profissionais, temática de estudo desta dissertação de mestrado. Na legislação, a EI é caracterizada como um espaço destinado à atuação do pedagogo. Segundo o artigo 62 da LDBEN, a formação de professores para atuar na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) é competência do curso de licenciatura plena em Pedagogia, aceitando-se a formação em cursos de nível Médio ofertados pelos Institutos Federais de Educação (BRASIL, 1996). Contudo, no cotidiano da escola, percebe-se uma situação diversificada com atuação de diferentes profissionais: licenciados em música, estudantes de música (cursos de licenciatura, bacharelado e técnico), técnicos, músicos profissionais e amadores, animadores. Eles são contratados para trabalhar na escola como professores, monitores e voluntários, principalmente na EI e nos anos iniciais do EF, em que a formação em nível superior não é exigida. Apesar das recomendações legais, as escolas buscam contratar profissionais com perfil musical para trabalhar com a música.

Essa situação coincide com a minha experiência formativa e profissional. Na licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, adquiri conhecimentos para trabalhar o ensino-aprendizagem da música e minha vivência acadêmica foi direcionada à atuação em escolas de Ensino Fundamental. No curso *Música para Crianças*¹ (MPC), tive oportunidade de ensinar música para crianças na faixa etária entre zero e sete anos, com atividades de musicalização. A formação musical e a experiência docente com crianças pequenas incentivaram minha atuação como professora de música na EI. Assim, trabalhei como professora de música em instituições particulares e tive contato com instituições públicas quando fui convidada por duas escolas para desenvolver projetos com atividades musicais.

Porém, ao ingressar nas escolas de EI, deparei-me com situações distintas da experiência do curso de extensão MPC: ausência de pais nas aulas, grande número de crianças na turma, ausência de monitores, ausência de coordenação conjunta dos professores e monitores de música. Além disso, nas escolas de EI, exigia-se a integração da música com outras áreas de conhecimento para promover o desenvolvimento global da criança. Nesse sentido, tive que adaptar meus conhecimentos ao contexto e buscar outros em livros, por meio de pesquisas e cursos de capacitação. Concomitantemente ao meu trabalho na EI com as crianças, desenvolvi oficinas de música para as pedagogas que demonstravam carência de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais e tinham interesse em adquirí-los.

A minha vivência representa um recorte da diversidade de situações pedagógico-musicais possíveis de atuação profissional com música na EI, que implica em diversas experiências de formação: acadêmica, curso e projetos de extensão, cursos de música, aprendizagem no trabalho, autoformação e cursos de capacitação. Cabe destacar ainda a dicotomia observada entre a formação em educação para a infância e a formação para trabalhar com música na infância.

Nesse sentido, tenho observado que o encontro entre essas duas abordagens de formação acontece no contexto escolar: o especialista em música aprende a interagir na EI e o pedagogo busca aprimorar seus conhecimentos musicais. A partir dessa vivência pessoal e da constatação de que muitas colegas compartilhavam a mesma experiência, surgiu o interesse em conhecer melhor essa realidade e a formação dos profissionais que atuavam no Distrito Federal (DF). A diversidade de profissionais nesse contexto com diferentes tipos de formação suscitou reflexões sobre o que realmente acontece na prática: quem são os profissionais que

¹ Música para Crianças é um curso de extensão da Universidade de Brasília que oferece oficinas de música para crianças na faixa etária de zero a doze anos.

trabalham com música na EI? Qual a sua formação musical? Qual a sua experiência docente? Onde buscam atualizar e complementar a sua formação?

A presença de diferentes profissionais atuando com o conteúdo música na EI, sua formação e atuação têm estimulado pesquisas e estudos que podem ser agrupados em três linhas de debate: 1) capacitação musical do(a) pedagogo(a)²; 2) atuação do professor de música na EI e 3) trabalho colaborativo entre pedagogos(as) e professores de música.

A primeira linha de reflexão, a capacitação musical do(a) pedagogo(a), é objeto de estudo de Bellochio (2000, 2003) e Figueiredo (2004, 2005). Eles discutem a relação do(a) pedagogo(a) com a música e suas práticas docentes. Em seus estudos, Bellochio (2003), afirma que a formação deve auxiliar a prática musical, e que a capacitação do pedagogo não exclui a presença do professor especialista, mas reforça a importância da música na escola. Esse pensamento é reforçado por Diniz (2005) que, ao investigar a presença da música na Educação Infantil em Porto Alegre (RS), aponta para a necessidade de investimento na formação musical continuada de pedagogos(as) e no desenvolvimento de parcerias entre as instituições formadoras de professores e o ensino de música na Educação Infantil.

No entanto, Figueiredo (2004) afirma que, mesmo não tendo a formação específica em matemática, português, ciências, os generalistas abordam questões referentes a tais áreas de conhecimentos; mas, quando se fala do ensino das artes, tais professores não se consideram capacitados para ministrá-los, por se sentirem desprovidos de talento ou dons artísticos.

As pesquisas apresentadas destacam a necessidade de formar musicalmente o(a) pedagogo(a) e defendem a colaboração do professor de música nessa etapa educacional, o que pode ocorrer sob diferentes formas: professor contratado pela escola, consultor pedagógico-musical e professor em cursos de capacitação para pedagogos.

Em alguns estados brasileiros, a presença do licenciado em música na EI é regulamentada por lei. Em Natal (RN), por exemplo, Gomes (2011) investiga professores de música que atuam na rede municipal da cidade para conhecer suas concepções e as práticas que caracterizam a sua atuação. Por outro lado, o trabalho de Marques (2011), ao discutir a ação pedagógico-musical de uma professora de música na Educação Infantil em Brasília, revela a presença do licenciado em música nesse nível educacional e destaca sua contribuição para o desenvolvimento musical da criança. Segundo a pesquisadora, a sua participação na EI pode envolver três possibilidades de atuação: individual, conjunta e colaborativa. A primeira

² Os pedagogos, formados nos cursos de licenciatura em Pedagogia, têm a Educação Infantil como um dos campos de atuação profissional. Chamados também de generalistas, unidocentes ou educadores, os pedagogos são os professores que trabalham com conteúdos de naturezas diversas, desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

delas consiste na realização das atividades apenas pela professora de música. Neste sentido, “as atividades são obrigações e só dependem dela [professora de música] para se tornarem concretas” (MARQUES, 2011, p. 70). A atuação conjunta é aquela em que a responsabilidade é dividida. Os profissionais têm suas funções definidas, partilham o mesmo espaço, mas não interagem. A atuação colaborativa é emergente de pensamentos de Figueiredo (2005) e consiste na ajuda mútua entre os profissionais. Cada um tem a sua função, mas todos “compartilham ideias e saberes específicos de cada área” (MARQUES, 2011, p. 69).

Com relação ao trabalho colaborativo entre pedagogos(as) e professores de música, Beaumont, Baesse e Patussi (2006) observam a dificuldade de integração desses dois profissionais no currículo escolar. Segundo as autoras, nas escolas investigadas, a música apresenta-se como uma prática descontextualizada das atividades cotidianas, contribuindo para a fragmentação do currículo. A integração entre esses profissionais, quando ocorre, se concretiza na preparação de datas comemorativas. Para as autoras, as aulas de música na EI apresentam-se ainda como um componente extracurricular, um diferencial que destaca a escola no mercado educacional. De modo geral, a música é considerada importante, pois atrai matrículas para a escola e representa uma estratégia para ensinar comportamentos, disciplinas, conhecimentos e habilidades associados à linguagem, ao movimento e ao conhecimento do mundo. O conteúdo musical em si não está integrado ao cotidiano escolar, o que exige formar professores (pedagogos(as) ou licenciados(as)) que saibam fundamentar e argumentar sobre a importância da música para o ser humano (BEAUMONT; BAESSE; PATUSSI, 2006).

As discussões apresentadas evidenciam a complexidade e ambiguidade vigente na EI, o que é influenciado também pelas características pedagógicas dessa etapa, portanto, essa realidade necessita ser conhecida, para qualificar a formação desse profissional e assim, melhor entender a configuração de sua identidade profissional. Além disso, os resultados dessas pesquisas apresentam a Educação Infantil como locus de atuação de diferentes profissionais, o que tem sido favorecido pelo interesse das instituições de EI em contratar profissionais para atuarem com música, seja porque a valorizam, seja porque desejam atrair alunos. Assim, considerando os argumentos apresentados e minhas reflexões sobre a experiência docente na EI, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a formação de profissionais que trabalham com a Música em instituições de Educação Infantil em Brasília (CRE Plano Piloto/Cruzeiro). Mais especificamente pretendeu-se 1) identificar a vivência e a formação musical dos profissionais; 2) conhecer sua experiência docente; e 3) identificar as fontes de informação e conhecimento que complementam e atualizam a formação dos profissionais.

Assim, esta pesquisa aborda a temática da formação de profissionais que estão inseridos na Educação Infantil para trabalhar o conteúdo música, e se faz relevante pelo cenário educacional de Brasília, que tem demonstrado interesse e mercado de trabalho para esses profissionais. Ao apresentar e descrever a realidade local espera-se contribuir para uma melhor qualificação desses profissionais seja na universidade, seja em cursos de capacitação, seja por meio de treinamento em serviço ou, seja pela formação continuada.

Para realização da pesquisa foram utilizados questionários auto-administrados e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa teve a participação de 13 profissionais atuantes em instituições de Educação Infantil de Brasília (CRE Plano Piloto/Cruzeiro), que responderam ao questionário. Em um segundo momento, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com nove profissionais, com o intuito de complementar os dados do questionário.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. A primeira seção, apresentada como Introdução, expõe o tema, os questionamentos, os objetivos, a justificativa e as contribuições desta pesquisa.

As discussões sobre o tema Música e Educação Infantil compõem o segundo capítulo, que inclui as concepções e discussões que caracterizam a EI e seus profissionais.

No terceiro capítulo, é apresentado o aporte teórico da pesquisa com foco no conceito de formação docente, formação acadêmica e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, são apresentados conceitos, princípios, orientações teóricas e etapas da formação segundo a perspectiva teórica de Marcelo Garcia (1999, 2009) e ciclos da carreira docente de Huberman (1995).

A metodologia é apresentada no quarto capítulo, em que se apontam a abordagem mista – quali-quantitativa. São descritos critérios para a seleção da amostragem, dos sujeitos participantes e as características dos instrumentos de coleta de dados utilizados: o questionário autoadministrado e a entrevista semiestruturada. Além disso, são apresentados os cuidados éticos e os procedimentos de coleta, organização e análise dos dados.

Os resultados obtidos na pesquisa são apresentados no quinto capítulo. Eles são articulados com os capítulos apresentados e estão organizados em três categorias: 1) formação dos profissionais; 2) atuação dos profissionais e 3) relação entre formação e atuação.

A sexta seção, finalizadora desta dissertação, expõe a conclusão do trabalho, com apresentação sintética dos resultados e apontamentos para pesquisas futuras.

Para redação desta pesquisa foi utilizada a terceira pessoa gramatical, ou seja, foi enfatizada a impessoalidade do discurso. O uso da primeira pessoa é apresentado apenas na introdução, quando a pesquisadora relata sua experiência pessoal. É importante ressaltar que

os documentos complementares à pesquisa, apêndices e anexos, auxiliam a compreensão dos argumentos ou representam situações apresentadas, sendo recomendada a consulta, quando citados.

2 MÚSICA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música na infância se manifesta em diferentes situações: nas brincadeiras e jogos infantis, nas interações entre a criança e sua família, nos programas infantis, no ambiente escolar. Sob uma perspectiva sociológica, essas situações compõem a cultura infantil, uma vez que esta é um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Assim, ao considerar a música como parte das culturas infantis, as crianças revelam como se apropriam, inventam e transformam o mundo em que se inserem, neste caso, como o fazem com a música.

Os estudos pedagógicos trazem a música como uma forma de socialização da criança no ambiente, na construção da linguagem e como forma de inserção em um mundo simbólico do qual ela faz parte. Com relação aos estudos cognitivos percebe-se que a música na infância está associada ao desenvolvimento infantil. Esses estudos revelam que a música pode contribuir para o desenvolvimento da audição, da coordenação motora, para o domínio da linguagem, para fortalecer a relação afetiva da criança com sua família (com o meio) e para a aquisição da linguagem musical propriamente dita (ILARI, 2005). Além destas contribuições, Ilari (2005) afirma que “a música constitui uma importante forma de comunicação humana [...] e carrega traços da história, cultura e identidade social”. Dessa maneira, a autora defende a presença da música no contexto infantil e a sua inserção na escola. Conclui-se, então, que os estudos sociológicos, psicológicos e pedagógicos reconhecem a infância como uma etapa significativa do desenvolvimento humano, pois a criança, ao frequentar instituições de Educação Infantil, revela em suas práticas musicais a sua bagagem cultural, sua subjetividade e seus conhecimentos.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar as características e os princípios que orientam as instituições que atendem a primeira infância (Educação Infantil), as discussões sobre a música nesse contexto e seus profissionais.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFISSIONAIS

A primeira etapa da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é a Educação Infantil (EI). Essa etapa educacional é composta de creches – de 0 a 3 anos e pré-escolas – 4 e 5 anos. A primeira fase da Educação Infantil, a

creche, não é considerada nível educacional obrigatório, sendo caracterizada como opção da família. Contudo, a matrícula das crianças na pré-escola, segundo a Lei n.º 12.796/2013, é obrigatória, sendo que a sociedade civil e o governo têm até 2016 para se adequar a essa normatização (BRASIL, 1996; 2013).

Segundo a LDBEN 9394/1996, essa etapa tem como objetivo promover o “desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996, 2013). Esse desenvolvimento é caracterizado pela integração entre o cuidar e o educar e realiza-se com o atendimento das necessidades das crianças, que abrange o cuidado físico e a segurança, além de estimular a criação, participação e expressão das crianças por meio das diferentes linguagens.

Sobre o ensino das linguagens, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) sugerem que as práticas pedagógicas devem ser norteadas por interações e brincadeiras, promovendo 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” (BRASIL, 2009, p. 4).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), por sua vez, propõe que o desenvolvimento integral das crianças deve ser promovido pela relação do educar que abrange o cuidar e o brincar, contemplando a interação, a diversidade, a individualidade e a proximidade com as práticas sociais reais. Esse documento define dois eixos de conhecimento: 1) Formação Pessoal e Social; e 2) Conhecimento de Mundo, no qual a música se insere como uma linguagem a ser desenvolvida, e é sugerida como atividade permanente na rotina, podendo sua frequência regular variar de diária a semanal, assim como desenho, pintura, modelagem (BRASIL, 1998a, 1998b).

As propostas apresentadas estão vinculadas à ideia da criança como produtora de cultura, e de que, por meio das relações e interações que vivencia no seu cotidiano, ela constrói sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 1998, 2009, 2010).

Essa visão de construção de conhecimento, identidade e cultura conferida à criança advém de estudos sobre a infância. Para compreender as práticas, as políticas e funções atribuídas às instituições destinadas à primeira infância, é necessário compreender “como ela [a criança pequena] tem sido entendida e conceituada” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 64). Nesse sentido, pensadores italianos apresentam três abordagens de concepções conferidas à criança/infância: 1) como uma tábula rasa ou vaso vazio; 2) como um ser inocente; 3) como um ser natural, separado por estágios biológicos.

A primeira concepção está associada à ideia de tábula rasa ou vaso vazio. A criança é considerada como alguém que nada sabe e, por isso, à instituição é conferida a tarefa de enchê-la de conhecimentos. Nessa concepção, resultante de pensamentos de John Locke, a infância é o momento de treinar e preparar a criança para que “fique pronta para aprender e pronta para a escola” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 65). Nessa concepção, a Educação Infantil é compreendida como etapa preparadora para a vida escolar e para as aprendizagens que se iniciam.

A ideia de pureza e inocência como características atribuídas às crianças é associada a Rousseau. Para ele, a infância é vista como um “período inocente da vida de uma pessoa” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 66). Essa visão utópica atribui aos familiares e à instituição de Educação Infantil a tarefa de proteger a criança, ou seja, a criança é isolada do contato com a sociedade, para que esta não corrompa a bondade presente nos anos iniciais da vida do ser humano.

No entanto, na terceira concepção a criança é vista como um ser natural, separado por estágios biológicos, ou seja, ela é “um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 66). Dahlberg, Moss e Pence (2003) relacionam essa ideia aos estágios estabelecidos por Piaget e consideram que o desenvolvimento da criança é um processo natural.

Nas concepções apresentadas, a criança é comparada ao adulto, ou seja, é considerada como incompleta e imatura nos aspectos biológicos, cognitivos e sociológicos (KRAMER, 1994). Nesse sentido, as funções que são atribuídas às instituições de Educação Infantil são influenciadas pelas concepções de criança/infância e, conseqüentemente, influenciam as práticas pedagógicas, as políticas educacionais e a formação de profissionais.

Atualmente, a infância tem sido reconhecida como um estágio da vida do ser humano e, sob essa perspectiva, tem sido alvo de pesquisa. Ao pesquisarem a infância, Müller e Hassen (2009, p. 466) propõem a ruptura das “dicotomias entre adultos e crianças” para compreendê-la de maneira mais ampla, por meio da contribuição de diferentes áreas: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, História e Ciências Políticas. As autoras afirmam que a compreensão sobre as crianças e a infância influencia na educação e no cuidado destinados a ela, o que, conseqüentemente, influencia na formação dos profissionais que atuam “sobre ou com elas” (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 476), nas políticas públicas e nas instituições de Educação Infantil.

As mudanças de concepções sobre infância e Educação Infantil refletiram na formação dos profissionais de EI. No Brasil, diferentes funções e concepções foram atribuídas a essa etapa educacional. Kulmman Jr. (2010), ao apresentar a história da Educação Infantil no Brasil, reforça a transformação de concepções a que ela foi submetida ao longo de sua história: 1) assistencialista – auxílio à família, para que pudessem trabalhar; 2) higienista – auxílio à população de risco social; 3) escolar – etapa preparadora ao Ensino Fundamental.

Predominantemente feminina, essa etapa educacional constituiu-se como um ambiente marcado pela presença da maternagem e do trabalho doméstico, aliados a baixa qualificação dos profissionais (CERISARA, 1996). A maternagem é correntemente usada na literatura que aborda o tema gênero o que caracteriza os processos sociais de cuidado e educação das crianças em oposição à maternidade, que se refere à dimensão biológica da reprodução humana; trabalho doméstico é referente às atividades desempenhadas no lar caracterizadas pela rotina, acúmulo e trocas de funções. (CERISARA, 2002, p. 37-38)

Nesse sentido, as profissionais eram associadas à figura materna da família, e essa situação representava a ausência de formação da maioria das profissionais, o que favoreceu o atendimento precário oferecido nas instituições. Segundo o RCNEI, a criação de instituições de EI visava:

[...] atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi [...] justificativa para a existência de atendimentos de baixos cursos, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998a, 17)

De uma perspectiva assistencialista a uma perspectiva escolar, a proposta pedagógica na Educação Infantil deve ser uma atividade educativa intencionada, com objetivo de ampliar o universo das crianças, auxiliar a compreensão e promover a transformação da realidade em que estão inseridas (GOMES, 2009). Para Oliveira (2011, p. 38) as instituições de Educação Infantil “não devem substituir a família nem antecipar práticas tradicionais de escolarização”, ou seja, elas devem transcender tanto a visão assistencialista quanto escolar.

A discussão sobre a escolarização³ da EI, por sua vez, focaliza em primeira instância se deve haver alfabetização ou não, se devem existir um currículo e uma programação específicos, se deve haver planejamento de aulas ou se as crianças devem escolher as suas atividades (ARELARO, 2005).

³ Arelaro (2005) utiliza o termo escolarização para criticar a semelhança da Educação Infantil com o que é vivido no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Se, por um lado, houve o período em que a Educação Infantil foi considerada como etapa preparadora para o Ensino Fundamental e a formação docente visava a professores “alfabetizadores”, por outro lado, as pesquisas revelam que a Educação Infantil tem o seu valor e, conseqüentemente, a formação desses professores passa a ser diferenciada (ARELARO, 2005).

Ao abordar o currículo da Educação Infantil, Campos (2012) destaca que a necessidade de superar as práticas escolares presentes nessa etapa educacional teve como estratégia deixar os profissionais livres para realizar as suas práticas. Porém, por não ser uma atividade refletida, os resultados demonstram “situações onde profissionais, sem a formação e as referências necessárias, são levados a reinventar uma pedagogia a partir do zero, o que acaba, na prática, favorecendo a reprodução daquela mesma pedagogia que se desejava superar” (CAMPOS, 2012, p. 19). Nesse sentido, reforça-se a relevância de uma formação diferenciada.

A expansão da oferta da Educação Infantil nos anos 1990 contribuiu para discussões sobre a estruturação das formações inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil. O investimento, a curto prazo, efetivou-se com a criação de cursos emergenciais destinados aos profissionais não habilitados. Atualmente, essa formação inicial é oferecida no curso de Pedagogia, tendo a sua prática estendida aos egressos dos cursos Normal Médio (KRAMER, 1994).

Assim, os profissionais de Educação Infantil, chamados de generalistas, unidocentes ou educadores, são professores formados em cursos de licenciatura em Pedagogia e Normal, nível Médio. Para Spanavello (2005), as diferentes nomenclaturas e termos destinados a esses profissionais está relacionada às suas atribuições:

O professor é unidocente porque atua em um espaço de unidocência, ou seja, uma classe de alunos, pertencentes tanto à educação infantil quanto aos anos iniciais de escolarização (1ª a 4ª série do ensino fundamental) (*sic*), configurando-se no único professor responsável por todos os componentes curriculares que a integram. (SPANAVELLO, 2005, p. 26)

Assim, os pedagogos são responsáveis por trabalhar conteúdos de diferentes naturezas, desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Com relação à música, sua inclusão na formação de professores para EI não é recente. Antes da LDBEN 9394/96, a Escola Normal ofertava aulas de música e didática da música para normalistas. A pesquisa realizada por Fuks (1991) revelou que a música era contemplada nas matrizes curriculares do curso Normal Superior e/ou Magistério.

Porém, devido às transformações sofridas por esses cursos, Bellochio (2000) afirma que os cursos de Pedagogia são responsáveis pela formação desse profissional. Assim, eles foram reformulados e disciplinas como a música passaram a não compor a formação desse profissional. Dessa situação, emergiram discussões sobre quem é o profissional que trabalha com a música na Educação Infantil, questão que perpassa as áreas de Educação Musical e a de Educação Infantil.

2.2 MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com relação à temática música na Educação Infantil, percebe-se que as produções científicas apontam para reflexões sobre a presença e função da música, em que se destacam as práticas musicais e a atuação e formação de pedagogos e professores de música.

A aprovação da Lei n.º 11.769, em 2008, tem estimulado discussões sobre a inserção da música nas escolas, porém é importante ressaltar que historicamente a música tem tido seu significado e importância no contexto escolar. Ao considerar a escola, a música assume funções relacionadas com questões pedagógicas e os objetivos educacionais podem ser associados à formação estética, à expressividade, à transformação cultural, à socialização, à integração entre diferentes componentes curriculares.

No caso da Educação Infantil, a música tem sido utilizada como recurso para desenvolver diferentes conhecimentos e habilidades, sendo considerada relevante para o desenvolvimento integral do bebê e da criança em idade pré-escolar. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o ensino da música deve visar à vivência e à reflexão sobre questões musicais, de forma sensível e expressiva, promovendo o desenvolvimento de habilidades musicais (BRASIL, 1998c, p. 48).

Para Penna (2010), a proposta do RCNEI é detalhada e tem apontado para a valorização e construção da música como conhecimento, apresentando suas especificidades. A discussão que emerge dessa situação tem foco no professor que trabalha com as crianças e a necessidade de conhecimentos pedagógico-musicais para desenvolver as habilidades musicais objetivadas no documento.

A opinião de Brito (2012) reforça a percepção de Penna (2010) sobre o RCNEI, pois ela considera que a música na escola deve transcender os benefícios de auxiliar a aprendizagem de outras áreas, uma vez que, como área de conhecimento, é importante para o ser humano. Em suas palavras:

A música não deve ser colocada a serviço de outras disciplinas consideradas prioritárias porque ela é importante por si mesma, para a vida. O ser humano é musical, no decorrer da sua evolução transformou os sons de modo a criar composições. [...] um bom trabalho pode mesmo facilitar a aprendizagem de outros conteúdos, pois você apura a sua audição e desenvolve o sistema de relações entre som e silêncio. (BRITO, 2012).

Além de reforçar a importância da música para o ser humano, Brito (2012) defende a necessidade de capacitação musical dos pedagogos. Para enfatizar a importância dessa formação, a autora compara o gosto pela criança e o gosto pela música com os conhecimentos sobre a criança e o conhecimento musical:

Não basta saber tocar, cantar e gostar de criança [...] O ideal é que ele [o professor] tenha formação musical, para que essa arte seja valorizada pelo que ela é, e conhecimento pedagógico, para que leve em conta o pensamento dos alunos. É preciso se aproximar da criança e conhecer o significado que ela atribui à música (BRITO, 2012).

Sobre a presença e função da música na Educação Infantil, Siqueira (2000), Wrobel (1999), Diniz (2005), Oliveira (2007), Soler (2008), Paiva (2009), Loureiro (2010) e Ribeiro (2012) verificam a presença da música na Educação Infantil e desenvolvem pesquisas visando compreender de que maneira a música está presente nesse contexto escolar.

Ao refletir sobre as possibilidades de ensino de música na escola, Siqueira (2000) utiliza princípios construtivistas para fundamentar sua pesquisa. Seu trabalho foi realizado por meio de experimentos em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Mococa (SP). Ela aponta que elementos musicais como instrumentação e arranjo, e elementos extramusicais, como contextualização histórica da letra e compositores, presentes na canção contribuem para que a canção seja considerada um material de apoio para desenvolver o ensino-aprendizagem da música na escola. A autora destaca ainda a necessidade de clareza de objetivos e funções da música na escola, para que esta não se resuma à organização de festividades. De maneira semelhante, a pesquisa de Wrobel (1999) se propõe a verificar a presença de princípios do construtivismo nas práticas musicais de professores em pré-escolas. Por meio de questionários e entrevistas, os resultados revelam que esses princípios fazem parte da prática pedagógica dos professores, de maneira consciente ou inconsciente. Ao fazer essa afirmação, a autora destaca que os professores demonstram ausência de intencionalidade na utilização dessa abordagem teórica.

A presença da música nas práticas pedagógicas dos profissionais de Educação Infantil foi tema de pesquisa para Diniz (2005). A autora utilizou o RCNEI e a Proposta Pedagógica da Educação Infantil no município de Porto Alegre (RS) como referências para compreender

o ensino de música e a EI nesse contexto. Seu estudo utilizou o *survey* como método de pesquisa e foi realizado com 123 profissionais de EI de Porto Alegre. Seus resultados apontam para a música como uma atividade que acontece de forma regular, especialmente por meio de canções infantis e folclóricas. Entre as dificuldades para trabalhar a música com crianças pequenas, os profissionais apontam a ausência de formação musical, o que poderia contribuir para a realização de um trabalho pedagógico-musical que considerasse a música como área de conhecimento. Os profissionais demonstraram ainda o desejo de realizar um trabalho colaborativo com professores de música. Eles ainda destacam a necessidade de cursos de formação continuada na área de educação musical. Em artigo científico, Diniz e Del Ben (2006) divulgam os resultados da pesquisa: apontam para a necessidade de investimento na formação musical continuada com o desenvolvimento de parcerias para o ensino de música na Educação Infantil (DINIZ; DEL BEN, 2006; DINIZ, 2005).

