



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

JAQUELINE RODRIGUES LIRA

**PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NO ESTÁGIO DA
LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFCG**

Recife
2025

JAQUELINE RODRIGUES LIRA

**PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NO ESTÁGIO DA
LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFCG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Música e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Borne

Recife
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Lira, Jaqueline Rodrigues.

Percepções sobre a educação musical infantil no estágio da Licenciatura em Música da UFCG / Jaqueline Rodrigues Lira. - Recife, 2025.
87f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Arte e Comunicação, Pós-Graduação em Música, 2025.

Orientação: Leonardo Borne.

Inclui referências e apêndices.

1. Formação de professores; 2. Educação musical infantil; 3. Estágio supervisionado; 4. Identidade docente; 5. UFCG. I. Borne, Leonardo. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata a Deus pela conclusão deste curso e pela oportunidade de realizar essa pesquisa. Foram desafios gigantes, mas em todos, Ele me ajudou! Agradeço aos meus colegas da turma de 2022.2 do PPG Música e aos que se tornaram amigos no decorrer do curso pelo incentivo, pelas trocas de experiências e todo crescimento que alcançamos nesse período.

Aos professores do programa, em especial à professora Dra Cristiane Galdino que fazendo parte da banca examinadora desde o colóquio até a defesa da dissertação trouxe contribuições bastante relevantes ao meu trabalho, e ao meu orientador Dr. Leonardo Borne que me ajudou a construir e buscar os caminhos da minha pesquisa, meu muito obrigada!

Minha gratidão ao professor Dr. João Valter Ferreira Filho que, para além das contribuições acadêmicas, é um amigo muito querido e tem estado sempre presente em minha vida!

Aos meus amigos e minha família, agradeço todo incentivo, apoio e toda torcida para que desse tudo certo. Faço um agradecimento bem especial às minhas filhas Ana Paula e Ana Júlia que só por existirem me impulsionam a seguir em frente! E a forma como sempre me apoiam, me encorajando e acreditando em mim, sempre me fazem ir além das minhas forças muitas vezes. Amo muito você, muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho está na esfera dos estudos sobre formação de professores para atuação na educação musical infantil. O objetivo geral é entender como são compreendidos e movidos, na licenciatura em música da UFCG, os fundamentos teóricos e práticos, conceitos e proposições com perspectivas significativas para a realização do trabalho com crianças da primeira infância, com especial interesse no estágio supervisionado, mas não se limitando a ele. As principais bases teóricas que fundamentam o trabalho estão nas perspectivas da formação de professores, estudos sobre a primeira infância e identidade docente. Metodologicamente, foi conduzida uma pesquisa qualitativa, sendo o campo o curso de licenciatura em música da UFCG. Os instrumentos utilizados foram o Projeto Pedagógico do Curso e entrevistas semiestruturadas realizadas com oito participantes, entre egressos e estudantes à época da coleta. Este estudo evidenciou a dicotomia entre o que está proposto no Projeto Pedagógico do Curso e as percepções dos participantes da pesquisa acerca da formação docente voltada para o universo infantil. A pesquisa também mostrou que a docência na Educação Infantil não se caracteriza como um campo de trabalho relevante dentro das concepções dos entrevistados, mesmo sendo uma proposta formativa prevista no currículo. Desse modo, a presente pesquisa se configura como uma relevante contribuição, uma vez que ela propõe a reflexão da prática e dos modelos de ensino propostos para esta etapa de ensino no âmbito da educação básica.

Palavras-chave: formação de professores; educação musical infantil; estágio supervisionado; identidade docente; UFCG.

ABSTRACT

This study is situated within the field of research on teacher training for work in early childhood music education. The overall objective is to understand how the theoretical and practical foundations, concepts, and propositions with meaningful perspectives for working with early childhood children are understood and applied in the Supervised Internship I course of the Music Education degree at the Federal University of Campina Grande (UFCG). The primary theoretical foundations supporting this work lie in the perspectives of teacher training, studies on early childhood, and teacher identity. Methodologically, the study employed a qualitative research approach, focusing on the undergraduate music education program at UFCG. The instruments used included the program's Pedagogical Project and semi-structured interviews conducted with eight participants, including graduates and students at the time of data collection. This study revealed a dichotomy between what is proposed in the Pedagogical Project and the perceptions of research participants regarding teacher training aimed at the early childhood education field. The research also showed that teaching in early childhood education is not perceived as a relevant career path within the participants' conceptions, despite being a formative proposal included in the curriculum. Thus, this study serves as a valuable contribution, as it encourages reflection on teaching practices and the educational models proposed for this stage of education within the scope of basic education.

Keywords: teacher training; early childhood music education; supervised internship; teacher identity; UFCG.

RESUMEN

Esta investigación está en la esfera de los estudios sobre la formación de maestros para actuación en la educación musical infantil. El objetivo general es entender cómo son comprendidas y puestas en marcha, en la licenciatura en educación musical de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), los fundamentos teóricos y prácticos, asimismo los conceptos y proposiciones con perspectivas significativas para la realización del trabajo docente con niños de la primera infancia. Las principales bases teóricas que sostienen la investigación son las de la perspectiva de la formación de maestros, los estudios sobre la primera infancia, y la identidad docente. Metodológicamente, fue llevada a cabo una investigación cualitativa, con el campo el curso de licenciatura en educación musical de la UFCG. Los instrumentos utilizados fueron el Proyecto Pedagógico del Curso y entrevistas semiestructuradas realizadas con ocho participantes, entre egresados y estudiantes a la fecha de la recopilación de los datos. Entre los resultados, se evidencia la dicotomía entre lo que es propuesto en el Proyecto Pedagógico del Curso y las percepciones de los participantes sobre su formación hacia el universo infantil. La investigación también mostró que la docencia para la educación infantil no se caracteriza como un campo laboral relevante dentro de las concepciones de los entrevistados, aunque ésta sea una de las propuestas existentes en el Currículo de la UFCG. De este modo, esta investigación se configura como una relevante contribución ya que propone la reflexión de la práctica y de los modelos de enseñanza propuestos para esta etapa de enseñanza en el ámbito de la educación escolar.

Palabras clave: formación de maestros; educación musical infantil; prácticas educativas; identidad docente; UFCG.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Música na primeira infância	12
Quadro 2 –	Formação de professores e estágio supervisionado	17
Quadro 3 –	Identidade docente	26
Quadro 4 –	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil	37
Quadro 5 –	Corpo, gesto e movimentos	37
Quadro 6 –	Traços, sons, cores e formas	38
Quadro 7 –	Objetivos do Curso de LicMus/UFCG	49
Quadro 8 –	Componente curricular do Curso de LicMus/UFCG	50
Quadro 9 –	Caracterização dos Participantes da Pesquisa	54
Quadro 10 –	Proposta de contratação de professores para compor o quadro docente da LicMus/UFCG	59

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REVISÃO DA LITERATURA	11
2.1	MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA	12
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
2.2.1	Estágio supervisionado	24
2.3	IDENTIDADE DOCENTE	25
3	CONCEITOS ORIENTADORES	33
3.1	EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL	33
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	39
3.3	IDENTIDADE DOCENTE	43
4	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	49
4.1	MÉTODO OU NATUREZA DA PESQUISA	51
4.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	52
4.2.1	Pesquisa documental	52
4.2.2	Entrevista semiestruturada e os participantes da pesquisa	52
4.3	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	55
5	RESULTADOS	57
5.1	BREVE ANÁLISE DO PPC DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFCG	57
5.2	SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE	61
5.3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS QUE BASEIAM A PRÁTICA DOCENTE NO PERÍODO ANTERIOR AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1	66
5.4	PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (INCENTIVO À FORMAÇÃO CONTINUADA)	70
	CONCLUSÃO	75
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA	84

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como propósito contribuir para a reflexão da prática e dos modelos de ensino propostos no âmbito da educação musical para a primeira infância. Faz-se necessária a compreensão da educação musical infantil em ligação com os processos formativos dos professores para atuação na primeira infância.