Ao analisar a presença da música nas práticas musicais cotidianas da Educação Infantil, Loureiro (2010) questiona as funções da música na EI e como os profissionais conduzem essas práticas. A pesquisa realizada com nove profissionais de EI, três professores de música e seis coordenadoras, incluiu entrevistas e observações como técnica de coleta de dados. De maneira semelhante a Diniz (2005), Loureiro (2010) utilizou o RCNEI para fundamentação teórica de seu estudo. Seus resultados revelam que as práticas musicais estão associadas ao cantar, especialmente músicas de comando e para festividades. Os dados revelam que os profissionais de EI se sentem inseguros para desenvolver a educação musical nesse contexto, pois além da ausência de recursos materiais, eles afirmam a ausência da formação na área de música. Nesse sentido, eles manifestam o desejo de realizar trabalhos colaborativos com o professor de música.

A pesquisa de Paiva (2009) buscou compreender as propostas para o ensino de música nos Parques Infantís, para crianças de 3 a 12 anos, em São Paulo entre os anos de 1947 a 1957. Por meio da análise documental, a autora destaca que a música era utilizada para formação estética e da personalidade do aluno. Os resultados revelam que o canto coral era a principal atividade musical. Além disso, foi verificado também que para as crianças pequenas eram utilizados brinquedos, rodas cantadas e bandinhas rítmicas e para as mais velhas eram destinadas aulas de canto orfeônico e atividades com manossolfa e ditados. Quanto ao repertório, são apontadas canções para formação de hábitos nas crianças e canções para festividades. Nesse sentido, a autora destaca que o conteúdo musical não era considerado tão importante quanto os conteúdos oriundos de outras áreas de conhecimento.

Ao mapear o ensino de música na Educação Infantil em Belo Horizonte (MG), Ribeiro (2012) destaca que a música nessa etapa educacional é utilizada como recurso pedagógico para o ensino de outras áreas de conhecimento. Sua pesquisa foi realizada por meio de um *survey* de questionário com 228 profissionais de Educação Infantil. Seus resultados apresentam ainda a ausência de formação pedagógico-musical dos profissionais de EI e a necessidade de um professor de música nas escolas. Porém, a autora destaca que a capacitação musical desses profissionais deve ser uma medida emergencial, enquanto não há professores de música suficientes no mercado de trabalho (RIBEIRO, 2012).

Ao investigar a situação do ensino de música nas instituições municipais e particulares de Educação Infantil em Indaiatuba (SP), Soler (2008) verifica que a música está presente nas práticas das professoras, sendo sua utilização mais frequente como atividades de canto. A autora, assim como Diniz (2005) e Ribeiro (2012), utiliza o *survey* como método investigativo. Participaram da pesquisa 106 professores que responderam ao questionário composto de questões abertas e fechadas. A pesquisadora realizou nove observações em duas turmas e verificou o uso constante de CDs, evidenciando que a prática musical estava restrita à repetição de músicas existentes. Seus resultados revelam que a presença da música é frequente, especialmente como recurso pedagógico a outras atividades ou para datas comemorativas. O discurso das professoras aponta ainda para a necessidade de formação continuada na área de música.

De maneira semelhante, a pesquisa de Oliveira (2007) foi realizada em Uberlândia (MG) e teve como objetivo investigar a situação do ensino de música na EI e no Ensino Fundamental. Por meio de entrevistas com a Coordenadora de área de Artes do município e com a Supervisora Estadual da Superintendência Regional de Ensino, sua pesquisa revela que a música nas escolas não seguia as recomendações indicadas nas documentações oficiais. A autora aponta a ausência de professores de música no contexto educacional investigado e destaca que a música também é utilizada para desenvolver outras áreas de conhecimento.

Com relação ao papel que a música desempenha na Educação Infantil, autores como Stavracas (2005), Bona (2006) e Loureiro (2009), ao fazerem suas pesquisas, apontam as contribuições desse ensino para crianças de zero a cinco anos de idade.

Ao investigar a presença e utilização da música nas práticas das profissionais de Educação Infantil, Stavracas (2005) revela que a música é uma atividade realizada diariamente, sendo utilizada principalmente como recurso para auxiliar a compreensão de outras áreas de conhecimento. Para os 25 profissionais participantes da pesquisa, o problema encontra-se na formação docente. Eles declararam desconhecer metodologias de

musicalização, o que se reflete em suas práticas docentes. Nesse sentido, os profissionais reivindicam formação continuada em música.

Ao buscar compreender a escolha de atividades e repertório musicais de professores de Educação Infantil no Vale do Itajaí (SC), Bona (2006, p. 13) aponta que a música é uma atividade diária e sua utilização está associada ao desenvolvimento de hábitos, para celebrar festividades, para facilitar o ensino e a aprendizagem de outras áreas e para “tornar a aula mais interessante e prazerosa”. Como resultados a autora destaca que a escolha do repertório está relacionada ao gosto musical, sendo selecionadas músicas vivenciadas no “no âmbito familiar e no processo de escolarização” das professoras (BONA, 2006, p. 92). A autora propõe ainda a diversificação de repertório, visando o conhecimento de diferentes gêneros e estilos, por meio de reflexões sobre a música e sua função na escola, por meio de diálogos e troca de experiências entre os pares.

De maneira semelhante à Stavracas (2005), Loureiro (2009) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a utilização da música na prática pedagógica de uma professora de EI em São Paulo (SP). Sua pesquisa, realizada por meio de um estudo de caso, utilizou o RCNEI e trabalhos sobre estudiosos da área como apoio teórico. Seus resultados apontam para a necessidade e relevância da capacitação musical das pedagogas, para que esse possa promover o desenvolvimento musical da criança.

Com relação à formação e atuação de professores, as pesquisas apontam, em sua maioria, para a necessidade de qualificar profissionais para atuar na EI. A ausência de professores licenciados em música na Educação Infantil e também a falta de objetivos musicais com as crianças dessa faixa etária são reveladas pelas pesquisas. Além disso, a necessidade da capacitação e formação musical continuada para os pedagogos são aspectos enfatizados, juntamente com a necessidade da presença de um professor de música neste contexto escolar, complementando o trabalho desenvolvido pelo pedagogo.

Autores como Tiago (2007) e Beaumont (2003) buscam compreender as relações entre os saberes docentes e a prática pedagógica.

Ao analisar as práticas pedagógico-musicais de professores unidocentes, Tiago (2007) analisa os saberes docentes que emergem em suas práticas. Sua pesquisa teve a participação de três professoras unidocentes de Uberlândia (MG) que trabalham com crianças de 4 e 5 anos. Por meio de entrevistas e observações, a autora aponta que mesmo sem uma formação musical as professoras utilizam a música em suas práticas. As atividades estão restritas ao canto e visam desenvolver especialmente as relações afetivas, a socialização e auxiliar o desenvolvimento de conteúdos de outras áreas de conhecimento. Além da sugestão de

obtenção de recursos materiais e estrutura física adequados, seus resultados revelam a necessidade de formação continuada para as pedagogas e valorizam a presença de um professor de música na Educação Infantil, para que a consolidação da educação musical no contexto escolar aconteça.

De maneira semelhante, Beaumont (2003) também realiza sua pesquisa sobre os saberes e sua inter-relação com a prática dos professores. Realizada com três professoras de EI e EF e duas professoras de musicalização, sua pesquisa utiliza a história oral temática como metodologia. Seus resultados revelam que a formação dos professores não considera a música como área de conhecimento, o que demonstra a ausência de conhecimentos pedagógico-musicais. Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de formação musical continuada para que os professores conheçam as questões da área e desenvolvam uma formação musical, sendo essa reflexiva. As falas dos professores revelam ainda suas expectativas para o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores de música e pedagogos.

Penna e Melo (2006) buscam compreender a relação do professor de Educação Infantil com a música analisando suas experiências musicais. A pesquisa, realizada em instituições municipais de Campina Grande (PB), revela que as práticas musicais investigadas priorizam o desenvolvimento de outras áreas de conhecimento, sendo a música um recurso para memorizar conteúdos e comemoração de festividades. As autoras destacam também a necessidade do professor de música nesse contexto educacional, além da formação musical continuada para pedagogos.

Os autores apresentados buscaram compreender a relação do professor de Educação Infantil com a música, ouvindo-os e analisando suas experiências pedagógico-musicais. Nos estudos, o argumento predominante é a necessidade da formação musical continuada e, ainda, a importância do professor de música na Educação Infantil.

A capacitação musical do pedagogo foi também tema de pesquisa para Bellochio (2000), que realizou uma investigação-ação com três pedagogas, três estagiárias e ela própria, a autora. Sua pesquisa revela a necessidade de parcerias e colaboração entre as instituições formativas e os contextos educativos. A autora destaca a importância do incentivo para a formação continuada de professores que estão na Educação Básica, visando o desenvolvimento de conhecimentos musicais.

Para Bellochio (2003) é importante rever a formação dos professores que atuam na Educação Básica, incentivando-os com cursos de apoio e de formação continuada, que visem à ampliação de seus conhecimentos musicais. Nesse sentido, a autora destaca que,

[...] com relação ao ensino de música, entre alguns pontos fundamentais está a necessidade de ampliação dos conhecimentos musicais do professor não especialista em música mas atuante nos anos iniciais de escolarização. É preciso que ele acredite e invista em suas capacidades e potencialidades de desenvolvimento musical. Muito embora seja importante sua formação musical no curso, é preciso compreender que seu desenvolvimento não se esgota no âmbito de uma disciplina. Como qualquer profissional, o professor deve estar em permanente processo de formação. (BELLOCHIO, 2003, p. 138)

No entanto, a presença de professores de música na Educação Infantil foi diagnosticada por Gomes (2011), Marques (2011) e Lima (2012). Suas pesquisas apresentam as concepções e os desafios enfrentados pelos professores de Educação Musical nesse contexto educacional.

Ao discutir as concepções e práticas que caracterizam a atuação de professores de música na Educação Infantil na cidade de Natal (RN), Gomes (2011) aponta a influência da formação musical na atuação dos professores. Apesar de seu foco estar em professores formados em música, para realizar sua pesquisa, a autora realiza um levantamento inicial para verificar as características do ensino de música em Natal. Por meio desse levantamento a autora indica que a inserção dos profissionais que trabalham com a música na EI acontece anteriormente à finalização da formação acadêmica. Nesse sentido, destaca que a preocupação dos docentes está relacionada ao uso de métodos de ensino e aprendizagem musical. Com relação aos licenciados, foco de sua pesquisa, refere que a inserção destes na EI é garantia da legislação municipal que reconhece a Educação Infantil como ambiente de trabalho para professores de música. Assim, seus resultados destacam que as aulas consideradas “boas” pelos docentes são articuladas com o universo infantil, por meio do repertório, da ludicidade e da relação com outras disciplinas ou projetos temáticos. Os resultados também revelam a importância de uma formação que integre conhecimentos musicais aos conhecimentos sobre a criança e sua cultura.

Conforme citado na introdução deste trabalho, a pesquisa de Marques (2011) tem como objetivo compreender a ação pedagógico-musical de uma licenciada em Música na Educação Infantil. Por meio de entrevistas e observações, a pesquisadora destaca que a concepção de aula de música na EI é resultado de formação e experiências do docente no contexto educacional. Assim, a construção dos saberes da ação pedagógica emerge de reflexões sobre os saberes adquiridos em sua formação e sobre o contexto em que exerce sua prática. A autora destaca a intencionalidade da ação pedagógico-musical da professora de música, e enfatiza que a formação pedagógico-musical influencia positivamente o contexto

educativo com a inclusão de objetivos musicais para o desenvolvimento da criança. A autora destaca ainda a presença de três tipos de atuação da professora na EI: a individual, a conjunta e a colaborativa. A primeira delas consiste na realização das atividades apenas pela professora de música; neste sentido, “as atividades são obrigações e só dependem dela [professora de música] para se tornarem concretas” (MARQUES, 2011, p. 70). A atuação conjunta é aquela em que a responsabilidade é dividida: os profissionais têm suas funções definidas, partilham o mesmo espaço, mas não interagem. A atuação colaborativa é emergente de pensamentos de Figueiredo (2005) e consiste na ajuda mútua entre os profissionais: cada um tem a sua função, mas todos “compartilham ideias e saberes específicos de cada área” (MARQUES, 2011, p. 69).

De maneira semelhante a Gomes (2011), Lima (2012) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar as concepções sobre educação musical que fundamentam as práticas pedagógicas de professores de música na rede municipal em Vitória (ES). A autora utiliza o RCNEI e documentos oficiais que regulamentam a EI em diálogo com pesquisadores da área para fundamentar a pesquisa. Por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com seis professores egressos da Licenciatura em Música, a autora aponta a formação continuada, realizada principalmente por meio de cursos de capacitação, como um importante momento de reflexão e reelaboração da prática docente.

As pesquisas apresentadas apontam reflexões sobre a presença e função da música na Educação Infantil com destaque para o repertório, atividades e concepções dos profissionais sobre a música nesse contexto educacional. Além disso, na revisão de literatura foram apresentadas investigações sobre as práticas musicais de pedagogos e professores de música. Nesse sentido, destaca-se o predomínio daquelas que abordam a necessidade de capacitação do pedagogo. Essas pesquisas abordam a música na prática docente dos pedagogos, reforçando a formação continuada na área de música. Com relação à presença de professores de música na EI, as pesquisas destacam as concepções desses sobre a música nesse contexto educacional e revelam as contribuições da atuação desses profissionais à formação integral da criança.

A descrição e análise das práticas musicais auxiliam na reflexão sobre o trabalho musical realizado na Educação Infantil e apontam para a relevância de se investigar a formação desses profissionais, para consolidação e qualificação de práticas musicais realizadas nesse contexto. Nesse sentido, é necessário refletir sobre o conceito de formação de professores, as orientações teóricas e os princípios que orientam a formação docente e as fases da formação docente, além da apresentação das fases da carreira pedagógica do professor.

Assim, ao investigar a formação dos profissionais que trabalham com a música na Educação Infantil será possível repensar a formação oferecida aos profissionais em cursos de licenciatura em música e pedagogia, e em cursos de formação continuada.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em um mundo globalizado, em que as informações chegam rapidamente às pessoas, a formação instiga questões relacionadas aos diferentes contextos: escolar, empresarial, político, social. Nesse sentido, é possível perceber que a formação está associada a diferentes termos que servem para especificar a formação a que se refere. Ao analisar o conceito de formação, Garcia (1999) destaca que a sociedade da informação, o mundo científico e tecnológico e a globalização permeiam a formação, que se apresenta como uma forma eficaz para “democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (GARCIA, 1999, p. 11).

Etimologicamente a palavra formação tem origem no latim *formatio*, *-onis* e sugere a ação ou efeito de formar ou formar-se, dar forma, configuração ou modelagem. Como substantivo, a formação está relacionada à ideia de constituição da pessoa, envolvendo a personalidade, educação e criação. Nesse sentido, a formação pode ser um conjunto de conhecimentos e habilidades relacionadas a um campo intelectual específico, ou grau de escolaridade de uma pessoa (HOUAISS, 2013).

Relacionada ao universo educacional, o termo formação pode ser associado à preparação, ensino, educação, treino. Porém, estudos na área educacional verificaram que a formação não se resume apenas a um único momento, ou ação formativa. Para Mizukami *et al.* (2002, p. 13) a formação de professores é “um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda”.

Ao considerar a docência como profissão, Garcia (1999) indica que a formação docente deve promover o desenvolvimento de habilidades para a atividade profissional. Assim o autor define a formação de professores como

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que [...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa [sic], em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo [sic] de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26)

A formação, então, é compreendida como um processo, que ocorre ao longo da vida do professor. Considerando o conceito de formação apresentado por Garcia (1999), este capítulo serão abordados os princípios e tipologias que orientam a formação docente e as fases da carreira docente.

3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMPO INVESTIGATIVO: PRINCÍPIOS

No contexto educacional a formação docente é um campo investigativo que vem sendo discutido por vários autores como Garcia (1999), Tardif e Lessard (2005), Imbernón (2009, 2010), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Sacristán e Pérez-Gómez (1998). Na área da Educação Musical, a formação docente tem merecido a atenção de pesquisadores como Bellochio (2000, 2008), Figueiredo (2004, 2005), Azevedo (2007), Mateiro (2009, 2011).

A formação docente, na atualidade, vem se configurando uma área de prioridade da política educacional brasileira. Desde a década de 1980, os estudos sobre formação de professores têm sido tema de debates em escolas, universidades, conselhos de educação e instâncias legislativas e do Executivo. Na pesquisa educacional, a formação de professores vem se destacando como campo de conhecimento e de produção acadêmico-científica e envolve temáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem, ao professor e à escola.

Ao analisar a formação de professores como campo de conhecimento, Garcia (1999, p. 21-22) destaca a necessidade de compreender que ele pode adotar posições epistemológicas, ideológicas e culturais.

Sob a perspectiva epistemológica, Garcia (1999) destaca alguns indicadores para a definição da área, como a definição de seu objeto de estudo, o uso de uma metodologia específica para realização das pesquisas, a existência de uma comunidade científica com comunicação própria, a integração dos participantes e o reconhecimento da área por políticos, administradores e pesquisadores. Ao analisar a área à luz desses indicadores propostos por Garcia (1999), André (2010) argumenta que a autonomia da formação docente como campo pesquisa é resultado da compreensão da formação como processo contínuo e a integração entre a formação e a atuação docente.

A formação docente, porém, não acontece de maneira isolada, pois está relacionada às concepções sobre o ensino, a aprendizagem e as funções da escola na sociedade. Ao considerar que seu objeto de estudo está relacionado ao indivíduo associados ao seu contexto, compreende-se que a formação pode adotar posturas ideológicas. Essas posturas ideológicas estão diretamente relacionadas às necessidades vigentes nos diferentes contextos. Para Perrenoud *et al.* (2002, p. 12),

[...] não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas

finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores.

Ao considerar as palavras de Perrenoud, é possível verificar que a formação docente é diversificada e construída a partir da prática docente, ou seja, é importante estabelecer relações entre as instituições formadoras e o contexto em que os professores estão inseridos.

Esses fatores – contexto de atuação na formação – também definem as posturas culturais, ou seja, a diversidade de contextos - social, pessoal, escolar, profissional – representa diferentes culturas que compõem a formação docente que acontece ao longo da trajetória do professor.

Ao compreender as questões epistemológicas, culturais e ideologias é necessário compreender que os saberes docentes também estão relacionados a esse imbricamento entre o indivíduo, as formações e o contexto de atuação. Tardif (2002), portanto, aponta que os conhecimentos e saberes do professor são personalizados e situados, plurais e heterogêneos, e temporais, ou seja, são adquiridos ao longo da vida, por meio de interações, reflexões, processos formativos.

A formação é um processo sistematizado e organizado que provoca a evolução docente individual ou do grupo. Nesse sentido, a formação deve considerar alguns princípios: 1) a formação como um contínuo; 2) estar conectada ao currículo, visando ao aprimoramento do ensino; 3) potencializar o contexto no processo de desenvolvimento profissional; 4) articular o processo de formação com os conhecimentos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos; 5) integrar a teoria e a prática; 6) ter coerência com a demanda do mercado de trabalho; 7) personalizar o processo de formação para cada indivíduo; e 8) compreender o professor como produtor de conhecimentos (GARCIA, 1999).

Os princípios apresentados contribuem para a discussão da formação como área de conhecimento. Assim, é reforçada a argumentação de que formação deve ser dinâmica e estar em sintonia com as transformações da sociedade. Segundo Pimenta (1999), o processo de formação docente deve capacitar o professor a mobilizar conhecimentos, atitudes, habilidades, de acordo com as necessidades da realidade em que se encontra, construindo saberes que constituem sua atividade: o ensinar. Complementando o pensamento de Pimenta, Tardif (2011) afirma que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (p. 21). O trabalho é, então, o espaço em que o professor mobiliza, reproduz, adapta e transforma os saberes produzindo a sua prática profissional e a sua própria formação.

O debate sobre a profissão docente tem envolvido a temática da profissionalização docente. Nessa perspectiva, Imbernón (2010, p. 13) questiona: “quais são as competências necessárias para que o professor assumira essa profissionalização na instituição educacional e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e de transformação?”.

O questionamento apresentado por Imbernón (2010) auxilia a reflexão sobre o papel do professor, o que revela os tipos de orientações teóricas enfatizadas na formação docente.

3.2 ORIENTAÇÕES TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A função que se acredita que o professor deve exercer na educação está relacionada a diferentes orientações teóricas, o que evidencia diferentes perfis de professor. Essas referências têm orientado diferentes concepções de professor. Em sua pesquisa, Garcia (1999) destaca que grande parte dessas orientações aborda especificamente a formação inicial. Porém, ao fazer essa afirmação, o autor salienta que nenhuma orientação consegue compreender a formação por completo. As orientações auxiliam o entendimento do processo de formação, mas por vezes, a tentativa de clarificar algumas dessas teorias apresentam-nas de maneira equivocada, tornando-as simplistas e sem abordar a complexidade do assunto. É importante ressaltar que as orientações não excluem a existência de outras, sendo possível perceber a coexistência delas no processo de formação.

Com relação à terminologia, Garcia (1999) aponta a utilização de diferentes termos por pesquisadores da área. Zeichner (1983, *apud* Garcia 1999) utiliza o conceito de paradigma de formação, enquanto Zeichner e Liston (1996) referem-se às tradições na formação docente. Pérez-Gómez (1998) faz uso do termo perspectiva e Garcia (1999), por sua vez, utiliza o termo orientações. Para a redação desta dissertação, o termo orientação foi escolhido e apoia-se no conceito proposto por Feiman-Nemser (1990, *apud* Garcia, 1999) e corresponde a um conjunto de ideias relativas à formação, com metas e meios para atingi-las, teorias sobre o aprender a ensinar e concepções de ensino-aprendizagem. Assim, dentre as orientações, paradigmas e perspectivas teóricas sistematizadas por Garcia (1999), Zeichner (1983) e Pérez-Gómez (1998), encontram-se a acadêmica, a tecnológica, a personalista, a prática e a social-reconstrucionista.

Repassar os conhecimentos adquiridos pela sociedade aos alunos é a característica que define a orientação acadêmica. A transmissão de conhecimento é o fator dominante nessa orientação, e o professor é visto como especialista em diferentes disciplinas. Dessa orientação emergem dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo. No primeiro, o conhecimento do

conteúdo é reconhecido como primordial e a formação didática e pedagógica não são considerados relevantes, uma vez que o professor tem uma sequência hierárquica do conteúdo a ser ensinado. O enfoque compreensivo, por sua vez, apresenta a relação do conteúdo com a maneira de ensiná-lo. O professor é visto como um intelectual que compreende as lógicas da matéria, sendo capaz de relacionar conhecimentos pedagógicos com conhecimentos disciplinares (PÉREZ-GÓMEZ, 1998; GARCIA, 1999).

Para Zeichner (1983 apud GARCIA, 1999) a orientação acadêmica foi inicialmente denominada de paradigma tradicional-artesanal. Para o autor (1983), essa nomenclatura se baseia na imitação do formador. Nesse sentido, o professor é visto um artesão que aprende e reproduz competências. Porém, ao reelaborar as teorias sobre a formação de professores e considerar a prática e a reflexão como ponto de partida, Zeichner e Liston (1996) apontam que a tradição acadêmica enfatiza o conhecimento sobre o assunto. Segundo os autores,

os professores refletem principalmente sobre o conteúdo que estão ensinando, e, apesar de prestarem atenção a outros aspectos do ensino enfatizados por outras tradições (por exemplo, o que os alunos já sabem e podem fazer), as normas para avaliar a adequação do ensino evoluem principalmente das disciplinas acadêmicas (ZEICHNER; LISTON; 1996; p. 21, tradução nossa).⁴

Assim, a tradição acadêmica de formação está relacionada à concepção de que o ensino é uma atividade que consiste na transmissão do conhecimento.

A segunda orientação, a técnica, focaliza a aplicação de teorias e princípios resultantes de pesquisas científicas, dando ao ensino o *status* de ciência aplicada. Nesse sentido, a prática é compreendida apenas como uma atividade instrumental e o professor, conhecedor teórico, deve utilizar a teoria ou técnica que se adapte melhor à situação. Dessa corrente teórica derivam dois modelos: o de treinamento e o de tomada de decisões. O modelo de treinamento fundamenta-se na ideia de que a eficiência do professor será adquirida por meio do desenvolvimento das melhores habilidades e condutas docentes, reproduzindo-as. Além da linearidade do ensino e da ideia de reprodução, Pérez-Gómez (1998) critica a estabilidade nas relações entre professor/aluno e ensino/aprendizagem, necessária a esse modelo. O segundo modelo, de tomada de decisões, configura-se pela hierarquia entre o conhecimento científico e a sua aplicação dele por parte do professor, evidenciando a ideia de adaptação dos conhecimentos produzidos cientificamente (PÉREZ-GÓMEZ, 1998; GARCIA, 1999).

⁴ “teachers reflect mostly about the content of what they are teaching, and although they pay attention to additional aspects of teaching stressed by other traditions (e.g., what the students already know and can do), the standards for assessing the adequacy of the teaching evolve primarily from the academic disciplines”

A formação como um processo de autoconhecimento do professor é a característica da orientação personalista. Dessa orientação, destaca-se a ideia de que aprender a ensinar deixa de ser objetivo principal e o ponto central “é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades” (GARCIA, 1999, p. 37). Nesse sentido, as questões psicológicas e a maneira como o professor se percebe influenciam a prática pedagógica. Em sua pesquisa sobre orientações teóricas na formação docente, Garcia (1999) verifica que esse modelo não foi muito utilizado como orientador de programas de formação de professores e, ainda, foi desconsiderado por alguns pesquisadores, por suas características subjetivas.

Compreender a formação como resultante prioritariamente da aprendizagem adquirida por meio de práticas e observações é a particularidade da orientação prática. A formação de professores, nesta perspectiva, pode ser definida como “um processo que se inicia através da observação de mestres considerados ‘bons professores’, durante um período de tempo prolongado” (GARCIA, 1999, p. 39). A prática dos professores é considerada o componente mais importante da formação. A complexidade do ensino, considerada nesta orientação teórica, enfatiza a singularidade dos ambientes de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do trabalho docente está submetido ao contexto em que se insere. A experiência torna-se o fator prioritário da formação e que se fundamenta “na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 363). Dessa orientação teórica emergem dois enfoques: o tradicional e o reflexivo sobre a prática.

O enfoque tradicional considera que as atitudes mais adequadas à profissão são resultantes de tentativa e erro de mestres. Essas posturas, resultantes do processo experimental dos profissionais mais experientes, destacam a ideia de que o conhecimento profissional é tácito e revela a passividade do aprendiz-professor com relação ao conhecimento profissional. Nesse sentido, observa-se que a fragmentação da teoria e prática está presente e há valorização excessiva da experiência individual do professor. Segundo essa perspectiva, o conhecimento profissional “nasce subordinado aos interesses sócio-econômicos de cada época e aparece saturado de mitos, preconceitos e lugares comuns nada fáceis de questionar” (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 364). Pode-se concluir que a ideia de que o professor é o único produtor e transmissor de conhecimentos está relacionada à perspectiva artesanal do ensino.