Trilhar o caminho pela educação musical, especificamente com um trabalho voltado para a Educação Infantil, tornou-se meu objetivo em termos acadêmicos quando iniciei o estudo do violino para poder acompanhar os estudos de minha filha mais velha no instrumento. Naquele contexto, mesmo já sendo graduada no curso de Licenciatura em Geografia, decidi aprofundar meus estudos na prática instrumental do violino e cursar a Licenciatura em Música na Universidade Federal de Campina Grande (LicMus/UFCG). Algum tempo depois, a educação musical passou a ser minha área de atuação profissional, ainda como graduanda.

Durante todo o meu percurso na licenciatura estive trabalhando na escola de educação básica, inicialmente com crianças e adolescentes. Posteriormente, até o final da graduação, atuei com crianças na Educação Infantil, seguimento no qual continuo trabalhando. Durante tal processo, tive a oportunidade de colocar em prática conhecimentos importantes, adquiridos durante minha formação acadêmica e em cursos extracurriculares que realizei durante a graduação. Considerando essas experiências, busquei aperfeiçoar minha formação enquanto educadora musical, aprofundar meus conhecimentos sobre a prática docente no ensino de música para a primeira infância e compreender melhor como ocorrem esses processos, intencionando sempre uma prática pedagógica significativa dentro do segmento educacional, na qual o ensino de música seja consolidado como importante agente dentro do dinamismo da formação integral da criança, e não apenas um meio de entretenimento.

Quando pensamos em educação musical infantil, o professor em formação precisa de bases teóricas e práticas que o possibilite desenvolver uma prática docente alinhada com proposições em que o respeito à infância seja prioridade. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é entender como são compreendidos e movidos, na licenciatura em música da UFCG, os fundamentos teóricos e práticos, conceitos e proposições com perspectivas significativas para a realização do trabalho com crianças da primeira infância, com especial interesse no estágio

supervisionado, mas não se limitando a ele. Em vistas de alcançar o objetivo geral proposto, estabeleci como objetivos específicos: (1) analisar o PPC do curso e os aspectos da formação docente para atuação com o público da primeira infância; (2) verificar as impressões dos licenciandos e egressos acerca de sua formação dentro da LicMus/UFCG e (3) identificar as concepções dos licenciandos e egressos sobre ensino de música na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, em relação à natureza da pesquisa, optei pela abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, que foi realizada com oito participantes, sendo cinco alunos cursistas e três egressos.

Na direção de apresentar os resultados obtidos no decorrer da investigação, a presente pesquisa está organizada em seções. Além desta introdução, no segundo capítulo apresento a revisão da literatura, em que estão descritos os trabalhos que serviram como eixo norteador para demarcar os caminhos a serem percorridos neste estudo. No terceiro capítulo está o referencial teórico, no qual são estabelecidas as reflexões e conexões com as bases epistemológicas que sustentam esta pesquisa. O referido ponto está dividido em três tópicos: (1) educação musical infantil; (2) formação de professores e estágio supervisionado; e (3) identidade docente. No quarto capítulo exponho a metodologia utilizada na pesquisa. Por fim, no quinto capítulo estão apresentados os resultados deste estudo, em que consta a análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Música da UFCG e a análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas.

Seguindo esta estrutura, a presente pesquisa traz reflexões acerca do processo de formação docente voltado para a atuação na Educação Infantil, partindo das concepções de discentes e egressos da LicMus/UFCG. Essas reflexões se configuram em proposições para contribuir significativamente com o avanço dos estudos na área da educação musical para a primeira infância, no que diz respeito à formação de professores para a atuação neste segmento de ensino.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Dentro do universo da formação de professores de música, a presente pesquisa se encaminha na direção da investigação do processo formativo de docentes para atuar com crianças na primeira infância, mais especificamente as oportunidades curriculares, como o estágio supervisionado. A primeira infância, segundo o Ministério da Saúde, é o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. São nos primeiros anos de vida que ocorrem o amadurecimento do cérebro, a aquisição dos movimentos, o desenvolvimento da capacidade de aprendizado, além da iniciação social e afetiva.

Não somente como parte intrínseca de um texto acadêmico, uma revisão da literatura é necessária para compreender o que está sendo investigado e produzido em campos próximos ao meu objeto de pesquisa. Desse modo, estabeleci alguns descritores que serviram de estrutura para a construção das bases teóricas necessárias não só para a revisão da literatura em si, mas que poderiam apoiar na discussão e na análise dos dados desta pesquisa. Esses descritores foram:

- Música na primeira infância;
- Formação de professores e estágio supervisionado;
- Identidade docente.