Do enfoque reflexivo sobre a prática emerge a ideia de que “para ensinar não basta apenas dominar o conteúdo, mas é necessário também o conhecimento de um método e de estratégias para desenvolvê-lo” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 56). Emergente da crítica à racionalidade técnica, o enfoque reflexivo sobre a prática apresenta a

necessidade de compreender o que os professores fazem diante de uma situação problemática. Para Sacristán e Pérez-Gómez (1998), a solução dessas situações transpõe a aplicação de técnicas. A compreensão sobre os pensamentos do professor nestas situações revelam:

[...] como [os professores] utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos. (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 365)

Nesse sentido, os conhecimentos teóricos, científicos, técnicos ou acadêmicos quando analisados e interpretados para o contexto e a realidade dos professores podem favorecer as reflexões do professor sobre sua prática docente. O conceito de reflexão sobre a prática tem origem em John Dewey, com o ensino reflexivo, porém, com Schön emergem novos pensamentos para compreender a prática educativa: 1) conhecimento na ação; 2) reflexão na ação; 3) reflexão sobre a ação e 4) reflexão na ação.

A orientação social-reconstrucionista está relacionada à reflexão apresentada na orientação prática, porém a ela é acrescentado o compromisso ético e social com práticas educativas (GARCIA, 1999). Nesse sentido, o ensino é considerado como

atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre. (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 373)

De acordo com essa perspectiva, a formação de professores deve promover a habilidade de analisar o contexto que permeia os processos de ensino-aprendizagem (GARCIA, 1999). Dessa orientação teórica emergem dois enfoques: o de crítica e reconstrução social e o de investigação-ação e formação do professor para a compreensão.

Desenvolver nos alunos e professores “a capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social” (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 374) é a característica do enfoque de crítica e reconstrução social. Para que as transformações aconteçam, a formação de professores deve enfatizar aspectos, como: 1) desenvolvimento cultural, político e social sobre o tempo e contexto em que o professor está inserido; 2) reflexão crítica sobre a comunidade escolar, como organização, currículo – essa reflexão permeia também suas práticas pedagógicas inseridas nesse contexto; 3) ao professor é atribuída a função de transformação e

de promover o desenvolvimento dessa postura nos alunos, diretamente relacionada e comprometida com o tempo e o contexto em que estão inseridos. Assim, a formação de professores tem como base “a formação cultural, o estudo crítico do contexto e análise reflexiva da sua prática” (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 375).

O enfoque de investigação-ação, por sua vez, tem como eixo norteador a investigação na aula. A transformação e o desenvolvimento da prática, do currículo ocorrem por meio de reflexões sistemáticas dos professores. Esse pensamento reforça a ideia de que o professor é um produtor de conhecimento e sua postura investigadora emerge no contexto em que exerce sua prática. Por meio de reflexões e questionamentos sobre suas intervenções, o professor estimula o desenvolvimento de sua compreensão e “aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos” (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 379).

As orientações teóricas apresentadas apontam diferentes concepções sobre o ensino e o perfil docente do profissional que está em formação. Nesse sentido, compreender as orientações teóricas pode favorecer a reformulação da formação dos professores, favorecendo a transformação do ensino e da sociedade.

3.3 FASES DA FORMAÇÃO DOCENTE

A ideia de continuidade na formação revela a ideia de mudança, adaptação e transformação do professor, sendo constituída por diferentes etapas, fases ou ciclos. Garcia (1999) define três fases: formação inicial, formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional.

A formação inicial como uma das etapas de formação profissional do professor envolve os conhecimentos e habilidades adquiridos que devem favorecer o seu trabalho (GARCIA, 1999; TARDIF; LESSARD, 2011).

Ao analisar estudos sobre a formação inicial, Garcia (1999) afirma que essa etapa é mais do que o momento em que o professor adquire conhecimentos acadêmicos, pedagógicos e práticos que contribuirão para prática educativa. Para o autor, a formação inicial abrange atitudes, competências, conhecimentos que possibilitam ao professor a compreensão de situações complexas (GARCIA, 1999). De maneira semelhante, Imbernón (2010) afirma que na formação inicial o futuro professor deve “apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes

concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo” (IMBERNÓN, 2010, p. 67-68). Para ele, essa fase deve abranger conhecimentos científicos, culturais, sociais, psicopedagógicos e pessoais visando a uma atitude crítica e reflexiva sobre a prática docente e o contexto em que o professor estará inserido. É neste momento que o futuro professor adquire os fundamentos para a construção do conhecimento pedagógico especializado.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 97) afirmam que a formação inicial como “a instância primeira de formação ao nível universitário para o exercício da profissão, na qual se certifica a preparação do professor como profissional”. Ao considerar as diretrizes legislativas brasileiras sobre a formação do profissional de educação é possível verificar que a formação pode ocorrer em nível superior ou no normal, nível médio, em que os professores são preparados para a docência.

Azevedo (2007), em sua pesquisa sobre os saberes docentes na ação pedagógica de estagiários em música, aponta que a formação inicial deve promover a reflexão do professor em suas ações. Em suas palavras:

A formação inicial de professores deve criar condições de aprendizagem docente em que os estagiários exercitem sua capacidade de: 1) investigar a sua prática; 2) refletir criticamente sobre sua ação pedagógica e seus saberes; e 3) saber argumentar e justificar suas ações. (AZEVEDO, 2007, p. 370)

Nesse sentido, a formação não é apenas um momento de aquisição de conhecimentos e habilidades, mas o lócus de aprender a aprender e aprender a ensinar, em que o futuro professor se vê como pesquisador e produtor de sua prática.

Com relação à iniciação profissional, Garcia (1999) a considera um período de amadurecimento em que os docentes fazem a transição de estudantes para professores. Esse momento caracteriza-se pela aquisição de conhecimento profissional advindo de tensões e aprendizagens que surgem nos contextos em que se inserem. A aprendizagem em contexto, a forma de relacionar com o ambiente de trabalho, é extremamente importante nessa fase e pode caracterizar a retenção ou a evasão do professor.

Por fim, a última fase da formação docente, o desenvolvimento profissional, é contínua e está relacionada com o trabalho e a carreira docente, ou seja, com o desenvolvimento pessoal do professor, a sua interação com a comunidade escolar e a organização da escola, do currículo e do ensino (GARCIA, 1999). As produções sobre a formação de professores inseridos em instituições educativas, segundo Garcia (1999), compreendem desde atividades formativas iniciadas após a formação inicial, podendo ser

pontuais, como um treino individual, até ações continuadas de desenvolvimento, como investigação-ação. Essas ações continuadas envolvem todo o contexto escolar, e os participantes se desenvolvem mutuamente, colaborando e produzindo o desenvolvimento do currículo, da escola, do ensino e dos professores. Por outro lado, com relação às nomenclaturas utilizadas para identificar as atividades de capacitação nessa etapa, o autor lista “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores” (GARCIA, 1999, p. 136). Para o autor, a equivalência entre as propostas é um equívoco, pois algumas desconsideram os princípios de formação, em que ocorre a valorização do profissional considerando o seu contexto, a organização e a orientação para a mudança.

Realizar diferentes cursos e oficinas pode contribuir para que o professor se desenvolva profissionalmente, porém fazê-los não implica desenvolvimento profissional, podendo constituir-se em acúmulo de cursos de formação continuada. O desenvolvimento profissional é influenciado por fatores como “salários, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, relações com a sociedade, legislação trabalhista” (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 65). Neste sentido, o desenvolvimento profissional está relacionado com o desenvolvimento da escola, a inovação curricular, o desenvolvimento do ensino e da profissionalidade dos professores (IMBERNÓN, 2010; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Garcia (1999) reforça que o desenvolvimento profissional relaciona-se com o propósito de modificar as atividades institucionais e transformar a prática pedagógica visando à melhor aprendizagem dos alunos. Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2010) associa os processos de formação de professores à profissionalização docente. Para esse teórico, as mudanças ocorridas na história da educação refletem na profissão docente, cujo profissional deve assumir novas competências pedagógicas, científicas e culturais. A formação, então, é constituída como um espaço “de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza” (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

O desenvolvimento profissional é, pois, para Garcia (1999), “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (p. 144). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional rompe com a ideia tradicional de formação, fragmentada em formação inicial e aperfeiçoamento. Ele aborda uma

formação que promove a mudança e resolução de problemas que fazem parte do contexto do professor, ou seja, nas palavras de Garcia (1999, p. 137, grifos do autor),

[...] o conceito “**desenvolvimento profissional dos professores**” pressupõe, [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

O desenvolvimento profissional é a busca permanente por formação em que estão presentes os conhecimentos profissionais. O desenvolvimento profissional pode acontecer de maneira autônoma, por meio de observação e supervisão, por meio do desenvolvimento curricular e organizacional, por meio do treino ou por meio da investigação. Esses modelos, propostos por Garcia (1999), não são fechados, tampouco são lineares – estão relacionados às necessidades formativas dos próprios professores. Nesse sentido, a intencionalidade do professor é essencial ao seu desenvolvimento e esse aperfeiçoamento profissional é caracterizado como processo formativo que permeia as diferentes fases da formação, desde a formação acadêmica até a finalização da docência.

As fases da docência e o desenvolvimento profissional envolvem o conceito de carreira dos professores. De acordo com Huberman (1995), a carreira docente é um processo em desenvolvimento, ou seja, não são acontecimentos específicos da profissão, mas estão relacionados à história de cada um. Esse autor critica a teoria da idade cronológica de Sikes que apresenta a linearidade nas fases dos “ciclos de vida” dos professores. Para Huberman (1995), o equívoco dessa proposta encontra-se na ideia simplista de organização da carreira, pois diversos professores encontram-se na mesma fase, mesmo que sua inserção e tempo de docência sejam diferentes. Para o autor, é necessária a definição de carreira, e essa está relacionada ao tempo de docência, ou seja, à carreira pedagógica. Ao discorrer sobre a temática, o autor classifica a carreira docente em fases: 1) entrada na carreira; 2) fase de estabilização; 3) fase da diversificação ou reposicionamento; 4) fase de serenidade ou conservadorismo; e 5) fase de ruptura (HUBERMAN, 1995).

A entrada na carreira envolve os três primeiros anos da carreira docente. Esse início é caracterizado como um momento de “sobrevivência e de descoberta” (HUBERMAN, 1995, p. 39). Para o autor, a sobrevivência caracteriza-se pelo confronto com a realidade e os profissionais se deparam com as dificuldades cotidianas da sala de aula. Por outro lado a

descoberta aponta o entusiasmo com profissão docente e suas atribuições. Nesse sentido, o professor descobre suas possibilidades docentes.

O compromisso com a docência é a principal característica da fase de estabilização. Para Huberman (1995), essa fase acontece entre quatro e seis anos de atividade docente e os professores sentem-se mais confiantes e seguros com a sua atividade docente. Nessa fase, se encontra o momento da escolha, em que o professor decide-se pela profissão. A escolha pode estar vinculada a renúncias, como carreira artística ou de desporto, mas também com independência e afirmação sobre sua atividade docente.

Entre os sete e 25 de docência, os professores podem estar na fase de diversificação ou reposicionamento. Para o autor, a diversificação apresenta o engajamento do professor para mudanças e busca de novos desafios para sua profissão, ou seja, o professor está motivado e procura realizar suas ambições pessoais e profissionais. O reposicionamento, por sua vez, apresenta a atitude de questionamento dos professores. Ao analisar sua profissão, o professor faz ponderações sobre a continuidade na carreira docente.

A procura pela estabilidade profissional é a característica da quarta fase da carreira docente. A progressão na carreira está associada ao questionamento sobre sua eficácia apresentam duas situações distintas: a serenidade e distanciamento afetivo e o conservadorismo. Na primeira situação os profissionais se distanciam dos alunos, não se preocupam tanto com situações cotidianas da sala de aula. Huberman (1995, p. 44) destaca “uma diminuição do investimento em seu trabalho”, ou seja, ocorre a diminuição de ambições e objetivos, almejados em outros momentos da carreira docente. Em contraponto a esse momento, encontra-se a atitude conservadora. Esse momento é caracterizado pela reclamação não fundamentada e sistemática de seus alunos, dos pares ou colegas, do sistema educacional. Para o autor, diversas situações podem contribuir para esse momento, como “um questionamento mais prolongado, [...] a sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem” (HUBERMAN, 1995, p. 45). Porém, essa postura conservadora está relacionada ao contexto sociocultural em que o professor está inserido, ou seja, muitos professores jovens apresentam mais posturas conservadoras do que professores de idade mais avançada.

A quinta e última fase, a ruptura, apresenta-se como duas situações distintas: em que o professor almeja especializar-se ainda mais e preocupa-se com a aprendizagem dos alunos; e com um desinvestimento na carreira docente, em que os professores enfatizam suas frustrações, destacando o desencanto com a profissão docente. O autor destaca ainda que

desinvestimento pode acontecer no meio da carreira docente, quando os professores desaprovam os resultados de seus trabalhos e ficam desencantados com a profissão docente.

A carreira docente é marcada por diferentes fases ou ciclos que constituem sua formação e desenvolvimento profissional. Huberman (1995), porém, destaca que a carreira docente não é uma série de acontecimentos linearmente construída, mas um processo que está relacionado ao desenvolvimento profissional do professor.

O conceito de formação apresentado por Garcia (1999) abrange desde o profissional que estuda para ser professor (formação inicial) até aquele que trabalha no ensino e aprendizagem (desenvolvimento profissional). O autor destaca a iniciação profissional como uma fase importante da formação docente e considera que as experiências anteriores à formação inicial compõem a formação prévia dos professores. Seu estudo revela que a formação docente deve capacitar o professor para o exercício da docência de maneira profissional.

As fases do ciclo dos professores analisadas por Huberman (1995), por sua vez, apresentam a dimensão temporal da carreira docente. Nesse sentido, é possível reforçar a ideia de continuidade inerente à formação docente.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa se propôs a investigar a formação e de profissionais que trabalham com a Música em instituições de Educação Infantil em Brasília (DF). Pretendeu-se especificamente 1) identificar a vivência e a formação musical dos profissionais; 2) conhecer sua experiência docente; e 3) identificar as fontes de informação e conhecimento que complementam e atualizam a formação dos profissionais.

Os objetivos apresentados apontam para um estudo descritivo sobre a formação dos profissionais que trabalham com a música na Educação Infantil. De acordo com Gil (2010), as pesquisas descritivas são caracterizadas pela descrição de uma determinada população, fenômeno ou experiência, ou seja, a pesquisa relaciona variáveis, buscando conhecer melhor a temática abordada (GIL, 2010).

Com relação a essa abordagem metodológica, esta investigação se apoia na metodologia quali-quantitativa, que é caracterizada pela combinação ou associação entre pesquisas qualitativa e quantitativa. Esse tipo de abordagem é denominado de pesquisa mista, método misto ou metodologia mista (CRESWELL; CLARK, 2013; FLICK, 2009; BOGDAN; BICKLEN, 1994).

A abordagem mista “é mais do que uma simples coleta e análise de dois tipos de dados; [pois] envolve também o uso das duas abordagens em conjunto” (CRESWELL, 2010, p. 27). Nesse sentido, essa metodologia faz uso de um conjunto de características da pesquisa qualitativa e da quantitativa. Essa abordagem é reforçada por Creswell (2010) e Flick (2009) que esclarecem que o uso associado das diferentes abordagens tem como finalidade ampliar e complementar a compreensão da situação investigada, revelando um panorama mais completo.

4.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados constituem-se um conjunto de técnicas e recursos para obter informações sobre um determinado tema. A maneira como as informações serão obtidas está diretamente relacionada às questões de pesquisa. Quando o pesquisador tem clareza sobre o que se quer saber, os instrumentos auxiliam em “como proceder para encontrar a resposta” (STAKE, 2011, p. 85). Neste sentido, para a realização desta pesquisa o questionário foi considerado o instrumento de coleta de dados mais adequado. A entrevista foi

utilizada em um segundo momento, devido à necessidade de aprofundar informações obtidas pelo questionário.

4.1.1 O Questionário

Os objetivos da pesquisa apontaram para o questionário como instrumento adequado para a coleta de dados. O questionário é composto por um conjunto de perguntas sobre determinado tema (MARCONI; LAKATOS, 2005; VIEIRA, 2009). Para Stake (2011), o questionário “é um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas [...] feitas da mesma forma para todos os entrevistados” (STAKE, 2011, p. 111). Para Laville e Dione (1999), esse instrumento visa atingir rapidamente e de maneira uniforme os participantes da pesquisa, já que há igualdade nas questões. O anonimato também é uma vantagem que o questionário oferece. Para Laville e Dione (1999), essa característica motiva a resposta por parte dos participantes, que podem apresentar suas angústias, suas críticas. Os autores revelam, porém, que a sinceridade das respostas também deve ser colocada à prova (LAVILLE; DIONE, 1999).

Quanto à aplicação, os questionários podem ser 1) autoadministrados (autoaplicáveis); 2) aplicados por telefone, também chamados de aplicados em entrevistas por telefone; e 3) aplicados face a face. Os questionários autoadministrados são aqueles em que o próprio respondente preenche as questões, podendo ser entregue aos respondentes pessoalmente, por correio ou *e-mail*. O segundo tipo consiste na construção das questões antes de fazer o telefonema; neste caso, o pesquisador é quem registra as respostas. Os questionários aplicados face a face são semelhantes aos aplicados por telefone, diferenciando-se apenas pelo contato pessoal entre pesquisador e pesquisado (VIEIRA, 2009).

Quanto à classificação das perguntas, os questionários podem apresentar questões abertas; fechadas; e/ou de múltipla escolha. Babbie (2005) afirma que

[...] perguntas fechadas são muito populares, porque dão maior uniformidade de respostas e são mais facilmente processadas. Respostas abertas devem ser codificadas antes de entrar com os dados, e há o perigo de alguns respondentes darem respostas irrelevantes para a intenção do pesquisador. (BABBIE, 2005, p. 189).

As questões abertas permitem que o respondente expresse a sua opinião, escrevendo livremente, usando suas próprias palavras. As questões fechadas, também chamadas de dicotômicas, são aquelas em que o respondente escolhe sua resposta dentre as opções SIM e

NÃO, ou entre outras duas opções dicotômicas. As de múltipla escolha são também questões fechadas, porém há a apresentação de várias opções, podendo ser escolhidas uma ou mais respostas (MARCONI; LAKATOS, 2005; VIEIRA, 2009; LAVILLE; DIONE, 1999).

Nesta pesquisa, foi utilizado o questionário autoadministrado composto por questões abertas e fechadas. A escolha e a utilização desse instrumento de coleta de dados ocorreram de acordo com os objetivos da pesquisa e mostraram-se adequadas ao número de profissionais esperados para participar desta e às diferentes localizações de sua atuação.

Para obtenção da informação que se deseja, Babbie (2005) destaca a importância da construção do instrumento de coleta de dados, sua pertinência e clareza. À elaboração deste instrumento, o autor acrescenta as ideias de pré-teste e estudo-piloto. O pré-teste refere-se à avaliação “de um ou mais aspectos do desenho do estudo” (BABBIE, 2005, p. 303), enquanto o piloto é um “exame em miniatura de todo o desenho da pesquisa” (Idem, p. 303). Nesta pesquisa, elaboração, pré-teste e pilotos teve a duração de dez meses. Essa etapa foi relevante porque, por meio desses procedimentos, foi possível reelaborar questões, conteúdos e formatos, além de verificar a exequibilidade da pesquisa.

O primeiro piloto, realizado em maio de 2012, foi destinado a duas professoras de música que haviam trabalhado na Educação Infantil em Brasília. O questionário foi composto de cinco partes: dados pessoais, formação/formação musical, atuação, música na educação infantil e informações adicionais. Por meio da realização do primeiro piloto, foi possível verificar a necessidade de modificar as perguntas. Uma participante, por exemplo, ao se deparar com a questão sobre formação musical, declarou que não se sentiu contemplada, pois as opções não se adequavam à sua realidade.

Para aplicar o segundo piloto, essas perguntas foram revistas e a estrutura organizacional do questionário foi modificada. Além disso, notou-se a necessidade de fazer perguntas sobre o que os professores acreditam que é necessário para trabalhar com a música na Educação Infantil e sobre as aulas de música nesse contexto. Nesse sentido, o questionário foi ampliado e organizado em dez partes: identificação do(a) professor(a); formação; formação docente; atuação – Educação Infantil; atuação – ensino de música; atuação com o conteúdo Música na Educação Infantil; sobre a instituição; preparação da aula/interações; sobre a aula; e sugestões. Composto de sete páginas, esse instrumento foi testado em setembro de 2012, sendo respondido por duas profissionais, que haviam trabalhado com a música na Educação Infantil – uma licenciada em música e outra em pedagogia. Das respostas obtidas, foi possível verificar a relevância e adequação do instrumento à pesquisa. As professoras

respondentes, apesar de demonstrarem interesse, declararam que o instrumento estava cansativo para ser respondido, devido à sua extensão.

Desta forma, o questionário foi reelaborado, e a versão final (Apêndice G), apresenta cinco páginas organizadas em seis partes: I – dados pessoais; II – formação; III – atuação – Música na Educação Infantil; IV – atuação na escola; V – sobre a música; e VI – sugestões.

A primeira parte corresponde aos dados pessoais dos professores: nome, idade, sexo, telefone, *e-mail* – a essas questões foi acrescentado o nome da escola, para posterior contato. A segunda parte, formação, aborda questões relacionadas à formação, como escolaridade, graduação, pós-graduação, cursos de capacitação, vivência musical, conhecimentos vivenciados na formação e atuação com música ou com pedagogia. A atuação com música na Educação Infantil compreende questões sobre o trabalho de Música na Educação Infantil: motivos para a atuação nessa etapa educacional, tempo de serviço, conhecimentos necessários para a atuação e onde buscá-los. A quarta parte corresponde ao contexto em que o professor está inserido: tempo de serviço na escola, frequência e locais destinados a desenvolver o trabalho musical; além disso, essa seção envolveu questões sobre o planejamento e interações do professor com a comunidade escolar. A quinta parte compreende questões relacionadas ao ensino de música: objetivos da música na Educação Infantil, métodos de ensino, repertório – a essas questões foi acrescida uma questão sobre as dificuldades encontradas pelos professores em sua prática. A última parte, sugestões, corresponde ao espaço para o profissional compartilhar suas experiências e sugestões para aprimorar a formação docente.

É importante ressaltar que a construção do questionário teve como base os questionários oriundos das pesquisas de Gomes (2011), Rodrigues (2009) e Diniz (2005). Além disso, as temáticas e a redação de questões estão relacionadas à literatura que aponta a formação como um processo, envolvendo as vivências como aluno, a formação acadêmica, a iniciação à docência e o desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999).

4.1.2 A Entrevista

Com a intenção de aprofundar reflexões que surgiram após a análise dos questionários, foi utilizada a entrevista semiestruturada. A entrevista é uma conversa entre pessoas em que o entrevistador tem a intenção de obter informações sobre o(s) entrevistado(s) (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Porém, Szymanski (2011) destaca que o pesquisador deve querer mais do que as informações para sua pesquisa, ou seja, “a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o

entrevistado se abra” (SZYMANSKI, 2011, p. 12). Assim, para garantir a validade das informações, o pesquisador deve proporcionar uma situação agradável e de confiança para que o entrevistado se sinta à vontade e disponível para conversar, revelando os dados que contribuirão para a pesquisa. Dessa forma, é importante que o entrevistador realize perguntas preparadoras, que servem para estabelecer a relação entre o entrevistador e o entrevistado. Além disso, a apresentação breve dos objetivos e a segurança do anonimato são tópicos importantes para iniciar a entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como a entrevista nesta pesquisa foi elaborada para aprofundar informações obtidas no questionário, a reflexão sobre suas respostas serviu de base para a construção do roteiro da entrevista. Para Szymanski (2004, p. 51), “nas questões de aprofundamento, podemos utilizar indagações que instigam diferenças, relações interpessoais e a perspectiva do observador”, ou seja, a finalidade é compreender a situação de maneira mais ampla.

A escolha do tipo de entrevista depende do objetivo da investigação, “podendo constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Independentemente das situações, a entrevista, como instrumento de coleta de dados, tem como objetivo obter informações descritivas, segundo a percepção e a linguagem dos participantes. Ao entrevistador é atribuída a função de interpretar os dados por meio do discurso dos participantes.

Com relação à estruturação da entrevista, nesta pesquisa foi utilizado um roteiro semiestruturado. A entrevista semiestruturada consiste em um roteiro com várias perguntas sobre uma temática, em que o pesquisador pode modificar a construção do roteiro de acordo com as respostas do entrevistado. Ao pesquisador é necessária clareza sobre os objetivos da pesquisa para conduzir a conversa (LAVILLE; DIONE, 1999; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, no roteiro de entrevista constavam questões sobre o contato dos profissionais com a Educação Infantil, sobre sua formação e sua atuação como professor de música na EI (Apêndice J). Para Babbie (2005), a redação das perguntas da entrevista, assim como as do questionário, deve apresentar a questão de maneira clara, visando à obtenção da informação que se deseja. O autor, ao discorrer sobre as características da entrevista, apresenta sugestões sobre como conduzi-la. A imparcialidade do entrevistador, vestuário, comportamento e conhecimento sobre o objetivo da entrevista são elementos recomendados (BABBIE, 2005).

De maneira semelhante, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a condução da entrevista é muito importante. Os autores destacam que “os entrevistadores tem de ser

detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito” (p. 139). Nesse sentido, o pesquisador deve deixar o entrevistado à vontade para conduzir o pensamento, dando-lhe liberdade para se expressar. Como resultado, o entrevistador obtém detalhamento sobre a visão do entrevistado.

Com relação às respostas, Babbie (2005) afirma que é importante registrá-las da maneira como foram cedidas. Nesse sentido, a gravação é relevante, especialmente para realizar a categorização e a análise dos dados.

4.2 AMOSTRAGEM

Como os *surveys* são métodos usados para pesquisar uma parcela da população, visando fazer “estimativas sobre a natureza da população total” (BABBIE, 2005, p. 113), é necessário definir sua amostragem ou seleção de respondentes. Babbie (2005, p. 113) afirma que “o termo *survey* tem sido usado com o sentido implícito de ‘*survey* por amostragem’, por oposição ao estudo de todos os componentes do grupo”. Dessa forma, para selecionar a amostra, nesta pesquisa, foi necessário realizar uma sondagem prévia sobre o número de instituições de EI em que profissionais atuavam com o conteúdo Música. Nesse sentido, conhecer o Censo Escolar mostrou-se importante. Assim, inicialmente foi feita a consulta ao Censo Escolar 2011/2012 (Anexo A), disponível na página eletrônica da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF).

A Educação Básica no DF está distribuída em Regiões Administrativas⁵, que são vinculadas a 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE). De acordo com o Educa Censo, a Educação Infantil ocupa o segundo lugar em quantidade de instituições, com o total de 641 escolas. O Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, fica em primeiro lugar, com 967 escolas; e o Ensino Médio, em terceiro lugar, com 205 escolas, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - Instituições por etapas educacionais	
	Nº de Instituições
Educação Infantil	641
Ensino Fundamental	967

⁵ De acordo com a Lei Orgânica do DF, o Distrito Federal está organizado em 31 Regiões Administrativas: RA I – Brasília; RA II – Gama; RA III – Taguatinga; RA IV – Brazlândia; RA V – Sobradinho; RA VI – Planaltina; RA VII – Paranoá; RA VIII – Núcleo Bandeirante; RA IX – Ceilândia; RA X – Guará; RA XI – Cruzeiro; RA XII – Samambaia; RA XIII – Santa Maria; RA XIV – São Sebastião; RA XV – Recanto das Emas; RA XVI – Lago Sul; RA XVII – Riacho Fundo; RA XVIII – Lago Norte; RA XIX – Candangolândia; RA XX – Águas Claras; RA XXI – Riacho Fundo II; RA XXII – Sudoeste/Octogonal; RA XXIII – Varjão; XXIV – Park Way; XXV – Setor Complementar Indústria e Abastecimento (SCIA); RA XXVI – Sobradinho II; RA – XXVII – Jardim Botânico; RA XXVIII – Itapoã; RA XXIX – Setor de Indústria e Abastecimento (SIA); RA XXX – Vicente Pires; e RA XXXI – Fercal.

Ao analisar a localização das instituições de Educação Infantil (N=641), é possível verificar que a maioria, 19,2% (123 escolas), encontra-se na CRE Plano Piloto/Cruzeiro, conforme tabela 2:

Tabela 2 - Instituições por CRE

(continua)

	Nº de Instituições	Porcentagem
Plano Piloto/Cruzeiro	123	19,2%
Gama	40	6,2%
Taguatinga	90	14,0%
Brazlândia	17	2,7%
Sobradinho	44	6,9%
Planaltina	42	6,6%
Núcleo Bandeirante	35	5,5%
Ceilândia	103	16,1%
Guará	36	5,6%
Samambaia	38	5,9%
Santa Maria	20	3,1%
Paranoá	18	2,8%
São Sebastião	17	2,7%
Recanto das Emas	18	2,8%
TOTAL	641	100%

Fonte: Educa Censo GDF (2012)

Com relação ao número de matrículas na Educação Infantil, verifica-se que a maioria, 22,8% (16.112 matrículas), está concentrada na CRE Plano Piloto/Cruzeiro. Além disso, nas CRE Planaltina, Ceilândia, Guará, Samambaia e Recanto das Emas, os dados demonstram ausência de matrículas em creches públicas, conforme a tabela 3:

Tabela 3 - Matrículas por CRE e categorias administrativas

	Pública		Particular		Total	Porcentagem
	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola		
Plano Piloto/ Cruzeiro	651	2.601	6.346	6.514	16.112	22,8%
Gama	123	2.169	699	1.236	4.227	6,0%
Taguatinga	40	3.417	3.003	4.827	11.287	15,9%
Brazlândia	151	1.282	173	269	1.875	2,6%
Sobradinho	105	2.379	823	1.289	4.596	6,5%
Planaltina	0	2.276	522	694	3.492	4,9%
Núcleo Bandeirante	82	1.656	789	993	3.520	5,0%
Ceilândia	0	5.680	1.468	2.585	9.733	13,7%

Guará	0	852	1.373	1.303	3.528	5,0%
Samambaia	0	2.231	657	1.119	4.007	5,7%
Santa Maria	60	2.097	352	538	3.047	4,3%
Paranoá	39	827	172	262	1.300	1,8%
São Sebastião	60	1.304	191	280	1.835	2,6%
Recanto das Emas	0	1.248	295	717	2.260	3,2%
TOTAL	1.311	30.019	16.863	22.626	70.819	100,00%

Fonte: Educa Censo GDF (2012)

Ao analisar a organização e distribuição da Educação Infantil no DF, constata-se que a CRE Plano Piloto/Cruzeiro concentra a maior quantidade de instituições (19,2%, 123 de N=641) e de matrículas (22,5%, 16.112 de N=70.819). Além da representatividade numérica, a CRE Plano Piloto/Cruzeiro oferece, pela sua localização, maior possibilidade de acesso ao campo empírico. Neste sentido, a escolha por essa CRE se justifica pela facilidade de acesso às instituições e locomoção, caracterizando a amostragem como não probabilística do tipo intencional – este tipo de amostragem é resultado de um processo não aleatório, pois os critérios e a escolha dos elementos que pertencem à amostra são decisões do pesquisador (BABBIE, 2005).

A CRE Plano Piloto/Cruzeiro foi considerada uma amostra significativa, principalmente com relação à viabilidade, fator importante da pesquisa. Essa CRE compreende o que comumente conhecemos por Brasília, com o total de sete RAs: Brasília, Cruzeiro, Lago Sul, Lago Norte, Sudoeste/Octogonal, Varjão e Setor de Indústria e Abastecimento (SIA).

Da região escolhida constavam as informações obtidas inicialmente, com o quantitativo de 123 instituições (N=641). Assim, para iniciar o contato com as escolas, foi necessário recorrer à Coordenação de Educação Infantil do Distrito Federal (Apêndice A) para solicitar informações detalhadas e atualizadas sobre as instituições com nome, telefone, endereço. A partir dessas informações, foi possível constatar que das 123 instituições de EI apresentadas no Censo, 117 estavam em funcionamento, ou seja, em atividade educativa, e seis delas a Coordenação de Educação Infantil do DF não tinha registros de funcionamento. Assim, o total de instituições de EI da CRE Plano Piloto/Cruzeiro constituiu de 117 instituições, conforme Apêndice B.

Em seguida, foi realizada uma sondagem prévia para verificar a presença de um profissional que desenvolvesse atividades de ensino e aprendizagem musical na escola. Para isso, foi elaborado um roteiro estruturado de perguntas (Apêndice C) para a administração

escolar com o objetivo de identificar em quantas e quais escolas estavam os professores de música. Nesse sentido, a sondagem apresentou os seguintes critérios:

- 1) a escola deve ter pelo menos um profissional em seu quadro que atue especificamente com o conteúdo música, seja como professor contratado, seja como voluntariado, seja como colaborador;
- 2) a escola deve aceitar voluntariamente colaborar com a pesquisa, disponibilizando contato com o profissional atuante com música na escola;
- 3) a escola deve concordar com o acesso da pesquisadora às instalações do estabelecimento de ensino para coleta de dados.

A sondagem foi realizada por meio de contato telefônico ou presencialmente com as diretorias das escolas, sendo iniciada em março de 2012. Por meio desse contato, foi elaborada a Tabela 4, com as informações e porcentagens referentes à sondagem realizada. Das 117 instituições, 50,4% (59 escolas de N=117) relatam a presença de um profissional para trabalhar especificamente o conteúdo música na escola. Em 32,5% das instituições (38 escolas de N=117) foi verificada a ausência desse profissional. Essas instituições não atenderam aos critérios de seleção dos participantes da pesquisa. Nesse primeiro contato, observou-se que a resposta das instituições tornou-se fator interveniente, o que resultou em 13,7% (16 escolas de N=117) de ausência de informações. Esta foi caracterizada pela ausência de contato ou agendamento para contato com a coordenação, ou o contato ficou restrito às secretarias das escolas, que não responderam às perguntas formuladas. Contudo, os 3,4% restantes (4 escolas de N=117) optaram por não fornecer informações ou participar da pesquisa.

	Total de instituições	Porcentagem
Presença de profissionais	59	50,4%
Ausência de profissionais	38	32,5%
Não foi possível realizar contato	16	13,7%
Optaram por não fornecer informações e/ou participar	4	3,4%
TOTAL	117	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Do total das escolas com profissionais atuantes com conteúdo música (N=59), a maioria é de estabelecimentos particulares credenciados, que representam 84,7% (50 escolas

de N=59), seguidos dos públicos estaduais, 10,2% (6 escolas de N=59), e de 5,1% (3 escolas de N=59) da rede particular conveniada com o governo, conforme a Tabela 5:

Tabela 5 - Instituições de EI participantes por categorias administrativas

	Nº de instituições	Porcentagem
Particular Credenciada	50	84,7%
Pública Estadual	6	10,2%
Particular Conveniada	3	5,1%
TOTAL	59	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Após elencar a quantidade de escolas com profissionais que atuam com o conteúdo música na escola, foi definida a amostragem da pesquisa – escolhidas a CRE Plano Piloto/Cruzeiro e escolas participantes. Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- 1) os profissionais devem trabalhar o conteúdo música com crianças entre zero e cinco anos exclusivamente;
- 2) os profissionais devem aceitar participar da pesquisa voluntariamente.

Estabelecidos os critérios de seleção dos participantes, foi iniciada a etapa de coleta de dados da pesquisa.

4.3 CUIDADOS ÉTICOS

A ética é o conjunto de normas e procedimentos que são considerados aceitáveis ou inaceitáveis para um determinado grupo. Em pesquisas, os dilemas éticos geralmente estão relacionados aos problemas de pesquisa, coleta, análise e discussão dos dados; portanto, os cuidados éticos permeiam todo o processo investigativo, desde a elaboração do projeto até o relatório final da pesquisa (CRESWELL, 2013; FLICK, 2009; GIBBS, 2009; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As questões éticas, presentes tanto em pesquisas qualitativas quanto em pesquisas quantitativas, estão relacionadas à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, à privacidade dos participantes e contextos pesquisados, à autenticidade e credibilidade dos dados obtidos. As reflexões sobre o assunto podem então facilitar a construção dos procedimentos éticos e auxiliar a legitimação da pesquisa. Nesse sentido, é possível destacar quatro princípios que favorecem a condução dos procedimentos éticos em uma investigação:

1) proteger a identidade dos participantes, de maneira escrita e verbal; 2) respeitar os participantes e considerá-los como colaboradores da pesquisa; 3) solicitar autorização para realização da pesquisa, por meio de termos de consentimento e acordos; e 4) apresentar os dados com veracidade, fidelidade. A esses princípios é importante acrescentar a apresentação e os esclarecimentos aos participantes sobre os objetivos da pesquisa. (CRESWELL; CLARK, 2013; FLICK, 2009; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para execução desses procedimentos, Flick (2009) destaca a mudança de perspectiva do pesquisador, em que este considera-se momentaneamente como participante. Para o autor, essa troca de função pode facilitar a realização de ponderações éticas necessárias à pesquisa. De maneira semelhante, Babbie (2005) aponta que alguns procedimentos podem validar a ética em pesquisas realizadas por meio de *surveys*: participação voluntária, ausência de prejuízos aos participantes, anonimato e sigilo da identidade e explicitação dos objetivos da pesquisa.

Ao considerar a área de Educação Musical, Azevedo *et al.* (2005) destacam que os princípios éticos são semelhantes aos de outras investigações, mas ressaltam que a especificidade da área está em questões epistemológicas, que consideram “a relevância e implicações da pesquisa para o conhecimento em Educação Musical”, e em questões relacionadas aos direitos autorais, que consistem em “acordos sobre a divulgação pública e a cessão de direitos dos dados coletados” (p. 8).

No discurso dos autores, são apresentadas diversas reflexões sobre a ética na pesquisa, sendo possível destacar que, para cada investigação, o pesquisador deve refletir sobre os procedimentos que utilizará para que a ética seja valorizada. Nesta pesquisa, os cuidados éticos adotados consistiram em 1) explicitação dos objetivos da pesquisa; 2) autorização por parte das instituições para realização da pesquisa; 3) participação voluntária dos profissionais; 4) autorização dos profissionais para realização da pesquisa; 5) anonimato e sigilo das informações de identificação dos participantes ou instituições; 6) apresentação da transcrição das entrevistas aos profissionais; 7) divulgação dos resultados. Alguns desses procedimentos são documentos que foram assinados pelos participantes e pelo pesquisador e representam acordos realizados: a) carta de encaminhamento à coordenação de Educação Infantil do DF; b) carta explicativa aos diretores das instituições; c) carta explicativa aos profissionais participantes; e d) termo de consentimento livre e esclarecido sobre o questionário e sobre a entrevista.

Os cuidados éticos permeiam a construção da pesquisa. Nesse sentido, a apresentação desses encontra-se nos procedimentos de coleta e análise dos dados, apresentados a seguir.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Ao estabelecer a amostra e reelaborar o instrumento de coleta de dados, iniciou-se a distribuição dos questionários. Para isso, foi necessário retornar às escolas para solicitar autorização formal para a realização da pesquisa com a entrega de uma carta explicativa à direção (Apêndice D). Esse procedimento visou enfatizar a importância da participação dos profissionais e legitimar a participação das escolas. Aos profissionais foram destinados os seguintes documentos: 1) uma carta com os objetivos e explicações sobre a coleta de dados (Apêndice E); 2) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), para concordar com a participação e solicitar autorização de publicação dos dados; e 3) o instrumento de coleta de dados, o questionário (Apêndice G). No período entre novembro de 2012 e abril de 2013, os questionários foram entregues diretamente aos profissionais que trabalham com a música, em horários antes, durante ou após os horários das aulas e em seus horários de coordenação. Quando a escola não permitiu o contato direto com o professor, os documentos foram entregues à coordenação. Além disso, foi enviada a versão digital do questionário por *e-mail* para os profissionais a fim de facilitar o retorno dos questionários e aumentar a taxa de respondentes (BABBIE, 2005).

Para Flick (2009), realizar pesquisas em instituições pode ser complicado, pois para ter acesso aos respondentes são necessárias autorizações, em diferentes níveis: autoridades externas e consentimento do participante. Nesta pesquisa, nem todas as escolas permitiram o contato com os professores, ainda que tenham respondido positivamente à sondagem inicial. Após quatro meses de coleta de dados, esse procedimento foi finalizado e do total das escolas com profissionais que trabalham com o conteúdo música (N=59) apenas 22% (13 professores) responderam o questionário.

Após análise dos dados oriundos das respostas, observou-se a necessidade de aprofundar algumas informações sobre a prática dos profissionais e sobre a sua interação na escola. Assim, foi planejada a realização de entrevistas com o intuito de complementar os dados do questionário. A observação considerada inicialmente relevante para auxiliar a realização das entrevistas, foi descartada, pois as escolas não permitiram observar as aulas.

Para realização da segunda etapa de coleta de dados, foi feito contato telefônico com os profissionais que responderam ao questionário, para solicitar consentimento e agendar a entrevista. Dos 13 profissionais, a maioria, 92,3% (12 respondentes), concordou em participar e um profissional, 7,7%, não quis participar, justificando falta de disponibilidade. Apesar da

concordância na participação (N=12), três profissionais não foram entrevistados: dois não tiveram disponibilidade para agendar um horário; o terceiro mudou de cidade e optou pelo uso do *Skype*⁶ para a realização da entrevista. No entanto, no horário agendado, o profissional não pode concedê-la, e não foi possível agendar outro horário por falta de disponibilidade do profissional. Assim, foram realizadas nove entrevistas, o que representa 70% de respondentes (N=13).

As entrevistas foram realizadas em junho de 2013, nos locais escolhidos pelos entrevistados: Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP - EMB), Departamento de Música da Universidade de Brasília, locais de trabalho e residências dos profissionais. Essa escolha visava oferecer tranquilidade e comodidade para o entrevistado. Quanto às datas e aos horários, o agendamento ocorreu de acordo com as disponibilidades dos entrevistados e da entrevistadora.

Antes de iniciar a entrevista, foi solicitada a permissão para a gravação em áudio e realizados esclarecimentos sobre a pesquisa, com explicitação dos objetivos e do instrumento de coleta de dados (Apêndice H). Nessa ocasião, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I).

As entrevistas foram cedidas individualmente por cada participante e gravadas em áudio digital. A duração média de cada uma foi de 21 minutos: a mais longa, de 36 minutos e 1 segundo; e a mais curta, de 6 minutos e 38 segundos. A soma das durações das entrevistas totalizou 3 horas, 9 minutos e 21 segundos.

Pesquisas sociais estão sujeitas a interferências. Nesse sentido, a entrevista “[...] está sujeita a várias intercorrências, não é asséptica, não está sob controle total do entrevistador” (SZYMANSKI, 2011, p. 76). Nesta pesquisa, algumas entrevistas sofreram interrupções provocadas por pessoas que solicitaram a atenção dos entrevistados, como professores, alunos, irmãos. Além disso, dois participantes receberam ligações telefônicas durante a entrevista.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados é o processo de organização e interpretação das informações obtidas na pesquisa. O objetivo da análise é apresentar os materiais recolhidos de maneira compreensível, relacionando-os às questões de pesquisa e estabelecendo o diálogo

⁶ O *Skype* é um *software* de comunicação via internet que permite conexões de voz, vídeo ou mensagem de texto.

entre os dados e a revisão de literatura e referencial teórico (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIBBS, 2009).

Diversos procedimentos de análise podem ser adotados e estão relacionados à abordagem e ao instrumento de coleta utilizado na pesquisa. Nesta investigação, com os dados quantitativos foi realizada uma análise estatística descritiva e inferencial. A primeira, descritiva, é caracterizada por apresentar “descrições quantitativas de modo manejável” (BABBIE, 2005, p. 383). A inferencial consiste em fazer inferências sobre a amostra, ou seja, “fazer afirmações sobre a população maior da qual foi extraída” (BABBIE, 2005, p. 391).

Ainda que os dados sejam predominantemente quantitativos, a análise dos dados apoia-se em uma perspectiva mais qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as informações estatísticas revelam mais do que simplesmente números, inicialmente observados. Uma análise minuciosa das informações numéricas pode revelar as ideias e os pensamentos dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para os dados qualitativos, foi utilizada a categorização e interpretação dos dados tendo como referência a análise de conteúdo (AC). Esse procedimento consiste em um conjunto de técnicas para analisar comunicações, ou seja, extrair do texto unidades significativas, como categorias, palavras-chave, para relacioná-los a um determinado tema e interpretá-los. A AC tem como objetivo destacar trechos relevantes à pesquisa para realizar inferências, ou seja, interpretar as descrições dos dados. Para Franco (2012), é a produção de inferências que dá credibilidade e sustentabilidade ao estudo, pois “a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor”, sendo importante relacioná-las com a teoria (FRANCO, 2012, p. 32). Nesse sentido, fazer inferência é realizar comparações e associações com a literatura da pesquisa (FRANCO, 2012; CHIZZOTTI, 2006).

À medida que eram devolvidos, os questionários foram numerados de 1 a 13 (questionário 1 – Q1; questionário 2 – Q2...); e os dados brutos, transcritos em uma tabela. Esse procedimento foi realizado com o auxílio de uma ferramenta de um servidor gratuito, o *Google Drive*, e com o programa de tabulação *Excel*. Esses procedimentos consistem na preparação dos dados, que, além de facilitar a análise das informações obtidas, pode reduzir erros de análise (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Em seguida, foi realizada a organização dos dados dos questionários, seguindo dois critérios: 1) por cada questão respondida e 2) por sujeitos. Na primeira organização, os dados foram separados por questões: fechadas, abertas e mistas. As respostas obtidas nas questões fechadas foram tabuladas no Excel (Apêndice K). Para realizar a análise estatística dos dados quantitativos, foi utilizado o *Statistical Analysis Software (SAS)*. Por meio do SAS, foram

realizados testes: 1) teste de hipóteses – para verificar hipóteses sobre a amostra; 2) teste de Qui-Quadrado – para verificar a associação entre as variáveis qualitativas; 3) teste exato de Fisher – para verificar a significância estatística da diferença entre duas populações; e 4) testes de associação. Dessa análise estatística originaram-se as tabelas e os gráficos que apresentam, em sua maioria, a frequência das respostas.

As respostas abertas, por sua vez, foram organizadas por questão em um programa de edição de texto, o *Word*, e resultaram em um caderno de 21 páginas. A partir da organização e leitura das questões abertas, foi realizada a categorização das respostas. Nesse procedimento, foram selecionadas palavras ou termos que sintetizassem as ideias dos respondentes. Esse agrupamento estava previamente organizado pela estrutura do questionário: formação; atuação com música na Educação Infantil; atuação na escola; e informações sobre música. Com a obtenção das respostas, algumas categorias foram reformuladas: 1 – formação; 2 – atuação; 3 – conhecimentos dos profissionais; 4 – contexto – a escola; e 5 – outros, e resultou em categorias apresentadas no Apêndice L. Na categoria formação, por exemplo, foram acrescentadas a vivência musical e a formação docente.

De maneira semelhante, outras categorias foram complementadas. Com relação à atuação, são apresentados a formação no início da atuação com a música na EI, os motivos da atuação e os aspectos que orientam a atuação. A categoria conhecimentos dos profissionais foi organizada em conhecimentos necessários à atuação e fontes de conhecimentos. Com relação ao contexto, apresenta-se a música na EI; os profissionais relatam quais são os objetivos, métodos de ensino e aprendizagem musical, tipo de apoio que recebem da direção/coordenação, interações com a comunidade escolar. Na última categoria, denominada outros, são apresentadas as dificuldades e sugestões dos profissionais.

Com os dados oriundos da entrevista, aconteceu processo semelhante àquele com os dados do questionário: as entrevistas foram transcritas literalmente e organizadas na ordem cronológica em que foram realizadas e compõem um arquivo de 44 páginas, denominado Caderno de Entrevistas (CE). Segundo Szymanski (2011, p. 77), “o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador”, ou seja, a transcrição é um momento importante de reflexão, pois o pesquisador revive a situação de entrevista. De maneira semelhante, Gibbs (2009) considera a transcrição como um processo em que, além de transferir os dados registrados em áudio para transformá-los em registros escritos, o pesquisador faz análise e interpretações sobre o momento vivido.

Após a organização dos dados, foi realizada a sua categorização, utilizando-se procedimentos da análise de conteúdo. Esse procedimento foi realizado nas questões abertas

do questionário; assim, a categorização da entrevista foi realizada tendo como referência as categorias das questões abertas e consistiu na complementação do questionário. No processo de redução de dados, os trechos das falas dos participantes foram anexados às categorias que emergiram das entrevistas. Em seguida, foram realizadas a análise e a interpretação das falas categorizadas.

As entrevistas não foram realizadas na ordem em que foram respondidos os questionários. Para manter o anonimato dos respondentes, foi utilizado o código apresentado no questionário (Q1, Q2), garantindo-se equivalência à entrevista. A primeira entrevista, por exemplo, corresponde ao décimo respondente do questionário. Assim, para citar trechos da entrevista 1, por exemplo, utilizaram-se o código CE Q10 e o número da página do caderno de entrevista. Essa equivalência foi utilizada para todas as entrevistas, conforme o apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Entrevistas e códigos de citações

Entrevista	Respondente	Código para Citação
Entrevista 1	Questionário 10	CE Q10, p. (página do caderno de entrevistas)
Entrevista 2	Questionário 11	CE Q11, p. (página do caderno de entrevistas)
Entrevista 3	Questionário 7	CE Q7, p. (página do caderno de entrevistas)
Entrevista 4	Questionário 1	CE Q1, p. (página do caderno de entrevistas)
Entrevista 5	Questionário 2	CE Q2, p. (página do caderno de entrevistas)
Entrevista 6	Questionário 3	CE Q3, p. (página do caderno de entrevistas)
Entrevista 7	Questionário 5	CE Q5, p. (página do caderno de entrevistas)
Entrevista 8	Questionário 12	CE Q12, p. (página do caderno de entrevistas)
Entrevista 9	Questionário 13	CE Q13, p. (página do caderno de entrevistas)

Fonte: Dados da pesquisa

As categorias foram inicialmente organizadas de acordo com as questões do questionário e modificadas após análise das entrevistas. Contudo, é importante ressaltar que a modificação na ordem das categorias visou a uma coerência na apresentação dos resultados. Desta forma, são consideradas de maneira conjunta tanto as respostas dos 13 profissionais que responderam ao questionário quanto os discursos dos nove entrevistados, ou seja, trechos das entrevistas estão em diálogo com gráficos e tabelas.

Assim, a redação dos resultados foi orientada por três eixos temáticos: a) formação dos profissionais; b) atuação dos profissionais e c) relações entre formação e atuação. No primeiro estão a vivência musical, a formação docente e a formação na atuação. A atuação foi organizada em motivos e apresentação do contexto. Do terceiro eixo, relações entre formação e atuação, emergem as influências do contato com a Educação Infantil na formação e as lacunas da formação.

A seguir, será apresentada a redação dos resultados, que, articulados com a literatura, compõem o capítulo de análise e discussão dos dados.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo destina-se à análise e à discussão dos dados obtidos nesta pesquisa, cujo objetivo foi investigar a formação dos profissionais que trabalham com a música na Educação Infantil em Brasília (DF). Nesse sentido, a discussão dos dados utiliza como referência a literatura apresentada e o capítulo está organizado de acordo com as categorias emergentes da análise e estrutura do questionário: 1) identificação dos profissionais; 2) formação dos profissionais; 3) atuação dos profissionais e 4) relações entre formação e atuação.

5.1 OS PROFISSIONAIS DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BRASÍLIA

Conforme apresentado nos procedimentos de coleta de dados, o questionário foi respondido por 13 profissionais que trabalham com a música na Educação Infantil. Destes, 77% são mulheres e 23% são homens, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 6 - Gênero dos profissionais participantes

	Respondentes	Porcentagem
Feminino	10	77%
Masculino	3	23%
Total	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A feminização da docência é apontada por Garcia (1999) como uma das características do ofício dos professores. Para o autor, essa característica, predominante nas etapas iniciais, reflete na “imagem social” da profissão docente. Segundo a literatura, a predominância do sexo feminino pode estar associada à relação maternal e de cuidado, ou seja, à ideia assistencialista que caracterizou o início dessa etapa educacional. A função assistencialista ainda tem vestígios na constituição profissional desse contexto.

Os trabalhos de Ribeiro (2012), Bellochio e Figueiredo (2009) e Diniz (2005) também apontam a feminização na Educação Infantil. Bellochio e Figueiredo (2009), ao versar sobre a formação musical de professoras de EI, apontam que essa situação está relacionada ao campo empírico, em que a maioria dos profissionais da instituição é do sexo feminino. Nesse sentido, os autores optam pelo termo professoras para designar os profissionais que trabalham nessa etapa educacional.

De maneira semelhante, Diniz (2005) afirma que sua pesquisa confirmou a ideia de que a EI é predominantemente feminina. A autora, ao pesquisar a presença da música nas

práticas de professores de EI, verifica que os 123 participantes são do sexo feminino. Ela ainda destaca que a predominância de mulheres na profissão docente não é exclusividade da EI em Porto Alegre (RS), sendo uma característica da docência no Brasil.

Na pesquisa de Ribeiro (2012), realizada em Belo Horizonte, é possível verificar que 96,71% (N=228) dos educadores são mulheres. Para a autora, a feminização da EI está relacionada ao suprimimento da figura materna, característica evidenciada ao longo da constituição dessa etapa educacional.

Situação contrária, porém, emerge da pesquisa de Gomes (2011) que, ao investigar as concepções que norteiam as práticas de professores de música na Educação Infantil na cidade de Natal (RN), apresentou uma distribuição homogênea de profissionais quanto ao gênero, com 50% de homens e 50% de mulheres atuantes nessa etapa educacional. A regulamentação legal da presença do professor de música na Educação Infantil e a promoção de concurso público para o cargo em Natal (RN), apresentado pela autora, pode ser uma motivação para inserção de homens nesse contexto. Porém, essa situação deve ser estudada para que se possa realizar inferências ou conclusões.

Com relação à faixa etária, Tabela 7, os dados demonstram a mesma frequência de respondentes 31% (4 profissionais de N=13) nas faixas etárias entre 21 a 25 anos e 31 a 35 anos. A minoria, 8% (1 profissional de N=13) está com idade entre 36 e 40 anos e entre 51 e 55 anos.

Tabela 7 - Faixa etária dos profissionais participantes

	Respondentes	Porcentagem
21 a 25 anos	4	31%
26 a 30 anos	3	23%
31 a 35 anos	4	31%
36 a 40 anos	1	8%
51 a 55 anos	1	8%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

O formato da questão não possibilitou verificar a média de idade dos profissionais. Na pesquisa de Ribeiro (2012), realizada com profissionais de EI em Belo Horizonte (MG), a faixa etária predominante encontra-se entre 31 e 40 anos (54%). De maneira semelhante, Diniz (2004) verifica que a faixa etária das professoras de EI de Porto Alegre (RS) varia entre 21 e 60 anos, sendo a predominância entre 36 e 40 anos. Gomes (2011), por sua vez, ao investigar as concepções e práticas de professores de música na EI em Natal (RN), verifica que a maioria dos profissionais, 65% (13 de N=20), têm entre 21 e 30 anos, sendo que a

média de idade desses profissionais encontra-se em 30 anos. A autora destaca que a predominância de jovens está associada à “entrada prematura no mercado de trabalho” (p. 83), 30% (6 de N=20) dos profissionais estão realizando a formação acadêmica.