Realizei a busca por esses estudos em um recorte temporal de 15 anos, porém, incluí alguns trabalhos fora desse recorte dada a importância que eles assumiram na reflexão e discussão dentro da minha pesquisa. Busquei estes textos no banco de teses e dissertações SciELO, no portal de periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na plataforma Google Acadêmico, nos anais dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), bem como na Revista da ABEM, na revista Música na Educação Básica - MEB e na OPUS, Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música - Anppom. Também utilizei alguns textos que foram mencionados nas referências dos trabalhos visitados nas plataformas e revistas acima citadas.

Em primeiro lugar, irei relacionar os textos encontrados para a revisão da literatura em quadros. Em seguida, serão pontuados os principais aspectos dos textos de acordo com os descritores anteriormente estabelecidos, construindo encaminhamentos que irão estruturar a discussão e a análise da pesquisa. É importante salientar que apenas inclui textos produzidos em português, dado que é o meu idioma materno.

2.1 MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A busca por compreender o trabalho de formação de professores para atuar na primeira infância se dá no sentido de que a presente pesquisa contribua com o avanço da área, trazendo reflexões sobre esse processo formativo. A investigação acerca desse processo tem relevância no que diz respeito à música dentro do universo infantil, sendo o professor um agente importante dentro dessa experiência.

Nessa perspectiva, apresento a seguir alguns trabalhos que trazem reflexões e contribuições para a discussão e fundamentação das proposições pretendidas na presente pesquisa.

Quadro 1 – Música na primeira infância

Título	Autor	Categoria	Publicação	Ano
Educação musical e da sociologia da infância no Brasil: diálogos em construção	CUNHA, Sandra Mara da; BRITO, Dhemmy Fernando Vieira; OLIVEIRA, Sarah Gervasio Nascimento de	Artigo	Opus, v. 28	2022
Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo.	CUNHA, Sandra Mara da.	Artigo	Revista Childhood & Philosophy	2020
As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo	MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian Dell' Agnolo Barbosa	Artigo	RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil	2021

As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil	MEDINA, Alice	Artigo	Educar em Revista, n. 64	2017
Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância	NOGUEIRA, Monique Andries	Artigo	28ª Reunião Anual da Anped	2005
A festa da música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interações humanas às canções de embalar	RODRIGUES, Helena	Artigo	Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	2005
Música na Educação Infantil: Um mapeamento das práticas pedagógico-musical na rede municipal De ensino de Belo Horizonte	RIBEIRO, Rosa Maria	Dissertação	Repositório UFMG	2012
Protagonismo da criança na construção dos seus significados sobre a música	NASCIMENTO, Letícia Damasceno do	Dissertação	Repositório UFPB	2019
BARULHAR: a escuta sensível da música nas culturas da infância	LINO, Dulcimarta Lemos	Tese	Repositório UFRGS	2008
Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação	HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski	Tese	Repositório UNESP	2018

infantil do Colégio Pedro II				
Bebês produzem música?	CORREA, Aruna Noal	Tese	Repositório UFRGS	2013
Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar	WERLE, Kelly	Tese	Repositório UFSM	2015
Educação musical na perspectiva histórico-cultural de vigotski: a unidade educação-música	GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa	Tese	Repositório UNB	2018
A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização	MADALOZZO, Tiago	Tese	Repositório UFPR	2019
Música e educação infantil	ILARI, Beatriz e BROOCK, Angelita (orgs.)	Livro	Editora Papyrus	2013
Trilha da Música: orientações pedagógicas.	FRANÇA, Cecília Cavalieri	Livro	Fino Traço Editora	2013

Fonte: A autora (2025).

Nos trabalhos citados acima, as discussões sobre música na Educação Infantil se encaminham para consolidar a compreensão de como acontece esse trabalho para, e com as crianças nesta faixa etária. No conjunto, os textos analisados abordam principalmente como as crianças aprendem e compreendem música, o protagonismo e a autonomia infantil na criação musical, reflexões sobre as práticas pedagógico-musicais na Educação Infantil, contribuições da sociologia da infância à educação musical, o perfil dos educadores musicais, a música em contexto escolar e não escolar.