Nesta pesquisa, os profissionais também iniciaram a docência sem a finalização da formação docente. Ao cruzar faixa etária, gênero e escolaridade (Tabela 8), é possível verificar que nenhum dos homens tem o ensino superior completo: dois estão cursando e um tem apenas o ensino médio. Com relação aos dados referentes ao sexo feminino, verifica-se uma diversidade quanto à formação, não sendo possível relacionar as variáveis; além disso, a amostra é pequena, o que inviabiliza a realização de inferências.

Tabela 8 - Faixa Etária x Gênero x Escolaridade

	Feminino					Masculino		TOTAL
	21-25 anos	26-30 anos	31-35 anos	36-40 anos	51-55 anos	26-30 anos	31-35 anos	
Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	1	1
Superior incompleto	1	0	1	0	0	1	1	4
Superior incompleto e Técnico incompleto	1	0	0	0	0	0	0	1
Superior completo	2	2	0	0	1	0	0	5
Superior completo e especializ. completa	0	0	1	0	0	0	0	1
Superior completo, incompleto e mestrado incompleto	0	0	0	1	0	0	0	1
TOTAL	4	2	2	1	1	1	2	13

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao profissional que se declarou egresso do Ensino Médio, este é considerado professor leigo, ou seja, este profissional exerce funções educativas, de ensino e aprendizagem, porém não tem a formação acadêmica. A presença de professores leigos é comumente associada a zonas rurais, porém é possível verificar a presença desses profissionais em grandes centros urbanos, conforme pesquisa de Santos (2011). Ao investigar o perfil e razões para contratação de estudantes do curso normal em escolas de EI e EF em São Gonçalo (RJ) a autora destaca que a presença do professor “leigo” exercendo a docência está relacionada aos baixos custos às instituições. Para a autora, a desvalorização da profissão professor é consequência de situações como a por ela investigada.

Nesta pesquisa, os dados demonstram a abertura do mercado de trabalho para profissionais sem a finalização da formação inicial. Nesse sentido, é possível observar a indefinição na identidade profissional desses participantes: são professores, animadores, recreadores? Para Penna (2010, p. 134-135), “o descuido com a formação profissional do professor” em contextos de EI é evidente, devido à história dessa etapa educacional, em que a maternagem predomina e reforça a ideia equivocada de que para trabalhar na EI é necessária apenas afinidade com crianças.

O detalhamento sobre a escolaridade e formação dos profissionais encontra-se no tópico a seguir, e está relacionado ao tempo de docência e experiências docentes.

5.2 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Considerar a formação como processo contínuo significa dizer que a formação é composta por situações de ensino e aprendizagens, em que as trajetórias pessoais compõem a formação individual. Nesse sentido, para a formação docente são considerados os processos de aprender a ensinar. Nesta pesquisa, os dados revelam a diversidade de formação dos profissionais: professores de música, pedagogos, professores leigos, com aprendizagem docente a partir da experiência, professores que estão em formação e frequentam cursos de licenciatura.

Sobre a formação acadêmica desses profissionais foram realizadas perguntas sobre a escolaridade, a graduação e a pós-graduação. Com relação à escolaridade (Tabela 9), o questionário apresentava 13 opções de respostas, sendo permitida a marcação de mais de uma opção. Os dados demonstram que 53,85% (7 de N=13) dos profissionais possuem o ensino superior completo ou declararam como superior incompleto. Do total de respondentes (N=13) apenas 7,70% (1 profissional de N=13) declarou como egresso do Ensino Médio e não forneceu outras informações sobre sua formação.

Tabela 9 - Nível de escolaridade dos profissionais

	Respondentes	Porcentagem
Ensino Médio Completo	1	7,70%
Técnico em Música – Incompleto	1	7,70%
Ensino Superior Completo	7	53,85%
Ensino Superior Incompleto	6	46,15%
Especialização Completa	1	7,70%
Mestrado Incompleto	1	7,70%

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme apresentado na Tabela 8 da página 62, é possível verificar que três profissionais marcaram mais de uma opção: 1) o profissional que se declarou como estudante de nível técnico em violino no CEP-EMB está realizando o curso de terapia ocupacional, ou seja, marcou técnico em música incompleto e superior incompleto; 2) outro profissional afirmou ter o ensino superior completo em educação artística com habilitação em música e especialização em educação especial, ou seja, marcou superior completo e especialização completa; 3) outro profissional afirmou ter realizado curso de comunicação social, ter participado como aluno especial de mestrado em educação ambiental e estar realizando o curso de licenciatura em música, ou seja, esse profissional marcou três opções: ensino superior completo, ensino superior incompleto e mestrado incompleto.

Assim como para a escolaridade, os profissionais poderiam marcar mais de uma opção referente à graduação, Tabela 10. Dentre os cursos que foram ou estão sendo realizados pelos profissionais o mais citado é Educação Artística (EA) com habilitação em Música, com 38,46% (5 de N=13) das respostas, seguidos de Licenciatura em Música, com 30,76% (4 de N=13). A minoria encontra-se em cursos de EA com habilitação em Artes Cênicas e em Artes Visuais, com 7,69% (1 de N=13), seguidos de Pedagogia com 15,38% (2 de N=13). A opção outros representa 23,07% (3 de N=13) e foi complementada pelos seguintes cursos: Terapia Ocupacional; Comunicação Social; e Ballet e Jazz.

Tabela 10 – Cursos de graduação dos profissionais

	Respondentes	Porcentagem
Pedagogia	2	15,38%
Música – Licenciatura	4	30,76%
Educação Artística – Música	5	38,46%
Educação Artística – Cênicas	1	7,69%
Educação Artística – Visuais	1	7,69%
Outro	3	23,07%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao cruzar os dados da escolaridade com os dados sobre os cursos que estão sendo frequentados pelos seis participantes (verificar dados da tabela 8), é possível verificar que os cursos estão relacionados à formação docente: pedagogia; licenciatura em música; educação artística com habilitação em música; e a exceção encontra-se no curso de terapia ocupacional, que não está relacionado à docência (Tabela 11). Os dados demonstram que a licenciatura em música representa 50% (3 de N=6) das respostas; a pedagogia, a licenciatura em educação artística com habilitação em música e a terapia ocupacional representam os 50% restantes, com 16,6% (1 de N=6) cada.

É importante lembrar que o profissional que se declarou como estudante de Nível Técnico em Violino no CEP-EMB está realizando o curso de terapia ocupacional. Há ainda, um profissional que declarou estar cursando a licenciatura em música e ter graduação completa em comunicação social e aluno especial em educação ambiental.

Tabela 11 - Cursos de graduação em realização

	Respondentes	Porcentagem
Pedagogia	1	16,6%
Música – Licenciatura	3	50%
Educação Artística – Música	1	16,6%
Terapia Ocupacional	1	16,6%
TOTAL	6	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao realizar cruzamento semelhante, com relação aos cursos de graduação finalizados, (Tabela 12) é possível verificar que os cursos realizados pelos sete profissionais estão relacionados à formação docente: pedagogia; licenciatura em música; licenciatura em educação artística, com habilitação em música, em artes cênicas e em artes visuais; exceto comunicação social. Os dados demonstram que a licenciatura em educação artística com habilitação em música representa 57,16% (4 de N=7) das respostas; a pedagogia, a licenciatura em música, a licenciatura em educação artística com habilitação em cênicas e em visuais, e a comunicação social representam 14,28% (1 de N=7) cada.

Tabela 12 – Cursos de graduação finalizados

	Respondentes	Porcentagem
Pedagogia	1	14,28%
Música – Licenciatura	1	14,28%
Educação Artística - Música	4	57,16%
Educação Artística – Cênicas	1	14,28%
Educação Artística – Visuais	1	14,28%
Comunicação Social	1	14,28%

Fonte: Dados da pesquisa

Assim como para a escolaridade, os profissionais poderiam marcar mais de uma opção referente à graduação. Nesse sentido, um dos profissionais, 14,28% (1 de N=7), que concluiu a Educação Artística com habilitação em Música, declarou ter concluído os cursos Educação Artística com as habilitações em Artes Cênicas e em Artes Visuais, com o total de três graduações.

Conforme apresentado na tabela 8, na página 62, um profissional realizou a graduação em comunicação social e está realizando a licenciatura em música.

A questão sobre formação em nível de pós-graduação apresentou opções para cursos de especialização, mestrado e doutorado. Ao declarar o nível de escolaridade (Tabela 9, página 63), foi possível observar que apenas dois profissionais realizaram a pós-graduação. Um dos profissionais que realizou a pós-graduação era formado em licenciatura em educação artística com habilitação em música; e o outro afirmou ser aluno especial de mestrado em educação ambiental, ter a graduação em comunicação social e está cursando a licenciatura em música.

Os dados demonstram a diversidade de escolaridade e formação inicial dos profissionais que é apresentada no quadro 2.

Quadro 2 - Formação dos respondentes

	Gênero	Faixa etária	Escolaridade e formação inicial
Q1	Feminino	26-30 anos	Ensino superior completo em educação artística com habilitação em Música
Q2	Feminino	21-25 anos	Ensino superior incompleto em terapia ocupacional; Ensino técnico em violino incompleto
Q3	Masculino	31-35 anos	Ensino médio completo
Q4	Feminino	31-35 anos	Ensino superior completo em educação artística com habilitação em música; Especialização completa sobre ensino especial
Q5	Feminino	31-35 anos	Ensino superior incompleto em pedagogia
Q6	Feminino	51-55 anos	Ensino superior completo em educação artística com habilitação em música; Ensino superior completo em educação artística com habilitação em artes plásticas; Ensino superior completo em educação artística com habilitação em artes cênicas; Cursos de Ballet
Q7	Feminino	36-40 anos	Ensino superior completo em comunicação social; Ensino superior incompleto em licenciatura em música; Especialização Incompleta sobre educação ambiental
Q8	Feminino	21-25 anos	Ensino superior completo em licenciatura em música
Q9	Masculino	31-35 anos	Ensino superior incompleto em licenciatura em música
Q10	Feminino	21-25 anos	Ensino superior completo em Pedagogia
Q11	Feminino	26-30 anos	Ensino superior completo em educação artística com habilitação em música
Q12	Feminino	21-25 anos	Ensino superior incompleto em educação artística com habilitação em música
Q13	Masculino	26-30 anos	Ensino superior incompleto em licenciatura em música

Fonte: dados da pesquisa

Os dados demonstram que a maioria dos profissionais 85% (11 de N=13) buscaram ou estão buscando a formação inicial relacionada à docência, ou seja, eles procuram a formação inicial, que consiste na “instância primeira de formação ao nível universitário para o exercício da profissão, na qual se certifica a preparação do professor como profissional”. (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 97). Nesse sentido, pode-se afirmar que os profissionais estão se preparando para o exercício da profissão docente. Apenas 15% (2 de N=13) não realizaram ou estão realizando a graduação relacionada à docência, sendo um estudante de Terapia Ocupacional e estudante do curso técnico em violino do CEP-EMB; e o outro egresso do Ensino Médio.

A docência em música sem a formação acadêmica em cursos de licenciatura também foi destacada na pesquisa de Rodrigues (2009). Em sua pesquisa, realizada com professores que trabalham a música com os idosos, a autora verifica que 5,26% (2 de N=38) não realizaram cursos de licenciatura, sendo um egresso de Nutrição e o outro de Engenharia Florestal. A autora constatou que esses professores fundamentam sua docência em música de acordo com a formação prévia, sendo um técnico e o outro autodidata.

Os profissionais também foram perguntados sobre sua participação em cursos de capacitação e eventos científicos, como congressos, encontros, tanto na área de música quanto na de Educação Infantil. Do total dos profissionais, (N=13), a maioria, 53,85% (7 profissionais de N=13) participou de cursos de capacitação na área de Educação Infantil, enquanto 46,15% (6 profissionais de N=13) responderam negativamente, conforme Tabela 13.

Tabela 13 - Participação em cursos de capacitação na área de EI

	Respondentes	Porcentagem
Sim	7	53,85%
Não	6	46,15%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre as temáticas dos cursos frequentados, os profissionais relatam cursos relacionados à Educação Infantil, como musicalização infantil, pedagogia montessoriana; e cursos com estudiosos da área de musicalização infantil, como a Beth Bolton. Para alguns, o curso de extensão Música para Crianças (MPC) da Universidade de Brasília e o Curso Internacional de Verão do CEP-EMB (CIVEBRA) foram considerados como de capacitação na área EI, sendo relatado por dois professores.

Ao responder sobre a frequência em cursos na área de EI, os respondentes (N=7) deveriam revelar o período de sua realização, sendo possível marcar mais de uma opção. O ano de maior frequência foi 2012, com 71% (5 respostas de N=7), conforme a Tabela 14. Os anos de 2011 e antes de 2007 apresentam a mesma porcentagem, 29%, com o total de 2 respostas cada. A menor frequência encontra-se no ano de 2010, que corresponde a uma resposta, o que equivale a 14%.

Tabela 14 - Período de participação em cursos na área de EI

Período	Fez o curso	Porcentagem
2012	5	71%
2011	2	29%
2010	1	14%
Antes de 2007	2	29%

Fonte: Dados da pesquisa

Para eventos científicos na área de Educação Infantil, Tabela 15, 38,46% dos profissionais (5 de N=13) declararam participar. A não participação é representada por 61,54% dos profissionais (8 de N=13).

Tabela 15 - Participação em eventos científicos na área de EI

	Respondentes	Porcentagem
Sim	5	38,46%
Não	8	61,54%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

De maneira semelhante aos cursos de capacitação, os profissionais classificaram o CIVEBRA como um evento científico na área de Educação Infantil. Além desse evento, são relatados os encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas (EPEAL) e em eventos sobre Piaget.

Com relação ao período de participação em eventos científicos sobre a EI, Tabela 16, é possível verificar 2012 como o ano de maior participação dos profissionais, com 60% dos profissionais (3 de N=5). Os anos 2011, 2010 e antes de 2007 apresentam a mesma frequência com 20% (1 de N=5)

Tabela 16 - Período de participação em eventos científicos na área de EI

Período	Fez o curso	Porcentagem
2012	3	60%
2011	1	20%

2010	1	20%
Antes de 2007	1	20%

Fonte: Dados da pesquisa

Diferentemente do que aconteceu em relação a área de Educação Infantil, a maioria dos participantes, 92% (12 profissionais de N=13) declarou participação em cursos de capacitação na área de música, conforme Tabela 17, enquanto apenas 8% (1 profissional de N=13) respondeu negativamente a essa questão.

Tabela 17 - Participação em cursos de capacitação na área de Música

	Respondentes	Porcentagem
Sim	12	92%
Não	1	8%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os cursos relatados estão CIVEBRA; cursos de instrumento, como piano e violão; cursos de harmonia, arranjo; cursos sobre métodos ativos de Ensino e Aprendizagem Musical (EAM), como Orff, Dalcroze, Suzuki; oficinas com grupos e educadores musicais, como Barbatuques e Keith Swanwick.

Para alguns profissionais a participação nesses cursos ocorreu em mais de um período, sendo 2010, o ano com maior participação: 50% (6 profissionais de N=12) das respostas. Os anos de 2011 e 2012 tiveram a mesma porcentagem, 42% (5 profissionais de N=12), conforme tabela 18. A indicação de menor participação em cursos foram nos anos anteriores a 2007, com apenas 8 % (1 resposta de N=12), seguido de 2007, com 17% (2 respostas de N=12).

Tabela 18 - Período de participação em cursos de capacitação na área de Música

Período	Nº de respondentes	Porcentagem
2012	5	42%
2011	5	42%
2010	6	50%
2007	2	17%
Antes de 2007	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao considerar os professores leigos participantes dessa pesquisa, observa-se que a busca por cursos de capacitação para eles constitui-se como um momento de formação. Um profissional aponta que sua aprendizagem docente é composta pelo acúmulo desses cursos.

[...] não tenho formação superior, mas assim, sempre tive o gosto pela música, de trabalhar com a música, trabalhar com criança e eu corri atrás dos cursos que me proporcionam [...], que me capacitam estar trabalhando com isso. Então, fiz curso em São Paulo, no Rio de Janeiro, eu sempre vou a procura, né, de conhecimento pra poder estar passando para as crianças e assim, a maneira que eu trabalho com as crianças, é sempre trabalhando o lúdico que é através do Kodaly. O método Kodaly e o método Orff [...] é um método de aprendizagem que eu acho é excelente, sem exigir muito da criança e a criança trabalham no seu potencial, até onde ela alcança (CE, Q3, p. 24)

A fala do respondente do Q3 evidencia uma tendência à orientação técnica de formação, que consiste na aplicação de técnicas e teorias específicas. Assim, nesses cursos, percebe-se o interesse nas trocas de fórmulas de ensino pré-estabelecidas.

Esse profissional destaca ainda que sua inserção na Educação Infantil estava associada a recreação e animação cultural:

[...] assim que eu entrei em sala de aula, foi aquela mistura assim, eu não tinha uma preparação, confesso que eu não tinha uma preparação, [...] então assim, como eu trabalhava já com animação, em aniversários, me deu uma segurança pra poder chegar até as crianças. (CE, Q3, p. 24)

A concepção sobre a música na Educação Infantil está associada às experiências docentes do profissional. Ele ainda complementa sua explicação apresentando uma crítica à valorização da formação inicial:

[...] hoje em dia é muito limitado, você só pode ter um certo conhecimento se você for de uma escola de música ou se você tá entrando na faculdade. Você só tem esses dois caminhos aqui no DF. Assim, ah, nem uma das duas não tem um projeto para formação de professor sem que ele seja aluno própria escola [sem ser aluno regular da instituição], como se fosse assim uma aula aberta [ou seja, como aluno ouvinte]. (CE, Q3, p. 25-26)

A maioria dos profissionais declarou não participar de eventos científicos na área de música, com o total de 62% (8 profissionais). Dos 5 profissionais que responderam afirmativamente, declaram participar de eventos científicos no ano de 2012, apresentando 100% das respostas. Contudo, os anos de 2011 e 2010 apresentam a mesma porcentagem, 60%, com o total de 3 respostas cada.

Tabela 19 - Participação em eventos científicos na área de música

Período	Nº de respondentes	Porcentagem
2012	5	100%
2011	3	60%

2010	3	60%
-------------	---	-----

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os eventos científicos na área de música estão o Simpósio de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM) e o Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil, sendo respondida por 1 profissional. O evento mais respondido foram os congressos e encontros da ABEM, com 100% das respostas (N=5).

Por meio de análise dos dados é possível verificar que os profissionais demonstram o interesse em aperfeiçoar seus conhecimentos sobre o ensino da música e sobre a criança, sendo a procura maior na área de música. Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Rodrigues (2009), que destaca o engajamento dos professores de música em formação continuada na área de música. Sua pesquisa revela ainda a ausência de cursos de capacitação que abordam o público alvo investigado: os idosos.

Dentro da formação musical os respondentes foram indagados sobre sua vivência musical. Segundo suas respostas, verifica-se a predominância de tocar instrumentos, Tabela 20. Eles revelaram que tocar seus instrumentos é uma importante atividade relacionada à sua vivência musical, com 100% das respostas (13 respondentes, N=13). Nessa vivência, o cantar tem a menor frequência, com o total de 54% (7 professores de N=13). O ouvir aparece como resposta de 85% dos profissionais (11 respondentes de N=13), enquanto compor e/ou fazer arranjo aparece 62% (8 professores de N=13).

Tabela 20 - Vivência musical dos participantes

	Respondentes	Porcentagem
Tocar instrumentos	13	100%
Ouvir música	11	85%
Compor, fazer arranjos	8	62%
Cantar	7	54%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao declarar que a performance instrumental integra sua vivência musical os professores revelaram saber tocar 2 instrumentos, sendo a média, 2,15 instrumentos por respondente, dentre eles: acordeon, castanholha, clarineta, flauta doce, flauta transversal, gaita, guitarra, piano, teclado, trombone, violino, violoncelo e violão. O canto apareceu nessa categoria, sendo complementado pelas informações de ser o instrumento principal e de estar relacionada à prática religiosa do profissional.

Com relação aos contextos de estudo e formação, os professores declararam que adquiriram seus conhecimentos musicais em diferentes espaços: cursos técnicos de música, escolas específicas de música, conservatórios, cursos de dança.

Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Xisto (2004), que ao investigar as relações entre a formação e atuação de 16 professores de música, destaca que a formação musical anterior à graduação aconteceu em conservatórios, escolas específicas, ou em aulas particulares de instrumento/canto. A autora destaca ainda a baixa taxa de respondentes, 14,28% (N=16), que afirmou que teve aulas de música em escolas de Educação Básica. Xisto (2004) declara ainda que, além da formação musical adquirida nesses ambientes, a aprendizagem musical foi proporcionada pela família.

Essa situação também foi observada nesta pesquisa, em que um participante declarou que ter uma família de músicos repercutiu em sua formação musical, revelando que

[...] a experiência familiar foi a minha formação perfeita e treinar com primos, filhos e amigos de filhos foi experiências ótimas para completar com cursos musicais (Q6, p. 3).

Os licenciados na pesquisa de Cereser (2003) também revelam a influência e contribuição da família na formação musical. Ao investigar a relação entre a formação e atuação docente de 14 alunos de licenciatura em música sua pesquisa revelou que a opinião da família revelou-se fator de influência considerável, por meio de “vivência musical dentro dos lares, oportunidades para estudarem música em escolas específicas ou com professores particulares, ou pelo simples fato de os levarem para assistir ou participar de eventos musicais” (CERESER, 2003, p. 62-63; 135).

5.3 ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Para a atuação, o questionário apresentou questões relacionadas aos contextos ou espaços de atuação na EI; à sua atuação com a música na EI, às características de sua atuação na escola que estava trabalhando no momento da pesquisa e à música na EI.

Com relação às situações de trabalho como professor, Tabela 21, o questionário apresentava 3 opções de respostas, sendo permitida a marcação de mais de uma opção. Os dados demonstram que a maioria, 92,30% (12 de N=13), dos profissionais declarou trabalhar com a música em outros contextos. Do total de respondentes 38,46% (5 de N=13) declarou

trabalhar na Educação Infantil e 84,61% (11 de N=13) como professor de música na Educação Infantil.

Tabela 21 - Atuação como professor

	Respondentes	Porcentagem
Educação Infantil	5	38,46%
Música em outros contextos	12	92,30%
Música na Educação Infantil	11	84,61%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao responder que trabalham como professor de Educação Infantil, os profissionais foram questionados sobre o tempo de docência nesse nível educacional e a faixa etária das crianças atendidas. Foi possível verificar que apesar de 38,46% das respostas, nenhum profissional complementou sua resposta.

Contudo, com relação à questão ser professor de música em outros contextos, os profissionais complementaram a pergunta e relataram que atuam em situações de ensino e aprendizagem variadas, como: musicalização, grupos instrumentais e vocais (orquestra e canto), teoria musical, ensino individual e coletivo de instrumento (canto, teclado, piano, violão e violoncelo). Dentre os locais de trabalho estão: escolas especializadas no ensino-aprendizagem de música; escolas regulares nos níveis de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais e Ensino Médio; domicílios; projetos vinculados às ONGs e extensão universitária.

Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Xisto (2004), que ao pesquisar as relações entre a formação e atuação de 16 professores de música, revela que as experiências docentes antes ou durante a licenciatura ocorreram em “todos os níveis da Educação Básica, até a atuação em outros espaços, como escolas ou conservatórios de música, na regência de corais ou bandas ou dando aulas particulares de instrumento ou canto” (XISTO, 2004, p. 73). A autora destaca que essas situações de ensino e aprendizagem da música não estavam relacionadas ao currículo do curso, ou seja, não eram orientadas, com exceção de situações relacionadas aos projetos de ensino, de pesquisa ou de extensão universitária.

Com relação ao tempo de docência em música em contextos diversos à Educação Infantil, Tabela 22, 25% (3 profissionais de N=12) dos profissionais têm entre 2 e 4 anos de atuação e 8 e 10 anos de atuação. O tempo de docência entre 1 e 2 anos corresponde a 16,6% (2 profissionais de N=12) das respostas, mesma quantidade de respondentes para o tempo de docência entre 6 e 8 anos. A minoria dos respondentes trabalha com a música há mais de 10 anos, 8,4% (1 profissional de N=12) e entre 4 e 6 anos, com 8,4% (1 profissional de N=12).

Tabela 22 - Tempo de docência em música em outros contextos

Tempo	Nº de respondentes	Porcentagem
Entre 1 e 2 anos	2	16,6%
Entre 2 e 4 anos	3	25%
Entre 4 e 6 anos	1	8,4%
Entre 6 e 8 anos	2	16,6%
Entre 8 e 10 anos	3	25%
Mais de 10 anos	1	8,4%
TOTAL	12	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao tomar como base a teoria sobre a carreira docente de Huberman (1995), pode-se afirmar que a maioria, 50% (6 respondentes de N=12) dos profissionais, está na fase de diversificação, que ocorre entre 7 a 25 anos de carreira. Esta é caracterizada pela motivação e ambição pessoal, ou seja, o professor está mais engajado em mudanças e busca novos desafios para sua profissão. Para Huberman (1995) concomitantemente a etapa de diversificação o professor pode também se questionar, ou seja, ele realiza uma análise sobre sua profissão, especialmente com relação à continuidade na carreira. Na fase de entrada na carreira, entre 1 e 3 anos, é possível verificar que o total de respondentes é de 41,6% (5 profissionais de N=12).

Ao lembrar sua primeira experiência docente Q1 reflete sobre as decisões e dificuldades do início da profissão:

Quando a gente é jogada dentro da sala de aula, ou você sai correndo e desiste, ou você os controla. Então não é fácil. Mas, [...] quando você se coloca no lugar daquele indivíduo que tá ali pra aprender, naquela posição, ou seja, criança, especialmente no caso... e se coloca no lugar da criança que está aprendendo, então você, você volta um pouco e aí é como se fosse você aprendendo. O que você gostaria de aprender se você tivesse a idade daquela criança, entendeu? (CE, Q1, p. 16)

A fala do profissional coincide com o discurso de Huberman (1995), que afirma que o início da carreira docente é caracterizado como um momento de “sobrevivência e de descoberta” (HUBERMAN, 1995, p. 39). Nesse sentido, ao se depararem com as dificuldades cotidianas da sala de aula os profissionais descobrem suas possibilidades docentes.

Dos 5 profissionais que estão no início da carreira, constatou-se que 3 estão caminhando para a estabilização, que acontece entre 4 e 6 anos de atividade docente. É possível verificar também que nenhum dos profissionais declarou trabalhar com a música há menos de 1 ano.

Com relação ao tempo de docência em música na EI, Tabela 23, é possível verificar que os dados demonstram a mesma frequência de respondentes, 23,1% (3 profissionais de N=13), com tempo de trabalho entre 2 e 4 anos, 4 e 6 anos e menos de 1 ano de docência. A minoria de respondentes, 7,7% (1 profissional de N=13) encontra-se entre 6 e 8 anos e mais de 10 anos de docência. Entre 1 e 2 anos de docência estão 15,4% dos profissionais, com o total de 2 respondentes (N=13).

Tabela 23 - Tempo de docência em música na EI

Tempo	Nº de respondentes	Porcentagem
Menos de 1 ano	3	23,1%
Entre 1 e 2 anos	2	15,4%
Entre 2 e 4 anos	3	23,1%
Entre 4 e 6 anos	3	23,1%
Entre 6 e 8 anos	1	7,7%
Mais de 10 anos	1	7,7%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar esses dados, considerando os estudos sobre a carreira docente de Huberman (1995), é possível verificar que a maioria dos profissionais, 61,6% (8 respondentes, N=13), encontra-se na fase de iniciação à docência na EI, enquanto 23,1% (3 profissionais, N=13) estão na fase de estabilização e 15,4% (2 profissionais, N=13) está na fase de diversificação.

Ao comparar os dados das tabelas 22 e 23 é possível verificar que nenhum dos participantes iniciou a docência em música há menos de 1 ano, o que indica que a maioria os profissionais trabalhava com o ensino de música antes ou iniciaram-na junto com a docência na Educação Infantil. Desses dados pode-se inferir que a obrigatoriedade da música na Educação Básica tem estimulado professores de música a trabalhem nas escolas.

A identificação com as crianças, a afinidade com a área, a influência do meio sociocultural e atendimento às suas necessidades pessoais são justificativas dos profissionais para sua iniciação e permanência com o trabalho musical na Educação Infantil. Um dos participantes revela que a princípio, sua motivação para trabalhar com música na Educação Infantil estava relacionada às necessidades financeiras, porém após sua primeira experiência docente a identificação com a faixa etária foi evidenciada:

Foi bacana, assim, pra mim era... eu tive que aprender muita coisa, dominar no sentido de, de conquistar as crianças, né? [...] na época que eu comecei a trabalhar eu não imaginava que ia trabalhar com criança. Sou uma pessoa muito séria, muito

sisuda, muito rígida, [...] então eu não imaginava que eu fosse trabalhar com criança por causa disso e acabei trabalhando e eu gostei muito de trabalhar e achei inclusive até mais fácil trabalhar (CE Q1, p. 16)

A Educação Infantil é composta por duas fases: creche e pré-escolas. Com relação à atuação nessas fases, o questionário apresentava três opções de respostas: creche, pré-escola e outra, sendo permitida a marcação de mais de uma opção. Os dados demonstram que todos os profissionais, 100% (13, de N=13) declararam trabalhar em pré-escolas, sendo que 69,2% destes (9 de N=13) trabalham também em creches. Nenhum profissional marcou a opção outros, conforme Tabela 24.

Tabela 24 - Nível da EI em que o profissional trabalha

	Nº de respondentes	Porcentagem
Creche	9	69,2%
Pré-Escola	13	100%
Outros	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa

Além de abordar a atuação na Educação Infantil, no questionário foram realizadas perguntas referentes à atuação do profissional na escola: tempo de atuação na escola, frequência das aulas, locais das aulas, recursos utilizados, planejamento, atividades e interações com a comunidade escolar.

Com relação ao tempo de trabalho na escola, Tabela 25, os dados demonstram que a maioria dos profissionais, 46,2% (6 de N=13), está trabalhando na escola entre 1 e 2 anos. Em seguida, com 35,8% (5 de N=13) estão profissionais que trabalham há menos de 1 ano na escola. No entanto, entre 2 e 4 e 4 e 6 é possível verificar apenas 7,7% (1 de N=13) atuam na escola.

Tabela 25 - Tempo de trabalho na escola

	Nº de respondentes	Porcentagem
Menos de 1 ano	5	38,5%
Entre 1 e 2 anos	6	46,2%
Entre 2 e 4 anos	1	7,7%
Entre 4 e 6 anos	1	7,7%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados indicam que os profissionais trabalham há pouco tempo na escola. Porém ao cruzar os dados com o tempo de docência na Educação Infantil, observa-se que os profissionais trabalham há mais tempo nessa etapa educacional. Ao cruzar com o tempo de

atuação na EI. De acordo com essa situação, é possível verificar que os profissionais não permanecem em uma mesma instituição por muito tempo, demonstrando a rotatividade dos profissionais nas instituições.

Com relação à frequência das aulas de música na escola, os dados demonstram que na maioria das instituições as aulas de música ocorrem apenas 1 vez por semana, com o total de 77% (10 de N=13) das respostas. A frequência de 2 vezes por semana representa 8% (1 resposta de N=13), enquanto a de 3 vezes representa 15% (2 respostas de N=13).

Tabela 26 - Frequência das aulas na escola

	Nº de respondentes	Porcentagem
1 vez por semana	10	76,9%
2 vezes por semana	1	7,7%
3 vezes por semana	2	15,4%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Além da frequência semanal, o questionário apresentou uma questão sobre o local de realização das aulas, com as opções de respostas: sala de aula da turma, sala de música e outros, sendo permitida a marcação de mais de uma opção. Os dados demonstram que as aulas de música, em sua maioria, 76,9% (10 de N=13), ocorrem na sala da turma. A sala de música foi apontada por 38,5% (5 de N=13) dos profissionais.

Com relação aos recursos e materiais utilizados pelos profissionais, Tabela 27, o questionário apresentava 16 opções, sendo permitida a marcação de mais de uma resposta. Os dados demonstram que a maioria dos profissionais, 92,3% (12 de N=13), utilizam instrumentos de percussão, seguida de 84,6% (11 de N=13), que utilizam instrumentos de sucata. Em oposição, encontra-se o piano e o celular que representam a minoria, com 7,7% (1 de N=13) e 15,4% (2 de N=13). Os profissionais que selecionaram outros, 30,8% (4 de N=13) complementaram sua resposta com instrumentos como: acordeon, violoncelo, escaleta e gaita, citados por 1 profissional e violino, que foi citado por 2 profissionais.

Tabela 27 - Materiais e recursos utilizados

	Nº de respondentes	Porcentagem
Instrumentos de percussão	12	92,3%
Instrumentos de sucata	11	84,6%
Fantoches ou bonecos	10	76,9%
Flauta Doce	9	69,2%
Violão	8	61,5%
Livro de histórias	8	61,5%
Aparelho de som, MP3,	8	61,5%

MP4 ou Ipod		
Computador, notebook, netbook ou Ipad	7	53,8%
Brinquedos sonoros	7	53,8%
Material didático (livros de música, partitura)	6	46,2%
Teclado	5	38,5%
Televisão	5	38,5%
DVD	5	38,5%
Outros	4	30,8%
Celular	2	15,4%
Piano	1	7,7%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados demonstram que os recursos mais utilizados são instrumentos de percussão, instrumentos de sucata, bonecos ou fantoches e flauta doce. Situação contrária aconteceu na pesquisa de Diniz (2005), que ao investigar a música nas práticas das 123 professoras da EI verifica que os recursos mais utilizados são o aparelho de som, a televisão e o vídeo cassete. Para a autora, a utilizados de recursos inadequados, como instrumentos de plástico e desafinados, apresentam a ideia errônea de que à essa etapa educacional tudo é válido. Essa situação, segundo a autora, contribui para limitação de um trabalho musical de qualidade.

Ainda com relação à atuação do profissional na escola, o questionário apresentou perguntas referentes ao planejamento. Para a realização de planejamentos, todos os profissionais, 100% (13 de N=13), responderam afirmativamente, conforme tabela 28.

Tabela 28 - Realização de Planejamento

	Respondentes	Porcentagem
Sim	13	100%
Não	0	0%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à frequência de realização de planejamento, Tabela 29, a maioria, 54% (7 de N=13) declarou realizar toda semana, seguidos de 23% (3 de N=13) que realizam seus planejamento quinzenalmente e uma vez por mês.

Tabela 29 - Frequência de realização de planejamento

	Respondentes	Porcentagem
Semanalmente	7	54%
Quinzenalmente	3	23%
Mensalmente	3	24%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Além do planejamento os profissionais responderam se suas atividades eram contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Tabela 30. Os dados demonstram que 53,8% dos profissionais (7 de N=13) afirmam que suas atividades são contempladas e a minoria, 7,7% (1 de N=13) acredita que as atividades não são contempladas no PPP da escola. Para 38,5% (5 de N=13) afirmaram não saber se suas atividades são contempladas. Nesse sentido, destaca-se a falta de integração do profissional à comunidade escolar:

Tabela 30 - Atividades musicais contempladas no PPP

	Respondentes	Porcentagem
Sim	7	53,8%
Não	1	7,7%
Não sei	5	38,5%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Na Educação Infantil o currículo é associado à elaboração de projetos que orientam o trabalho pedagógico com as crianças. Assim, diferentes áreas de conhecimentos estão integradas, visando o desenvolvimento global da criança. Nesse sentido, no questionário foi realizada uma pergunta sobre a relação entre a aula de música e os projetos ou tema da escola ou turma. Os dados demonstram que a maioria dos profissionais, 61,5% (8 de N=13), realizam essa integração e 38,5% (5 de N=13) não realizam, conforme Tabela 31.

Tabela 31 - Integração aos projetos e temas desenvolvidos

	Respondentes	Porcentagem
Sim	8	61,5%
Não	5	38,5%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Como exemplo de integração os profissionais afirmaram que utilizam histórias e músicas relacionadas à temas trabalhados em outras aulas:

Meio ambiente: sons da natureza e repertório voltado ao tema. (Q1, p. 13)

Histórias da Narizinho (Monteiro Lobato), músicas e dança com violão ou histórias do folclore brasileiro: A Festa no Céu. (Q6, p. 13)

Outro exemplo de integração da aula de música com os projetos ou temas da escolas está relacionado às apresentações em festividades, como datas comemorativas:

Baseamos todo nosso planejamento de acordo com o projeto da escola. Não só as datas comemorativas, mas também questões relacionadas a folclore, hinos da escola, canções específicas confessionais para celebrações. (Q9, p. 13)

Toda semana tem o momento cívico na escola com alguma apresentação de datas comemorativas onde aproveita para cantar música relacionada a comemoração. (Q5, p. 13)

Com relação ao apoio da direção e/ou coordenação pedagógica, os dados revelaram que a maioria, 39% (5 de N=13) se consideram parcialmente apoiados. Para 30,5% (4 profissionais) dos profissionais a escola apoia totalmente suas atividades ou consideram não receber apoio algum, conforme Tabela 32.

Tabela 32 - Apoio da Coordenação/Direção

	Respondentes	Porcentagem
Sim	4	30,5%
Parcialmente	5	39%
Não	4	30,5%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os exemplos de apoio parcial e total da escola, os dados relatam que a obtenção de espaço físico e de materiais para realização das atividades musicais, os cursos de capacitação, além de apoio com questões administrativas, como alimentação e transporte para apresentações:

Algumas turmas [tem] uma sala apropriada para a aula de música (Q10, p. 14)

Os cursos de capacitação e as reuniões oferecem recursos e o retorno do trabalho. (Q13, p. 14)

[A coordenação e direção] fornecem espaço adequado, lanche para as crianças, além de transporte para apresentações. (Q2, p 14)

Esses apoios são considerados importantes, porém para o respondente do Q9 o apoio considerado relevante está relacionado à transformação do contexto escolar:

O mais importante é o apoio às práticas de mudanças no currículo para adequá-las aos novos pensamentos pedagógico-musicais (Q.9, p. 14).

A fala do respondente do Q9 está relacionada à orientação sócio-reconstrucionista em que o ensino considerado uma atividade crítica. Para os profissionais a falta de apoio é demonstrada com a falta de compra de equipamentos e materiais. Além disso, o Q11 destacou o impedimento de realizar novos projetos musicais:

Tentativa de fazer um musical foi frustrada pela falta de apoio da escola (Q11, p14).

Para a interação com a comunidade escolar o questionário apresentava 6 opções de respostas, sendo permitida a marcação de mais de uma opção. Os dados demonstram que a maioria dos profissionais, 61,5% (8 de N=13), realiza seu planejamento sozinho, seguidos de coordenação individual, com 46,2% (6 de N=13). A coordenação com outros professores representa 38,5% (5 de N=13) e o planejamento com estes 23,1% (3 de N=13). A participação em reuniões com os pais e outras interações representam 15,4% (2 de N=13).

Tabela 33 - Interação com a comunidade escolar

	Respondentes	Porcentagem
Planejamento sozinho	8	61,5%
Coordenação Individual	6	46,2%
Coordenação com todos os professores	5	38,5%
Planejamento com os professores	3	23,1%
Participa das reuniões com os pais	2	15,4%
Outras	2	15,4%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao assinalar a opções outras, um dos profissionais completou sua resposta declarando que realiza planejamento em dupla e o outro descreveu que cria histórias.

Sobre a música na Educação Infantil, os profissionais foram questionados sobre os objetivos da música na EI, sobre o uso de métodos de Ensino e Aprendizagem Musical (EAM), sobre o repertório, as atividades musicais e as dificuldades para desenvolver a música na EI.

Com relação à utilização de métodos de EAM, Tabela 34, os dados demonstram que 69,23% (9 de N=13) utilizam e 30,77% (4 de N=13) não utilizam.

Tabela 34 - Utilização de métodos de ensino e aprendizagem musical

	Respondentes	Porcentagem
Sim	9	69,23%
Não	4	30,77%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Os profissionais afirmaram que utilizam “métodos ativos” como Orff, Dalcroze, Kodaly, Suzuki. Além disso, eles demonstrar buscar conhecer as produções de educadores e estudiosos do assunto como Keith Swanwick, Cecília França, Edwin Gordon, Teca Brito.

Com relação ao repertório, Tabela 35, o questionário apresentava 11 opções de respostas, sendo permitida a marcação de mais de uma opção. Os dados demonstram que 100% dos profissionais (13 de N=13) utilizam canções do folclore nacional, seguidos de 84,62% (11 de N=13) que utilizam a MPB e canções da música brasileira de diversos gêneros. As músicas instrumentais popular e erudita representam 61,54% (8 de N=13) das respostas, seguidas das canções compostas para crianças, com 53,85% (7 de N=13).

Tabela 35 - Repertório musical

	Respondentes	Porcentagem
Canções do Folclore Nacional	13	100%
Música Popular Brasileira (MPB)	11	84,62%
Canções da Música Brasileira (de diferentes gêneros)	11	84,62%
Música Instrumental Popular	8	61,54%
Música Instrumental Erudita	8	61,54%
Canções compostas para crianças	7	53,85%
Canções do Folclore Internacional	5	38,46%
Canções da Música Popular Internacional	4	30,77%
Música Erudita em geral	3	23,08%
Músicas que estão na mídia (TV, rádio)	2	15,38%
Outros	1	7,69%

Fonte: Dados da pesquisa

A variedade nas músicas utilizadas na Educação Infantil é revelada nas respostas dos profissionais, que ao complementarem a questão sobre o repertório, apresentam exemplos de suas escolhas. Essa variedade é enfatizada na fala de Q12, ao revelar a seleção musical utilizada em suas práticas pedagógico-musicais:

“canções infantis existentes ou criadas por mim, e folclóricas brasileiras que trazem diferentes modos e métricas, periodicamente levo em CD, músicas de diferentes gêneros (jazz, clássica, barroca, MPB, samba...). As músicas variam... (Bob McFerrin, The Dave Brubeck Quartet, Marisa Monte, Mozart...)” (Q12, p. 17)

Dentre as justificativas, alguns profissionais afirmam que a escolha do repertório está associada ao trabalho com parâmetros sonoros, como intensidade, duração, altura e timbre. Os

profissionais também revelaram a importância da exploração e execução musical das crianças, bem como relevância do movimento corporal e a interação com as crianças:

“Escravos de Jó. Porque marcamos a pulsação da música com um instrumento e as crianças estão tocando junto com a música.” (Q1, p. 17)

“Meu pintinho amarelinho, a minhoca, [...]. Utilizo porque são músicas que permitem a criança se movimentar, conhecer os membros do seu corpo, interagir com os outros” (Q5, p. 17)

“Canções de Cecília França ‘O Carango’ para trabalhar intensidade” (Q7, p. 17)

“[...] 16 toneladas de ‘funk como le gusta’ para dançar e aprender fórmulas de compasso” (Q11, p. 17)

Porém, para Q2, que ao se referir ao ensino de instrumento, destaca a escolha do repertório está associada ao ensino-aprendizagem do violino:

Canções do método Suzuki de violino (canções folclore internacional), Olê Mulher Rendera, Asa Branca, Bach, Beethoven são músicas que facilitam a aprendizagem de violino, ritmo e teoria (Q2, p. 17)

Ao investigar as concepções de infância presentes na Educação Infantil e nas canções utilizadas nesse contexto entre 1960 e 2000, Furlanetto (2006) apresenta a relação entre a música e a infância, manifestando diferentes conceitos sobre infância. Em sua pesquisa documental e bibliográfica Quanto ao repertório, a autora enfatiza a variedade e ampliação, revelada na literatura da área, porém destaca que os exemplos presentes são de canções folclóricas nacionais.

Uma vez que as crianças transitam entre os contextos familiar e escolar, Marques e Azevedo (2011), ao investigar a opinião dos pais/mães de crianças de uma instituição de EI sobre o repertório musical de crianças, destacam a influência da família nas preferências musicais das crianças. Por meio de questionário auto-administrado destinado aos pais/mães das crianças, as autoras destacam que escutar, cantar e dançar são as principais práticas musicais realizadas no contexto familiar. No repertório estão músicas folclóricas, midiáticas e as de preferências dos pais ou contextos em que as crianças estão inseridas. As autoras enfatizam a influência dos pais/meio nas preferências das crianças, destacando a relevância do cuidado na escolha do repertório, para que não seja somente pessoal.

As falas dos profissionais revelam que ao escolher o repertório musical os profissionais buscam fazer relações ao contexto infantil, enfatizando a ludicidade. Nesse sentido, observa-se que, muitas vezes, a escolha do repertório precede a definição dos

objetivos, uma vez que estes se concentram na identificação e utilização dos parâmetros. Observa-se, nesse grupo de profissionais, um padrão de respostas sobre o repertório e objetivos vinculados a este repertório, porém ao refletir a formação dos profissionais, temática desta dissertação, questiona-se qual o tipo de formação necessária para trabalhar com essas situações. Questiona-se, ainda, até que ponto a escolha do repertório está associada às vivências dos professores, enfatizando desconhecimento de outras possibilidades, ou a escolha do repertório está associada ao que é considerado comum a essa etapa educacional? Nesse sentido, observa-se a necessidade de discussão mais aprofundada sobre o tópico.

Com relação às atividades musicais, Tabela 36, o questionário apresentava 20 opções de resposta, sendo permitida a marcação de mais de uma opção. Das atividades desenvolvidas, a mais utilizada é o reconhecimento de timbres, dinâmica, altura e ritmo, com 92,31% (12 de N=13) de incidência. A identificação de instrumentos musicais e apresentações musicais são as atividades que ficaram em segundo lugar, com 84,62% (11 de N=13) de uso pelos profissionais. Visitação a espetáculos musicais é a única das opções que não foi assinalada pelos profissionais, sendo a visita a escolas de música, corais, orquestras e outros, segunda menos utilizada com apenas 7,69% (1 de N=13). Dentro da categoria outras houve a citação da orquestra de corda como atividade realizada por um profissional.

Tabela 36 - Atividades musicais

	Respondentes	Porcentagem
Reconhecimento de timbres, dinâmica, altura, ritmo	12	92,31%
Identificação de instrumentos musicais	11	84,62%
Jogos e/ou brincadeiras cantadas	11	84,62%
Apresentações musicais	11	84,62%
Movimentação acompanhada de dança ou coreografia	10	76,92%
Movimentação com gestual livre	10	76,92%
Canto	10	76,92%
Canções em festividades	10	76,92%
Execução instrumentos musicais	8	61,54%
Apreciação de diferentes músicas	8	61,54%
Sonorização de histórias	8	61,54%
Canções para formação de hábitos das crianças (música para lavar as mãos, lanche)	7	53,85%
Composição ou criação de músicas	7	53,85%
Improvisação musical	7	53,85%
Desenvolvimento de projetos musicais temáticos	6	46,15%
Construção de instrumentos musicais	5	38,46%

História da música	2	15,38%
Visitação a escolas de música, orquestras, corais ou outras instituições musicais	1	7,69%
Outros	1	7,69%

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação às atividades musicais desenvolvidas, os profissionais apontaram ser responsáveis pelas apresentações musicais, sendo este o principal momento de integração entre as aulas de música com os projetos ou temas desenvolvidos na escola.

5.4 RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Ainda que boa parte dos profissionais atuantes na EI possua a formação acadêmica, os dados revelaram que muitos deles começaram a atuação com a música na Educação Infantil sem ter a formação acadêmica, Tabela 37. Do total de respondentes (N=13) apenas 2 (15%) finalizaram o Ensino Superior antes de trabalhar na Educação Infantil.

Tabela 37 - Formação no início da atuação

	Respondentes	Porcentagem
Ensino Médio	2	15%
Superior Incompleto	5	39%
Superior Completo	2	15%
Técnico Incompleto	3	23%
Não respondeu	1	8%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados demonstram que a iniciação à docência é exercida sem a finalização da formação superior em nível de graduação. A iniciação à docência sem a finalização da formação acadêmica é uma realidade que foi apontada em outras pesquisas. No caso de Cereser (2003), os licenciandos tem uma atuação profissional anterior a graduação, com a maioria dos entrevistados, 93% (13 respondentes, N=14), estavam dando aulas, sendo que 50% deles (7 respondentes, N=14) exerciam a docência antes de iniciar a licenciatura.

Como citado anteriormente, nesta pesquisa muitos profissionais iniciaram a docência antes da graduação. Para muitos não houve experiência prévia com crianças, pois suas experiências de ensino e aprendizagem da música eram com outras faixas etárias:

Bom, Educação Infantil, né, infantil mesmo, foi como eu tinha falado, foi a primeira [experiência] praticamente, porque eu tinha contato mais com adolescentes e só

acompanhava aqui [no MPC] como monitora [...], aí eu comecei a observar, fui meio assim com a cara e a coragem (CE, Q7, p. 12).

A maioria dos profissionais relatou que a primeira experiência com crianças em idade pré-escolar aconteceu em contextos diferentes à Educação Infantil: em aulas de musicalização em projetos de extensão universitária e em escolas especializadas no ensino e aprendizagem musical:

No MPC, foi a primeira [experiência] de todas, eu não tinha noção de nada, meu segundo semestre na UnB, eu nunca tinha ouvido falar da, de musicalização infantil. (CE, Q12, p. 31).

Além disso, os profissionais apontaram que a aprendizagem também ocorreu por meio de cursos sobre o ensino e aprendizagem musical e com os pares:

Ela sempre deu aula pra criança e tudo, e na verdade foi com ela que eu aprendi a dar aula pra criança (CE, Q1, p. 16).

A literatura aponta que o objetivo da formação acadêmica é preparar o professor de música para atuar em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Ao professor, cabe a função de conhecer e refletir sobre os contextos de atuação. Com relação à Educação Básica, a formação concentra-se nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Porém os cursos de Pedagogia e Normal nível médio preparam o profissional para lidar com questões relacionadas à criança. Apesar dessa realidade, foi possível perceber que a maioria dos profissionais, 53,8%, declarou que a formação tem atendido às demandas da atuação.

Tabela 38 - Formação tem atendido às demandas da atuação

	Nº de respondentes	Porcentagem
Sim	7	53,8%
Não	5	38,5%
Não respondeu	1	7,7%
TOTAL	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Entre as lacunas da formação acadêmica, os comentários dos profissionais que responderam negativamente destacam a ausência de conhecimentos específicos sobre a área:

“Faltam materiais (textos acadêmicos) voltados para a musicalização infantil” (Q1, p. 4).

“Estudo mais aprofundado na área” (Q4, p. 4).

“As matérias próprias da educação (sem foco em música) são muito superficiais e gerais. São muito teóricas e a nada práticas, [...] não pude aproveitar muita coisa na minha prática” (Q12, p. 4).

As palavras do respondente do Q12 indicam a dicotomia entre a formação em nível superior e as situações reais, o que contribui para a fragmentação em teoria e prática. Porém, Bellochio (2001) ao discutir a dicotomia entre a escola e a universidade reforça a ideia de que a formação inicial deve preparar o profissional para a reflexão sobre o seu contexto, e não como técnico, que aplica as teorias elaboradas no contexto científico.

O egresso do curso de pedagogia, respondente do Q10, revela que apesar de seu curso capacitá-lo para a docência na Educação Infantil, as disciplinas e discussões concentraram no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Além disso, em sua fala é revelada a ausência de reflexões sobre a música nessa etapa educacional:

Lá, eles sentem muita falta da questão da música, [...] eu sinto que há essa necessidade de trabalhar a música na Educação infantil, porque eles (os colegas) pediam isso, mas assim, a gente não tinha né, discussão [...] mais aprofundada, mas eu via que era importante, algo que eles necessitavam (CE, Q10, p. 4)

Com relação à formação no ensino superior, o profissional reforça que a música esteve associada à ideia de recurso pedagógico. Ele destaca ainda a necessidade de conhecer a música como área de conhecimento:

A própria música mesmo, no sentido de disciplina, né, acho que é algo que falta na Educação. Eles falavam muito da música para alfabetização, né, música para ajudar, né, outros conhecimentos e tudo, mas refletir sobre a música em si, o ensino de música mesmo não tinha. (CE, Q10, p. 4)

Com relação aos conhecimentos, foi possível verificar na fala dos profissionais uma ênfase nos conhecimentos adquiridos na prática e experiências anteriores, como a relação com o contexto de EI antes da formação acadêmica.

A ausência de saberes específicos direcionados à atuação com a música na Educação Infantil tem estimulado a busca por conhecimentos. Todos os profissionais declararam buscar conhecimentos.

As falas dos profissionais enfatizam que, para muitos, o início da prática docente ocorre anteriormente a formação acadêmica. Além disso, por meio da fala dos profissionais é

possível verificar a aprendizagem docente dos profissionais acontece anteriormente a formação acadêmica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou investigar a formação de profissionais que trabalham com a música em instituições de Educação Infantil em Brasília (DF). Especificamente buscou-se identificar a vivência e formação musical dos profissionais; conhecer sua experiência docente; e identificar as fontes de informação e conhecimento que complementam e atualizam a formação dos profissionais.

Para isso, foi utilizada uma abordagem mista, quali-quantitativa como metodologia investigativa. A coleta de dados ocorreu em dois momentos: por meio de questionários auto-administrados com 13 profissionais atuantes na Educação Infantil em Brasília (DF) e por meio de entrevistas semiestruturadas com nove profissionais para aprofundamento dos dados. A análise dos dados foi realizada por meio de análise estatística descritiva e análise de conteúdo e teve como referência o conceito de formação segundo perspectiva teórica de Garcia (1999), as orientações teóricas apresentadas por Sacristán e Pérez-Gómez (1998) e o ciclo profissional dos professores de Huberman (1995).

Por meio da realização desta pesquisa, foi possível verificar que, no contexto educacional de Brasília, professores de música, pedagogos(as), músicos e estudantes de graduação trabalham com a música na Educação Infantil. A inserção dos profissionais nesse contexto educacional tem acontecido de diferentes maneiras e verifica-se a valorização de profissionais que tem um “perfil musical”, ou seja, tocam instrumentos e cantam. Eles afirmaram tocar mais de um instrumento musical: acordeon, canto popular, canto erudito, castanholas, clarineta, flauta doce, flauta transversal, gaita, guitarra, piano, teclado, trombone, violino, violoncelo e violão.

Quanto à formação musical, observa-se que os profissionais frequentaram diferentes contextos de estudo e de formação, como: cursos técnicos de música, escolas específicas de música, conservatórios, cursos de dança. Um profissional afirma ainda ser autodidata e outro destaca ainda a influência da família de músicos em sua formação musical.

Sobre a formação acadêmica e a inserção profissional na EI, é possível destacar três situações: 1) inserção com ausência de formação acadêmica seja ela musical, pedagógica ou pedagógico-musical; 2) inserção anterior à finalização da formação acadêmica e 3) inserção após a formação acadêmica. Assim, observa-se que a escolaridade dos profissionais é diversa, desde ensino médio completo à especialização completa. A maioria deles tem ou está

buscando a formação acadêmica relacionada à docência: pedagogia, licenciatura em música e licenciatura em educação artística com habilitação em música.

As falas dos profissionais revelam a valorização da experiência prática. Nesse caso, verifica-se a predominância de uma orientação prática, ou seja, a aprendizagem docente parte da prática, por meio da vivência e experiência desses profissionais, sendo essa o componente mais importante de tornar-se professor. Esse tipo de formação faz parte da trajetória docente dos profissionais licenciados e não licenciados.

Alguns participantes da pesquisa destacaram a ausência de contato e de prática docente na Educação Infantil em sua formação inicial. Para eles, a formação acadêmica deveria abordar conhecimentos específicos sobre a música na Educação Infantil, bem como promover reflexões sobre a criança e o ensino e aprendizagem musical nesse contexto educacional. Nesse sentido, os profissionais apontam para a necessidade de uma formação com enfoque reflexivo sobre a prática na Educação Infantil.

Quanto à formação continuada, os profissionais afirmaram buscar cursos de aperfeiçoamento, específicos da área de música, como arranjo, harmonia, contraponto e práticas instrumentais. Uma vez que, alguns profissionais iniciam sua atuação antes da frequentar a formação inicial, observa-se que muitos deles buscaram cursos de capacitação para desenvolver a sua prática. Dentre as temáticas dos cursos, destaca-se o predomínio daqueles que abordam métodos de ensino e aprendizagem musical, como: Orff, Dalcroze, Suzuki, Kodaly. O interesse nos métodos ativos evidencia uma tendência à orientação técnica de formação, que consiste na aplicação de técnicas e teorias específicas. Assim, nesses cursos, percebe-se o interesse nas trocas de fórmulas de ensino pré-estabelecidas.

Quanto à carreira docente, os resultados apontam que a maioria dos participantes da pesquisa encontra-se no momento de iniciação profissional, que é caracterizada pela “sobrevivência e descoberta” da profissão docente. Nesse sentido, os profissionais destacaram que entre suas dificuldades estão: a falta de materiais e espaço físico adequados. Além dessas, os profissionais manifestaram sua frustração com a ausência de compreensão da comunidade escolar sobre o trabalho musical e a seleção de conteúdos musicais.

Com relação à atuação, constatou-se que todos os profissionais trabalham em pré-escolas, e 69,2% (9 de N=13) em creches. Com relação às atividades musicais desenvolvidas, os profissionais apontaram ser responsáveis pelas apresentações musicais, sendo este o principal momento de integração entre as aulas de música com os projetos ou temas desenvolvidos na escola. Com relação ao repertório musical, verificou-se a similaridade aos resultados de outras investigações, com a predominância de canções do folclore nacional.

Observa-se ainda uma variedade de músicas e canções que abordam desde músicas que estão na mídia, como rádio e televisão, até músicas instrumentais eruditas e populares.

Com relação ao trabalho colaborativo entre o professor de música e o pedagogo, tema discutido na literatura, destaca-se a ausência de opinião sobre o assunto. Os profissionais, em geral, realizam a coordenação pedagógica de maneira individual ou apenas com a presença da coordenadora e suas falas demonstraram que suas preocupações estão relacionadas à própria formação musical ou pedagógica. Assim, eles não apresentam reflexões sobre a interação de seu trabalho com outros profissionais.

Diante dessa situação, destaca-se que a necessidade da orientação social-reconstrucionista na formação de professores, em que o professor atue como um transformador de sua prática e da escola.

Alguns profissionais são professores leigos ou estão em formação e revelaram não ter vivenciado conhecimentos pedagógicos, pedagógico-musicais ou musicais. Dentre os conhecimentos considerados relevantes, os profissionais afirmaram que é necessário saber sobre a criança e seu desenvolvimento, mas também sobre a música e seu ensino, revelando a importância de adquirir conhecimentos pedagógico-musicais, ou mesmo, de um conjunto de atividades a serem reproduzidas.

Além disso, como apresentado neste trabalho, a Educação Infantil ainda busca sua identidade educativa. Por meio desta pesquisa, foi possível verificar que as instituições contratam profissionais sem formação e observa-se ambiguidade desse contexto, pois é questionável a escolarização ou não dessa etapa educacional. É possível verificar que as discussões e questionamentos inerentes a essa etapa educacional criam um ambiente fechado que não permite que o pesquisador se insira nesse contexto, pois, conforme apresentado no trabalho o intuito era realizar um mapeamento sobre a Educação Musical na Educação Infantil em Brasília (CRE Plano Piloto/Cruzeiro), porém, muitas instituições não permitiram a realização da investigação. A dificuldade de entrada no campo sugere reflexões como: Por que as instituições têm medo de serem investigadas? O que realmente é realizado nessas instituições?

A desvalorização desse contexto é outro tópico para discussão. Apesar de ser considerado um espaço importante para a criança, observa-se a desvalorização desse contexto, o que contribui para rotatividade de profissionais. Dos 13 profissionais participantes desta pesquisa seis deixaram esse contexto para trabalhar com aulas no Ensino Fundamental ou aulas particulares de instrumento. Por meio da investigação foi possível verificar também que os profissionais se inserem na Educação Infantil, mas não interagem com a comunidade

escolar. Nesse sentido, é necessário refletir sobre como a aula de música está inserida na escola. Até que ponto está contribuindo para o desenvolvimento integral da criança? Além disso, as falas dos profissionais indicam que esses vão à instituição, fazem seu trabalho, ou seja, dão suas aulas de música e vão embora. Porém, ao pensar na formação como um processo de desenvolvimento que envolve os pares, a escola, as políticas públicas, é questionável a inserção desse profissional nesse contexto.

A pesquisa apresenta a busca por outros espaços de formação. Nesses contextos, a experiência prática é tão valorizada que os profissionais com conhecimentos empíricos e larga experiência tornam-se professores formadores, substituindo a formação inicial. Além disso, percebe-se ainda que a Educação Musical torna-se um campo de atuação para o profissional egresso do ensino médio.

A partir da pesquisa é possível perceber que o profissional tem a formação diversificada, adquirida em diferentes situações, alguns por meio da academia, outros da experiência como e todas essas situações tem em comum a Educação Infantil. Nesse sentido, a ideia de que a formação está vinculada à situação de cada profissional é reforçada, uma vez que os profissionais buscam formação com o intuito de atender às demandas do contexto em que estão inseridos.

Ao considerar o contexto, a Educação Infantil, verifica-se que este é complexo e multi-facetado, que ora apresenta-se com o caráter assistencialista, ora, hospitalar ou ainda escolar. Essa diversidade, presente em discussões na área de Educação, evidencia a ambiguidade sobre o profissional que trabalha nesse contexto. Ao abordar o tema música na Educação Infantil essa ambiguidade é reforçada, uma vez que a função do professor é definida de acordo com as demandas particulares de cada instituição, almejando profissionais que trabalham como animadores, como educadores. A essa situação acrescenta-se que o profissional que trabalha com a música, muitas vezes, não tem tempo específico para conhecer a diversidade da Educação Infantil, o que contribui para que o profissional realize um planejamento e repita seus planejamentos para outras turmas, desconsiderando as particularidades de cada turma.

Assim, a formação tem acontecido de acordo com necessidades dos profissionais, acontece na prática, e essa prática é muito diversificada. Dentre as confluências na aprendizagem dos profissionais observa-se que eles ficam pouco confiantes nas possibilidades, fator acentuado devido a indefinição do contexto. Nesse sentido, não é possível questionar quem está de fato atingindo os objetivos, pois estes não estão claramente definidos. Essa situação resulta em uma flexibilização com relação aos objetivos, o que pode

ocasiona em diferentes práticas pedagógico-musicais. Essas indefinições, por sua vez, refletem na própria formação, que ocorre por meio da própria vivência e experiência de cada profissional. Nesse sentido, as indefinições do contexto privilegiam a formação na prática.

Assim, ao investigar a formação dos profissionais que trabalham com a música na EI em Brasília, espera-se contribuir para repensar a formação inicial e continuada de professores de música e pedagogos, ampliando a reflexão de formadores de professores sobre as abordagens e estratégias de aprendizagem docente nos cursos de formação.

A busca por formação e autoformação é reivindicada pelos profissionais e realizada de maneira individual para atender necessidades específicas e temporais. No entanto, ao considerar a formação como um processo coletivo, é necessário o envolvimento dos profissionais, da escola, das instâncias políticas para promover as transformações na Educação Infantil. Nesse sentido, esta pesquisa apresenta possibilidade para realização de pesquisas relacionadas ao desenvolvimento profissional dos professores de música e pedagogos, analisando o conceito de desenvolvimento profissional e como os profissionais constroem sua profissionalização na própria atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMAD, Laila Azize Souto. **Música no Ensino Fundamental: A Lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Dossiê. Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3 p. 174-181, set/dez. 2010.

ARELARO, Lisete R. G. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suelly A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-50.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. 2007. 448 p. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; *et al.* Ética na pesquisa: considerações para a pesquisa em educação musical. In: **Anais do XIV Encontro Anual da ABEM**. Belo Horizonte. 2005, p. 1-10.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino, 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BEAUMONT, Maria Teresa de; BAESSE, Janete Aparecida; PATUSSI, Marcela Elessandra. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 14, mar. 2006, 115-123.

BEAUMONT, Maria Teresa de. **Paisagens polifônicas da música na escola: saberes e práticas docentes**. 2003. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical e professores dos anos iniciais de escolarização. Formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org). **Ensino de Música propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p.127-140.

_____. **A Educação Musical nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

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

BONA, Melita. **Nas entrelinhas da pauta:** repertório e práticas musicais de professores dos anos iniciais. 2006. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 11.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866

_____. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 1º Volume. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 3º volume. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. 4ª Reimpressão. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. Entrevista com Teca Alencar de Brito. In: Revista Nova escola, 2012. Disponível em:
<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/musica-pre-escola-ouvir-cantar-tocar-677971.shtml?page=2>

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. 2003. 153 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Surveys*. In: COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research methods in education**. 4ª ed. London: Routledge, 1994. p. 83-105.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da Infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de Métodos Mistos**. Tradução Magda França Lopes. 2ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DINIZ, Lélia Negrini. **Música na Educação Infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS**. 2005. 114 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, set. 2006, p. 27-37.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. p. 155-175.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, mar. 2005, 21-29.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, set. 2004, p. 55-61.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção Métodos de Pesquisa.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4ª edição. Brasília: Liber Livro, 2012. Série Pesquisa (6)

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso, Barcelona: Porto, 1999.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Carolina Chaves. **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal:** concepções e práticas docentes. 2011. 185 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

HOUAISS, Antônio et al. Grande Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Instituto Antônio Houaiss, 2012.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Vida de professores.** Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

ILARI, Beatriz Senoi. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: **Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais.** Curitiba: UFPR, 2005, p. 54-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polemicas. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil.** p. 16 - 31. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Alba Janes Santos. **Música na educação infantil:** Concepções musicais que fundamentam as práticas pedagógicas dos professores de música da rede de ensino pública de Vitória/ES. 2012. 130 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **A presença da música na Educação Infantil: entre o discurso oficial e a prática.** 2010. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LOUREIRO, Sonia Regina Catellino. **Música na educação infantil, além das festas comemorativas.** 2009. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, Mônica Luchese. **A ação pedagógico-musical na Educação Infantil: um estudo de caso com professora de música.** 2011. 90 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARQUES, Mônica Luchese; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. Repertório musical infantil: o que ouvem as crianças na educação infantil? In: **Anais do XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.** Vitória. 2011, p. 2208-2215.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; *et al.* **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação.** São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazaré Agra. A Infância Pesquisada. *Psicologia USP*, São Paulo jul/set 2009, v. 20, p. 465-480.

OLIVEIRA, Gisele Crosara Andraus. **A música na escola tem futuro: uma análise da situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional – lei 9.394/96.** 2007. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2011. Coleção Docência em Formação

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: A formação de professores e o desafio da avaliação.** Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura; MELO Rosemary A. Música na Educação Infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande-PB. In: **Anais do XV Encontro Nacional da ABEM.** João Pessoa, 2006. p. 472-478.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIVA, Fabrícia. **Educação musical**: a perspectiva de professoras da educação infantil. 2008. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑES, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – Perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REIS, Liège Pinheiro dos; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. Música na escola: a arte em silêncio? In: **Anais do XVIII Congresso Nacional da ABEM**. Londrina, 2009. P. 762-768.

RIBEIRO, Rosa Maria. **Música na Educação Infantil**: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. 2012. 141p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. **“Cada passo é uma vitória”**: saberes que norteiam a formação e a atuação de professores de música com alunos idosos. 2009. 200p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. Compreender e transformar o ensino. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIQUEIRA, Egle Maria Luz Braga Zamarian de. **Música**: da casa à escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2000. 119 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SOLER, Karen Ildete Stahl. **A música na Educação Infantil**: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba, SP. 2008. 242 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São Paulo, 2008.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2005.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Dias. Porto Alegre: Penso 2011

STAVRACAS, Isa. **O papel da música na Educação infantil**. 2007. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4ª edição. Brasília: Liber Livro, 2011. Série Pesquisa (4)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de Lucy Magalhães. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes.** 2007. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

TOLEDO, Claudia Maria Fróes de. **As contribuições do ensino de música e sua interface com a educação infantil.** 2004. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2004.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolin; ERTEL, Daniele Isabel. O ensino de música no Rio Grande do Sul: investigando escolas públicas do estado. In: **Anais do XX Congresso Nacional da ABEM.** Vitória, 2011. p. 1666-1673.

WROBEL, Vera Bloch. **A educação musical na educação infantil sob uma abordagem construtivista.** 1999. 113 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1999

XISTO, Caroline Pozzobon. **A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M; LISTON, Daniel P. **Reflective teaching: an introduction.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO A COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto



À Coordenação de Educação Infantil

Prezada Coordenadora Edna Rodrigues Barroso

Venho por meio desta, encaminhar a mestranda **Larissa Rosa Antunes**, matrícula nº **xxxxxx** do curso de Mestrado Música em Contexto do Programa de Pós-graduação em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília, e solicitar autorização para que a pesquisadora possa realizar pesquisa de campo para sua Dissertação de Mestrado. A pesquisa visa mapear o perfil dos professores de música que atuam na Educação Infantil no Plano Piloto de Brasília. Nesse sentido, a mestranda necessita coletar dados sobre as Instituições de Educação Infantil, públicas e privadas do DF para posterior contato. É importante destacar que os nomes das escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa não serão identificados preservando-se o seu anonimato.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos

Agradeço a atenção dispensada com a pós-graduanda,

Sinceramente,

MARIA CRISTINA DE CARVALHO CASCELLI DE AZEVEDO

Matrícula UnB: _____

Tel.: _____

APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES DAS ESCOLAS DE EI DA CRE PLANO PILOTO/CRUZEIRO

PÚBLICAS: 28 escolas

RA: Brasília

20 escolas

1.	CEF 01 DO PLANALTO	ACAMPAMENTO PACHECO FERNANDES - AE - SN		3901-8207
2.	EC DA VILA DO RCG	VL MILITAR DO RCG - RUA "C" - AE - SN	SETOR MILITAR URBANO	3901-7789
3.	EC 415 NORTE	SQN 415 - AE	ASA NORTE	3901-7535
4.	EC GRANJA DO TORTO	AE GRANJA DO TORTO	GRANJA DO TORTO	3901-7539
5.	JI 21 DE ABRIL	EQS 707/708	ASA SUL	3901-2615
6.	JI 102 SUL	SQS 102 - AE	ASA SUL	3901-1535
7.	JI 106 NORTE	SQN 106 - AE	ASA NORTE	3901-7521
8.	JI 108 SUL	SQS 108 - AE	ASA SUL	3901-1527
9.	JI 114 SUL	SQS 114 - AE	ASA SUL	3901-2500
10.	JI 208 SUL	SQS 208 - AE	ASA SUL	3901-1523
11.	JI 302 NORTE	SQN 302 - AE	ASA NORTE	3901-7587
12.	JI 303 SUL	SQS 303 - AE	ASA SUL	3901-2611
13.	JI 304 NORTE	SQN 304 - AE	ASA NORTE	3901-7585
14.	JI 305 SUL	SQS 305 - AE	ASA SUL	3901-2508
15.	JI 308 SUL	SQS 308 - AE	ASA SUL	3901-2509
16.	JI 312 NORTE	SQN 312 - AE	ASA NORTE	3901-7529
17.	JI 314 SUL	SQS 314 - AE	ASA SUL	3901-2494
18.	JI 316 SUL	SQS 316 - AE	ASA SUL	3901-7693
19.	JI 404 NORTE	SQN 404 - AE	ASA NORTE	3901-7582
20.	CEI 01 DE BRASÍLIA	SGAN 611 - MOD C	ASA NORTE	3901-7514

RA: Cruzeiro

2 escolas

21.	EC 04 DO CRUZEIRO	SHCES 405/407 - BL "I"	CRUZEIRO	3901-2584
22.	JI 01 DO CRUZEIRO	SRES - LT 05 - SETOR ESCOLAR - AE	CRUZEIRO VELHO	3901-2517

RA: Lago Sul

1 escola

23.	JI VI COMAR	SHIS - QI 03 - AE DA AERONAUTICA/VL NPV	LAGO SUL	3901-7782
-----	-------------	---	----------	-----------

RA: Lago Norte

2 escolas

24.	CEF 01 DO LAGO NORTE	SHIN - QI 04/06 - AE	LAGO NORTE	3901-7545
25.	EC ASPALHA	SMLN - TR 04 - CONJ 01 - CH 160	LAGO NORTE	3901-7537

RA: Sudoeste/Octogonal

1 escola

26.	EC 08 DO CRUZEIRO	AOS 06/08 - LT 03		3901-7791
-----	-------------------	-------------------	--	-----------

RA: Varjão

1 escola

27.	EC VARJAO	QD 07 - LT "D" - AE VARJAO DO TORTO		3901-7543
-----	-----------	-------------------------------------	--	-----------

RA: SIA

1 escola

28.	EC DO SRIA	AREA DE SERVICOS PUBLICOS - LT 01 - SIA		3901-7681
-----	------------	---	--	-----------

PÚBLICAS NÃO VINCULADAS A SEEDF: 2 escolas

RA: Brasília

2 escolas

29.	CR DA ASSOCIAÇÃO PIONEIRAS SOCIAIS	SMHS 501/301 - MOD A	ASA SUL	3319-1252
30.	COL MILITAR DOM PEDRO II	SAIS AE 03 - QD 04 - LT 05	ASA SUL	3901-8757

PARTICULARES CONVENIADAS: 12 escolas**RA: Brasília**

8 escolas

31.	ACAO SOCIAL PAULA FRASSINETTI	SGAN 911 - CONJ B - 01 - AV W5	ASA NORTE	3274-0823
32.	CASA DA CRIANCA PAO DE SANTO ANTONIO	SGAS 906 - MOD 10 - AV W5	ASA SUL	3242-2337
33.	CR CRUZ DE MALTA SAO JOAO BATISTA DE JERUSALEM	SEPN 507 - BL C - PARTE 03	ASA NORTE	3274-8015
34.	CR PIONEIRA DA VILA PLANALTO	AV RABELO - ACAMPAMENTO RABELO - AE	VILA PLANALTO	3327-9322
35.	ESC INF CASA DE ISMAEL	SGAN 913 - CONJ G	ASA NORTE	3272-4731
36.	ESC INF CICERO PEREIRA	SGAN 915 - CONJ E - S/N - W5 NORTE	ASA NORTE	32738858
37.	JI CASA DO CANDANGO	SGAS 603 - CONJ A - S/N	ASA SUL	32259060
38.	CED DE AUDICAO E LINGUAGEM LUDOVICO PAVONI - CEAL	SGAN 909 - CONJ "B"	ASA NORTE	3349-9944

RA: Cruzeiro

1 escola

39.	CR SAO VICENTE DE PAULO	SRES - AE B - LT 09 - CR 01	CRUZEIRO VELHO	3361-5874
-----	-------------------------	-----------------------------	----------------	-----------

RA: Lago Sul

2 escolas

40.	CASA DO PEQUENO POLEGAR	SHIS - QI 05 - CH 96	LAGO SUL	3248-1217
41.	INST EDUCACIONAL SAO JUDAS TADEU	SHIS - QI 19 - CH 11/12	LAGO SUL	3366-3421

RA: Varjão

1 escola

42.	C SOCIAL COMUNITARIO TIA ANGELINA	QD 04 - CONJ E - LT 04	VARJAO	3468-2838
-----	-----------------------------------	------------------------	--------	-----------

PARTICULARES CREDENCIADAS: 75 escolas**RA: Brasília**

50 escolas

	NO ENTIDADE	DESC ENDERECO	DESC ENDERECO BAIRRO	NUM TELEFONE
43.	ARVENSE - CED	SGAN 914 - CONJ F - MOD C	ASA NORTE	3340-9792
44.	ESC URSINHO FELIZ	EQS 112/312 - LT C	ASA SUL	3345-8080
45.	C INF REINO ENCANTADO	SHCS - EQ 204/404 - BL C	ASA SUL	3223-7122
46.	COL MAURICIO SALLES DE MELLO	SHCGN 708 - BL C	ASA NORTE	3340-5545
47.	CED JUSCELINO KUBITSCHK - ASA NORTE I	SGAN 913 - BL A	ASA NORTE	3447-5606
48.	COL LA SALLE BRASILIA	SGAS 906 - CONJ E	ASA SUL	3443-7878
49.	CED MARIA AUXILIADORA	SHIGS 702 - CONJ C	ASA SUL	3224-5315
50.	CED NOSSA SENHORA DO ROSARIO	SGAS 908 - LTS 23/24	ASA SUL	3443-7758
51.	CED SAGRADA FAMILIA	SGAN 906 - LT C	ASA NORTE	3272-1727
52.	COL BATISTA DE BRASILIA	SGAS 905 - CONJ D	ASA SUL	3038-9500
53.	COL COR JESU	SGAS 615 - MOD G	ASA SUL	2105-6800
54.	COL IMACULADA CONCEICAO	SGAS 606 - CONJ F - AV L2 SUL	ASA SUL	3443-5259
55.	COL MADRE CARMEN SALLES	SGAN 604 - CONJ D	ASA NORTE	3223-2863
56.	COL NOTRE DAME	SGAS 914 - CONJ A - LTS 63/64	ASA SUL	3022-9264
57.	COL PIO XII DROMOS	SGAS 609 - CONJ E - S/N	ASA SUL	3204-0980
58.	COL SAGRADO CORACAO DE MARIA	SGAN 702 - CONJ C	ASA NORTE	3031-5000
59.	COL SANTA ROSA	SGAS 601 - CONJ C - LT 03	ASA SUL	3224-2966
60.	COL SANTA DOROTEIA	SGAN 911 - CONJ B	ASA NORTE	3274-5110
61.	CR FUNDACAO CABO FRIO	SGAN 608 - CONJ A - VIA L2 NORTE	ASA NORTE	3274-5176
62.	CRESCA C DE REALIZACAO CRIADORA - ESC DE EDUC BASICA	SEPS - EQ/PARTE ESCOLA 703/903 - CONJ C	ASA SUL	3224-1640
63.	ESC AMERICANA DE BRASILIA	SGAS 605 - BL E - LT 37	ASA SUL	3442-9700
64.	ESC ANJO DA GUARDA	SGAN 913 - CONJ A - AV W5	ASA NORTE	3272-4851
65.	ESC CENECISTA DE BRASILIA	SGAN 608 - CONJ D - PARTE A	ASA NORTE	3272-3233

66.	ESC GOLFINHO DOURADO	SHC/NORTE - EQ 116/316 - BL C - S/N	ASA NORTE	3274-0635
67.	COL LOGOSOFICO GONZALEZ PECOTCHE	SHCGN 704 - AE	ASA NORTE	3326-4205
68.	COL MORAES REGO	SEUP/SUL - EQ 706/906 - CONJ A	ASA SUL	3242-9087
69.	ESC MARIA MONTESSORI	SGAS 913 - CONJ A - S/N	ASA SUL	3346-2733
70.	COL MONTEIRO LOBATO	SHCGN 713 - AE	ASA NORTE	3273-1270
71.	ESC FRANCISCANA NOSSA SRA DE FATIMA	SGAS 906 - CONJ F - W5 SUL	ASA SUL	3442-8650
72.	ESC PAROQUIAL SANTO ANTONIO	SGAS 911 - MOD B	ASA SUL	3445-4700
73.	ESC PEDACINHO DO CEU - ASA NORTE	EQN 108/308 - LT C	ASA NORTE	3274-1311
74.	CED SAO CAMILO	SGAN 914 - CONJ G	ASA NORTE	3349-4308
75.	CED INEI ASA NORTE (SIGMA L2 NORTE)	SGAN 606 - MOD A - AV L2 NORTE	ASA NORTE	3349-7666
76.	CR MAT JI MEU PEQUENO MUNDO	EQS 216/416 - BL C	ASA SUL	3245-5333
77.	ESC SAGRADA FAMILIA MENINO DEUS	SGAN 915 - CONJ C	ASA NORTE	3272-3908
78.	ESC INF SIBIPIRUNA	SHCGN 715 - BL A - S/N - AE	ASA NORTE	3273-1144
79.	ESC BATISTA - IBAN	SHCN 313/314 - CONJ A - PARTE ESCOLA	ASA NORTE	3349-2428
80.	CED RENASCENCA	SGAN 914 - CONJ B - PARTE A - AV W5	ASA NORTE	3273-6284
81.	COL MARISTA JOAO PAULO II	SGAN 702 - CONJ B	ASA NORTE	3426-4600
82.	CR NOSSA SENHORA DA DIVINA PROVIDENCIA	SHCS 208/408 SUL - BL C	ASA SUL	3443-6376
83.	ESC DNA	SHCN - EQN 204/404 - LT C	ASA NORTE	3326-5348
84.	CEI - ASSEFE - CEI DA ASSOC DOS SERVIDORES DO SENADO FEDERAL	SCES - TR 01 - CONJ 01 - LT 07	ASA SUL	3244-4242
85.	ESC MOARA	SHCGN 703 - AE	ASA NORTE	3368-7224
86.	CE CHICO XAVIER DA 408 SUL	SQS 408 - AE SN	ASA SUL	3244-7815
87.	ESC CANARINHO AMARELO	EQN 208408 - BL C	ASA NORTE	3347-1777
88.	MONTESSORIANA ESC INFANTIL	EQS 1L16/316 - BL C	ASA SUL	3345-0445
89.	CED JUCELINO KUBITSCHK - ASA NORTE II	EQN 212/412 - AE	ASA NORTE	3340-6803
90.	EDUCANDARIO JOSE DE ALENCAR	SHCGN 712 - CONJ B - AE	ASA NORTE	3272-0773
91.	CR SOLDADINHO DE CHUMBO	QRS - AE 826 - SMU	SETOR MILITAR URBANO	3234-0275
92.	ESC CANADENSE DE BRASILIA (Maple Bear)	SIG - QD 08 - LT 2225 - PARTE F	SETOR DE INDUSTRIAS GRÁFICAS	3961-4350

RA: Cruzeiro

6 escolas

83.	ESC MUNDO MAGICO	SHCES 801 - LT 01 - BL F	CRUZEIRO NOVO	3233-3938
94.	MAT JI BARQUINHO AMARELO	QD 10 - BL X CASA 04	CRUZEIRO VELHO	3234-1149
95.	ESC MAE DA DIVINA PROVIDENCIA	SHCES 801 - LT 02 - AE	CRUZEIRO NOVO	3233-1602
96.	ESC MAT E JI MATITA PERE	SRES - QD 06 - BL X - CS 05	CRUZEIRO VELHO	3233-3786
97.	CED SARON	SRES 08 - BL H1 - LT 45	CRUZEIRO VELHO	3361-8677
98.	ESC APLICACAO	SRES - QD 03 - BL C - CS 27	CRUZEIRO VELHO	3233-9352

RA: Lago Sul

12 escolas

99.	COL MARIA IMACULADA	SHIS - QI 05 - CH 72	LAGO SUL	3248-4768
100.	CRIARTE CE	SHIS - QI 15 - BL D - CONJ 08 E 09 - AE D	LAGO SUL	3248-3962
101.	ESC DAS NACOES	SHIS - QI 21 - AE - CONJ 01	LAGO SUL	3366-1800
102.	CED INEI LAGO SUL	SHIS - QI 07 - CONJ 17 - LT F	LAGO SUL	3248-2450
103.	COL NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO	SHIS - EQL 06/08 - CONJ A1	LAGO SUL	3248-0043
104.	INST EDUCACIONAL SAO JUDAS TADEU	SHIS - QI 19 - CH 11/12	LAGO SUL	3366-1790
105.	COL PRESBITERIANO MACKENZIE - BRASILIA	SHIS - QI 05 - CH 74/79	LAGO SUL	2106-9000
106.	ESC CANTINHO MAGICO	SHIS - QI 26 - CH 29	LAGO SUL	3367-2171
107.	CED PARQUE ENCANTADO	SHIS - QI 11 - BL A - AE - ENTRE CONJ 02/04	LAGO SUL	3364-4345
108.	ESC DE EDUC INF PATER HOMINIS	SHIS - QL 24 - CONJ 04 - CS 01	LAGO SUL	3367-3912
109.	ESC AFFINITY ARTS	SHIS - QI 09 - CONJ 16 - CS 07	LAGO SUL	3248-2966

110.	COL DOM JOSE	SHIS - QI 26 - CONJ H	LAGO SUL	3367-6240
------	--------------	-----------------------	----------	-----------

RA: Lago Norte

4 escolas

111.	CED HORACINA CATT PRETA	SHIN - EQL 09/11 - LT B - AE	LAGO NORTE	3468-9000
112.	INST NATURAL DE DESENV INFANTIL - INDI	SHIN - QI 03 - CONJ D - AE	LAGO NORTE	3577-3935
113.	SEMPRE MAT E PRE-ESC	SHIN - QI 09 - CONJ 01 - CS 28	LAGO NORTE	3368-5090
114.	COL DO SOL	SHIN - CA 06 - LT A	LAGO NORTE	3468-6606

RA: Sudoeste/Octogonal

3 escolas

115.	CE CANDANGUINHO - CECAN	SHC-SW - EQSW 303/304	SUDOESTE	3344-7597
116.	COL CIMAN	AOS - LT 08 - AE 1/4	OCTOGONAL	3213-3737
117.	INST EDUCACIONAL DROMOS	SHC-SQSW 303/304 - N 03	SUDOESTE	3344-0004

APÊNDICE D – CARTA AOS DIRETORES

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto



Prezado(a) Diretor(a)

Venho por meio desta, encaminhar a mestranda **Larissa Rosa Antunes**, matrícula nº **xxxxxxx** do curso de Mestrado Música em Contexto do Programa de Pós-graduação em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília, e solicitar autorização para que a pesquisadora possa realizar pesquisa de campo para sua Dissertação de Mestrado. A pesquisa visa mapear o perfil dos professores de música que atuam na Educação Infantil no Plano Piloto de Brasília. Nesse sentido, a mestranda necessita coletar dados, por meio de questionário, com os professores que trabalham com Música em Instituições de Educação Infantil, públicas e privadas do DF. É importante destacar que os nomes das escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa não serão identificados preservando-se o seu anonimato.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos

Agradeço a atenção dispensada com a pós-graduanda,

Sinceramente,

MARIA CRISTINA DE CARVALHO CASCELLI DE AZEVEDO

Matrícula UnB: _____

Tel.: _____

APÊNDICE E – CARTA AOS PROFESSORES – QUESTIONÁRIO

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”



CARTA AOS PROFESSORES

Prezados (as) Professores (as),

Este questionário visa coletar dados para pesquisa de Mestrado em Educação Musical que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo. O questionário tem por objetivo conhecer a formação e a atuação dos profissionais que estão trabalhando com a Música em instituições de Educação Infantil em Brasília (CRE Plano Piloto/Cruzeiro).

O questionário é anônimo e sua participação é voluntária. Contamos com a sua participação, pois as informações são de grande importância para a qualificação dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil.

Desde já agradeço a sua colaboração e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Larissa Rosa Antunes
Mestranda do PPG Música em Contexto - UnB
Matrícula: xxxxxxxx
Tel.: xxxx-xxxx

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador (a) da carteira de identidade _____, professor (a) da
Escola _____ disponho-me voluntariamente
a participar da pesquisa que está sendo desenvolvida pela Mestranda Larissa Rosa Antunes,
do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, da Universidade de Brasília, cujo
objetivo é investigar a formação e a atuação dos profissionais que estão sendo contratados
para trabalhar com o conteúdo Música em instituições de Educação Infantil em Brasília (CRE
Plano Piloto/Cruzeiro).

Autorizo a coleta de dados por meio de um questionário, bem como a publicação
integral ou parcial dos resultados obtidos, sem restrições de prazos e citações, desde a
presente data e conforme os termos apresentados a seguir:

- O meu nome, bem como o da escola envolvida, não serão mencionados em
quaisquer meios de divulgação, garantindo-se o anonimato dos
participantes;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para mim ou para a
escola;

Nestes termos concordo em participar desse estudo.

Brasília, ____ de novembro de 2012.

Assinatura

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO

INSTRUÇÕES

Prezados (as) professores (as),

Este questionário tem o objetivo de conhecer a formação e atuação do profissional que trabalha com a música na Educação Infantil em Brasília. As informações obtidas neste questionário serão usadas somente para realização da pesquisa.

- Marque X nas questões de múltipla escolha. Em algumas questões pode-se marcar MAIS DE UMA alternativa;
- Responda as questões abertas preenchendo as lacunas _____ com letra legível;
- Se achar necessário, utilize o verso das folhas;
- Os dados pessoais são confidenciais e o anonimato do respondente será respeitado (são pedidos apenas para a organização e contato da pesquisadora).
- Responda com sinceridade, suas opiniões e sugestões são de extrema relevância para esta pesquisa.

Sua participação é muito importante! Grata pela sua valiosa contribuição!

I. DADOS PESSOAIS

Nome:					
Idade:	<input type="checkbox"/> 17 a 20	<input type="checkbox"/> 21 a 25	<input type="checkbox"/> 26 a 30	<input type="checkbox"/> 31 a 35	<input type="checkbox"/> 36 a 40
	<input type="checkbox"/> 41 a 45	<input type="checkbox"/> 46 a 50	<input type="checkbox"/> 51 a 55	<input type="checkbox"/> acima de 55	
Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	Telefone:		
E-mail:					
Nome da escola:					

II. FORMAÇÃO

1. Escolaridade:		
<input type="checkbox"/> Ensino Médio completo	<input type="checkbox"/> Especialização Completa	
<input type="checkbox"/> Curso de Magistério – nível médio	<input type="checkbox"/> Especialização Incompleta	
<input type="checkbox"/> Ensino Técnico Profissional Completo – Música	<input type="checkbox"/> Mestrado Completo	
<input type="checkbox"/> Ensino Técnico Profissional Incompleto – Música	<input type="checkbox"/> Mestrado Incompleto	
<input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo	<input type="checkbox"/> Doutorado Completo	
<input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto	<input type="checkbox"/> Doutorado Incompleto	
	<input type="checkbox"/> Outro: _____	
2. Graduação:		
<input type="checkbox"/> Pedagogia	<input type="checkbox"/> Educação Artística – Música	<input type="checkbox"/> Outra: _____
<input type="checkbox"/> Música – Licenciatura	<input type="checkbox"/> Educação Artística – Plásticas	
<input type="checkbox"/> Música – Bacharelado	<input type="checkbox"/> Educação Artística – Teatro	
3. Pós-graduação:		
<input type="checkbox"/> Especialização – Música. Especificar: _____		
<input type="checkbox"/> Especialização – Educação. Especificar: _____		
<input type="checkbox"/> Mestrado – Música. Especificar: _____		
<input type="checkbox"/> Mestrado – Educação. Especificar: _____		
<input type="checkbox"/> Doutorado – Música. Especificar: _____		
<input type="checkbox"/> Doutorado – Educação. Especificar: _____		
<input type="checkbox"/> Outra: _____		
4. Participou de cursos de capacitação ou minicursos na área de Educação Infantil?		
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim. Quais? _____	
	Quando? <input type="checkbox"/> neste ano (2012) <input type="checkbox"/> ano passado <input type="checkbox"/> há 2 anos <input type="checkbox"/> há 5 anos <input type="checkbox"/> há mais de 5 anos	
5. Participou de Eventos Científicos na área de Educação Infantil? (Congresso, Encontros, etc)		
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim. Quais? _____	
	Quando? <input type="checkbox"/> neste ano (2012) <input type="checkbox"/> ano passado <input type="checkbox"/> há 2 anos <input type="checkbox"/> há 5 anos <input type="checkbox"/> há mais de 5 anos	
6. Participou de cursos de capacitação ou minicursos na área de Música?		
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim. Quais? _____	
	Quando? <input type="checkbox"/> neste ano (2012) <input type="checkbox"/> ano passado <input type="checkbox"/> há 2 anos <input type="checkbox"/> há 5 anos <input type="checkbox"/> há mais de 5 anos	

III. ATUAÇÃO – MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Que motivos te LEVARAM A TRABALHAR com a música na Educação Infantil?

2. Que motivos te LEVARAM A PERMANECER trabalhando com a música na Educação Infantil?

3. Há quanto tempo você trabalha com a música na Educação Infantil?
<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> entre 1 e 2 anos <input type="checkbox"/> entre 2 e 4 anos <input type="checkbox"/> entre 4 e 6 anos
<input type="checkbox"/> entre 6 e 8 anos <input type="checkbox"/> entre 8 e 10 anos <input type="checkbox"/> mais de 10 anos.
4. Em que nível(is) de Educação Infantil você trabalha? (Creche: 0-3 anos; Pré-Escola: 4-5 anos) (Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes)
<input type="checkbox"/> creche <input type="checkbox"/> pré-escola <input type="checkbox"/> outro: _____
5. Qual faixa etária das crianças? (Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes)
<input type="checkbox"/> 0 a 1 ano <input type="checkbox"/> 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> 2 a 3 anos <input type="checkbox"/> 3 a 4 anos
<input type="checkbox"/> 4 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 6 anos
6. Qual era a sua formação acadêmica na época em que começou a atuar com a música na Educação Infantil?

7. Em sua opinião, o que o professor deve saber para trabalhar a música na Educação Infantil?

8. Você tem buscado conhecimentos ou referências para trabalhar a música na Educação Infantil?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
Comente sua resposta: _____

9. Você acha que o contato com a Educação Infantil tem influenciado a sua formação? Comente a sua resposta
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim.
De que maneira? _____

10. O que você considera que aprendeu trabalhando com a música na Educação Infantil?

IV. ATUAÇÃO NA ESCOLA

1. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> entre 1 e 2 anos <input type="checkbox"/> entre 2 e 4 anos <input type="checkbox"/> entre 4 e 6 anos
<input type="checkbox"/> entre 6 e 8 anos <input type="checkbox"/> entre 8 e 10 anos <input type="checkbox"/> mais de 10 anos.
2. Nesta escola, com que frequência as aulas de músicas acontecem?
<input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> 2 vezes por semana <input type="checkbox"/> 3 vezes por semana
<input type="checkbox"/> todos os dias <input type="checkbox"/> outra. _____
3. Em que locais você realiza as aulas de música?
<input type="checkbox"/> sala de música <input type="checkbox"/> sala de aula da turma <input type="checkbox"/> outro: _____

4. Quais são os recursos e materiais que você utiliza? (Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes)	
<input type="checkbox"/> piano	<input type="checkbox"/> Televisão
<input type="checkbox"/> teclado	<input type="checkbox"/> DVD
<input type="checkbox"/> violão	<input type="checkbox"/> aparelho de som, MP3, MP4 ou Ipod
<input type="checkbox"/> flauta-doce	<input type="checkbox"/> celular
<input type="checkbox"/> instrumentos de percussão	<input type="checkbox"/> computador, notebook, netbook ou Ipad
<input type="checkbox"/> instrumentos de sucata	<input type="checkbox"/> Material didático (livros de música, partitura...)
<input type="checkbox"/> Outros instrumentos. Qual(is)?: _____	<input type="checkbox"/> Brinquedos Sonoros
<input type="checkbox"/> Livros de histórias	<input type="checkbox"/> Fantoches ou bonecos
<input type="checkbox"/> Outros materiais. Qual(is)?: _____	
5. Você faz planejamento das suas atividades?	
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim. Com qual frequência? <input type="checkbox"/> Toda semana <input type="checkbox"/> Quinzenalmente <input type="checkbox"/> Mensalmente
6. Como você estrutura seu planejamento?	

7. As suas atividades são contempladas no Projeto Político-Pedagógico da Escola?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei
8. Você busca integrar o seu planejamento ao Projeto ou Tema desenvolvido pela escola ou turmas?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Dê um exemplo: _____	

9. Você recebe apoio da Direção e/ou Coordenação Pedagógica para desenvolver suas atividades?	
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Sim
De um exemplo: _____	

10. Que tipo de interações você faz com a comunidade escolar (coordenação/direção, professores, pais)? (Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes)	
<input type="checkbox"/> participo da coordenação junto com todos os professores	
<input type="checkbox"/> participo da coordenação individual com a coordenadora	
<input type="checkbox"/> participo das reuniões com os pais	
<input type="checkbox"/> discuto planejamento de aula com os professores	
<input type="checkbox"/> faço o planejamento sozinho	
<input type="checkbox"/> outras: _____	

V. SOBRE A MÚSICA

1. Para você quais são os objetivos da música na Educação Infantil?

2. Você adota algum tipo de metodologia ou método para trabalhar a música na Educação Infantil?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim.
Quais você utiliza? _____

3. Que tipo de repertório você utiliza? (Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes)	
<input type="checkbox"/> Canções compostas para crianças	<input type="checkbox"/> Música Popular Brasileira (MPB)
<input type="checkbox"/> Canções do Folclore Nacional	<input type="checkbox"/> Canções da Música Brasileira (de diferentes gêneros)
<input type="checkbox"/> Canções do Folclore Internacional	<input type="checkbox"/> Canções da Música Popular Internacional
<input type="checkbox"/> Música Instrumental Popular	<input type="checkbox"/> Música Erudita em geral
<input type="checkbox"/> Música Instrumental Erudita	<input type="checkbox"/> Música que estão na Mídia (TV, rádio)
<input type="checkbox"/> outros: _____	
4. Cite o nome de músicas/canções que você utiliza na sua prática. Explique por que você as utiliza.	

5. Que tipo de atividades musicais você desenvolve? (Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes)	
<input type="checkbox"/> reconhecimento de timbres, dinâmica, altura, ritmo	<input type="checkbox"/> apreciação de diferentes músicas
<input type="checkbox"/> identificação de instrumentos musicais	<input type="checkbox"/> sonorização de histórias
<input type="checkbox"/> construção de instrumentos musicais	<input type="checkbox"/> História da Música
<input type="checkbox"/> execução instrumentos musicais	<input type="checkbox"/> jogos e/ou brincadeiras cantados
<input type="checkbox"/> canções para formação de hábitos das crianças (Música para lavar as mãos, lanche)	<input type="checkbox"/> canto
<input type="checkbox"/> movimentação acompanhada de dança ou coreografia	<input type="checkbox"/> canções em festividades (Dia das Mães, Dia dos Pais)
<input type="checkbox"/> movimentação com gestual livre	<input type="checkbox"/> composição ou criação de músicas
<input type="checkbox"/> visitação a espetáculos musicais	<input type="checkbox"/> improvisação musical
<input type="checkbox"/> Visitação a escolas de música, orquestras, corais ou outras instituições musicais	<input type="checkbox"/> apresentações musicais
	<input type="checkbox"/> Desenvolvimento de projetos musicais temáticos (exemplo: Samba)
	<input type="checkbox"/> Outras: _____
6. Quais são as atividades que mais funcionam com os seus alunos?	

7. Que dificuldades você encontra na sua atuação com música na Educação Infantil? Como você as resolve?	

VI. SUGESTÕES

1. Compartilhe uma de suas experiências da docência em música na Educação Infantil:

2. Dê sugestões, com base na sua experiência profissional, para melhorar a formação de professores que trabalham com a música na Educação Infantil?

**MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!
ELA É MUITO IMPORTANTE PARA CONHECERMOS A FORMAÇÃO E
ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM A MÚSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL.**

APÊNDICE H – CARTA AOS PROFESSORES – ENTREVISTA

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”



CARTA AOS PROFESSORES

Prezados (as) Professores (as),

Esta entrevista visa coletar dados para pesquisa de Mestrado em Educação Musical que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo. O questionário tem por objetivo conhecer a formação e a atuação dos profissionais que estão trabalhando com a Música em instituições de Educação Infantil em Brasília (CRE Plano Piloto/Cruzeiro).

A entrevista é anônima e sua participação é voluntária. Contamos com a sua participação, pois as informações são de grande importância para a qualificação dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil.

Desde já agradeço a sua colaboração e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Larissa Rosa Antunes
Mestranda do PPG Música em Contexto - UnB
Matrícula: xxxxxxxx
Tel.: xxxx-xxxx

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador (a) da carteira de identidade _____, disponho-me voluntariamente a participar da pesquisa que está sendo desenvolvida pela Mestranda Larissa Rosa Antunes, do Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”, da Universidade de Brasília, cujo objetivo é investigar a formação e a atuação dos profissionais que estão trabalhando com a Música em instituições de Educação Infantil em Brasília (CRE Plano Piloto/Cruzeiro).

Autorizo a coleta de dados por meio de entrevista, bem como a publicação integral ou parcial dos resultados obtidos, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data e conforme os termos apresentados a seguir:

- A entrevista será gravada em áudio e somente para fins didáticos e de pesquisa, não podendo ser publicadas para outro fim;
- O meu nome, bem como o da escola envolvida, não serão mencionados em quaisquer meios de divulgação, garantindo-se o anonimato dos participantes;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para mim ou para a escola;
- A entrevista será fielmente transcrita em texto e terei direito de revisá-la antes de sua análise ou da publicação de resultados.

Nestes termos concordo em participar desse estudo.

Brasília, ____ de junho de 2013.

Assinatura

APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome do Entrevistado:

Data:

Local:

Início:

Término:

Duração:

1º CONTATO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

- a) Me conte um pouco sobre a sua primeira experiência com a Educação Infantil. Como foi trabalhar com a Música na Educação Infantil? Você se sentiu preparado? Como você se preparou? Como você se saiu? Quais eram suas dificuldades?

PARA Q 10

- b) Você comenta que tem liberdade na escola. Que liberdade é essa que você não tem em outros contextos? Você pode dar exemplo de uma situação?

FORMAÇÃO

PARA OS QUE FIZERAM DISCIPLINAS...

- a) Você comentou que fez disciplinas, projetos, iniciação científica na área de música. Que conhecimentos você considera que adquiriu com elas? Como esses conhecimentos te ajudam na prática?

PARA OS QUE NÃO FIZERAM DISCIPLINAS

- b) Você comentou que não teve nenhuma na área, mas que você tem buscado conhecimentos por fora. Que conhecimentos são esses? Como eles te ajudam na prática? Dê um exemplo.

PARA Q 10

- c) Ao responder se a formação tem atendido as demandas da atuação você comenta que faltou reflexão sobre a música na Educação Infantil. Que reflexão seria essa? Explique um pouco sobre essa reflexão.
- d) O que você aprende com a prática? Dê um exemplo.
- e) O que ainda é necessário?

O PROFESSOR HOJE:

- a) Me conte um pouco como tem sido o seu trabalho com a Música na Educação Infantil.
- b) Como você se vê hoje como professor de Música da Educação Infantil?
- c) Você comenta que utiliza materiais didáticos/metodologias de ensino. O que e como você os utiliza?

APÊNDICE K – EXEMPLO DE TABULAÇÃO DOS DADOS

TABULAÇÃO REALIZADA NO EXCEL

Respondentes	Idade								Sexo		Escolaridade																
	17-20 anos	21-25 anos	26-30 anos	31-35 anos	36-40 anos	41-45 anos	46-50 anos	51-55 anos	acima de 55 anos	Masculino	Feminino	Ensino Médio	Magistério	Técnico Completo	Música	Técnico Incompleto	Música	Superior Completo	Superior Incompleto	Especialização Completa	Especialização Incompleta	Mestrado Completo	Mestrado Incompleto	Doutorado Completo	Doutorado Incompleto	Outro	
Q1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Q3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Q5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q7	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Q8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q9	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q10	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q11	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q12	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q13	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	4	3	4	1	0	0	1	0	3	10	1	0	0	1	7	6	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0

APÊNDICE L – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO LITERAL DA ENTREVISTA

L: Queria que você me contasse um pouco sobre sua primeira experiência com Educação Infantil, como é que foi? Como é que foi trabalhar com música na Educação Infantil?

Q11: Bom, deixa eu pensar qual foi a minha primeira experiência, peraí. Tá, bom, minha primeira experiência foi um pouco, um pouco difícil até pelo método que eu uso, pela recepção das professoras do lugar, assim, eu noto que existe uma, um mito muito grande do que seria uma aula de música e aí as pessoas esperam uma coisa que, não é realmente o que é uma aula. Não esperam que a música tenha objetivos, não esperam que você tenha um plano de aula definido com objetivos musicais, elas esperam uma aula de recreação musical. Isso é de certa forma um pouco difícil de trabalhar na educação infantil. Vai depender muito do estabelecimento. Minha primeira experiência foi num estabelecimento que não, assim, tinha aula de música, mas não... não tinha aquela recepção da aula de música, não tinha um respeito pela aula de música, é uma coisa que eu noto que os professores tem que lutar muito dentro da educação infantil prá não ter aquele mito de ah, vamos fazer musiquinhas de criança, uma depois da outra, como se as crianças fossem assim, de certa forma limitada, sabe?

L: E você se sentiu preparada prá estar lá?

Q11: Me senti preparada prá lidar com aquela faixa etária porque eu já lidava há um bom tempo, a faixa etária de educação infantil é a minha preferida. É... mas eu tive que procurar uma serie de recursos que eu não imaginava que eu ia ter que procurar, quando eu sai da faculdade, assim. É... eu tive que procurar materiais, eu tive que desenvolver muita coisa, é... tive que correr atrás de outros profissionais que também davam aula em educação infantil, prá até ter ideias melhores, ter um, ter uma noção maior do que eu poderia aprofundar dentro do currículo que as criança tem.

L: E como é que você acha que você se saiu nessa primeira experiência?

Q11: Nessa primeira experiência eu demorei um tempo pra pegar o jeito, mas foi tranquilo. Ééé, mas eu noto que quanto mais experiência, eu posso eu fico até mais rápida, mais eficiente na hora de fazer um plano de aula, na hora de montar, é, é, um plano curricular pro ano inteiro, é, eu noto que quanto mais experiência, mais eu me sinto segura de tá dando aula prá aquela faixa etária especifica e de estar compreendendo éé, quais as possibilidades.

APÊNDICE M – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

CATEGORIAS

1. FORMAÇÃO

1.1. VIVÊNCIA MUSICAL

1.2. FORMAÇÃO DOCENTE

1.2.1. Formação Acadêmica (Ensino Superior)

1.2.2. Experiências Docentes

1.3. FORMAÇÃO NA ATUAÇÃO

1.3.1. Atende às demandas da atuação

1.3.2. Lacunas da formação

1.3.3. Influência do contato com a EI na formação

2. ATUAÇÃO

2.1. MOTIVOS PARA ATUAÇÃO

2.1.1. Identificação com a faixa etária

2.1.2. Afinidade com área

2.1.3. Influência do meio sócio-cultural

2.1.4. Necessidades pessoais

2.2. CONTEXTO - MÚSICA NA EI

2.2.1. Objetivos

2.2.2. Métodos de Ensino e Aprendizagem Musical

2.2.3. Apoio da direção/coordenação

2.2.4. Planejamento

3. OS CONHECIMENTOS DOS PROFISSIONAIS

3.1. CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS

3.1.1. Conhecimentos Musicais

3.1.2. Conhecimentos Pedagógicos

3.1.3. Conhecimentos de outras áreas

3.2. CONHECIMENTOS DA PRÁTICA

3.3. FONTES DE CONHECIMENTOS

3.3.1. Contato com teóricos, metodologias e material didático de Ensino e Aprendizagem Musical/Musicalização

3.3.2. Cursos de capacitação

3.3.3. Contato com os pares

ANEXOS

ANEXO A – EXEMPLO DO CENSO ESCOLAR 2012



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

37 of 290

QUADRO 03

INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS, POR OFERTA DA ETAPA/MODALIDADE, SEGUNDO COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO
CENSO ESCOLAR 2012

REDE PÚBLICA ESTADUAL

CRE	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EDUC. JOV. E ADULTOS	EDUCAÇÃO ESPECIAL
Plano Piloto/Cruzeiro	28	65	10	-	7	38
Gama	19	39	7	-	10	19
Taguatinga	18	50	8	-	6	18
Brazlândia	11	24	7	-	6	4
Sobradinho	18	39	6	-	8	13
Planaltina	28	59	9	-	11	6
Núcleo Bandeirante	9	30	5	-	9	14
Ceilândia	50	78	11	-	14	29
Guará	8	21	5	-	6	8
Samambaia	14	35	6	-	10	13
Santa Maria	9	19	4	-	5	6
Paranoá	13	27	3	-	5	4
São Sebastião	10	20	2	-	6	12
Recanto das Emas	3	19	3	-	6	7
Vinculadas à SUBEB	-	-	-	4	-	-
TOTAL	238	525	86	4	109	191

FONTE: CENSO ESCOLAR

NOTAS: 1 - Uma mesma Instituição Educacional pode oferecer mais de uma etapa/modalidade da Educação.
2 - Dados da EJA referentes ao 1º semestre.
3 - Instituições vinculadas à SUBEB: CEP - Escola de Música de Brasília, CEP de Saúde de Planaltina, CEP de Ceilândia e CEP - Esc. Técnica de Brasília.
4 - A Instituição CEM Integrado a Educação Profissional do Gama foi incluída na coluna do Ensino Médio.
5 - Excluídos o CIEP - C. Integrado de Educação Física, as Esc. das Parques e os Centros Interescolares de Línguas por oferecerem ensino diferenciado.