Entre os artigos relacionados nesta revisão, destaco o texto de Cunha, Brito e Oliveira (2022) intitulado “Educação musical e sociologia da infância no Brasil: diálogos em construção”, em que os autores trazem uma discussão em torno da relação entre a educação musical e a sociologia da infância, tendo como foco desse debate ressaltar a relevância de estudos que promovam as vozes das crianças em espaços diversos de ensino e aprendizagem musical.

Na discussão sobre os estudos que trazem contribuições da sociologia da infância à educação musical infantil, encontramos o texto de Madalozzo e Madalozzo (2021), articulando o conceito de culturas da infância a um olhar com ênfase na musicalização infantil, apontando perspectivas de ensino tendo como foco a observação do “corpo criança” fazendo música. O estudo de Nogueira (2005) reforça o discurso acerca da representação e expressão corporal das crianças na Educação Infantil como forma de linguagem e de comunicação baseadas na escuta musical.

Ribeiro (2012) traz uma contribuição relevante em seu estudo, em que buscou fazer o mapeamento do ensino de música nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte - MG. Assim, investigou o perfil dos educadores infantis que ministram atividades musicais nas UMEIs; quais eram as necessidades desses educadores para desenvolverem o ensino de música com as crianças, quais os tipos de atividades musicais desenvolvidas e os recursos disponíveis para a realização dessas atividades.

Caminhando nessa compreensão, o trabalho de Nascimento (2019) se debruça na busca do entendimento de como se dá as percepções das crianças acerca das aulas de música. A autora apresenta dados coletados em uma escola especializada e uma escola de educação básica, sendo esses locais o Curso de Iniciação Artística (CIART), um projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) e o Alegria Colégio e Curso, uma escola básica de ensino da cidade de Natal - RN.

Este estudo tem seus fundamentos baseados em autores das áreas de Educação Musical Infantil, Educação e Sociologia da Infância, tendo como cerne da discussão o fazer musical das crianças, trazendo um trabalho que não busca apenas explicar e investigar a prática musical na infância, mas, junto com as crianças,

compreender suas impressões sobre a musicalização na escola básica e na escola especializada.

Ainda sob a perspectiva da sociologia da infância, a tese de Doutorado de Lino (2008) se encarrega de apresentar um estudo sobre a escuta sensível à música da infância na escola, o que ela chamou de “barulhar”¹. Corrêa (2013) também apresenta em sua tese de Doutorado elucidações acerca da exploração sonora de bebês partindo da observação deles como protagonistas e produtores de cultura.

Outra pesquisa que traz um arcabouço teórico pautado na sociologia da infância é a tese de Henriques (2018), um estudo de caso realizado no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II, onde a investigação foi realizada buscando a compreensão de como as crianças, participantes da pesquisa, percebem e constroem as experiências musicais por elas vivenciadas no ambiente escolar, de forma que elas se tornam agentes criadores de cultura.

Sobre a interação das crianças nesse processo como produtores de cultura, Werle (2015, p. 7) defende que “[...] por meio de suas culturas de pares, as crianças protagonizam diversas experiências musicais na escola de Educação Infantil.” E coloca como objetivo de sua pesquisa “compreender de que maneira as crianças protagonizam experiências envolvendo a música durante as brincadeiras, e analisar como a música se manifesta na interação das crianças entre si” (Werle, 2015, p. 7).

Nesse sentido, outras duas pesquisas apresentam estudos colocando em perspectiva o protagonismo infantil no processo criativo e de desenvolvimento musical dentro da escola. Gonçalves (2018) promove uma investigação calcada na unidade educação-música, enquanto Madalozzo (2019) traz um processo investigativo no qual o objetivo de estudo “é compreender e problematizar os sentidos musicais e sociais responsáveis pela construção (e pela manutenção) do envolvimento musical das crianças em aulas de musicalização” (Madalozzo, 2019, p. 9).

Por fim, há dois livros. *Música e Educação Infantil*, de Ilari e Broock (Orgs.), de 2013, configura-se um conjunto de textos baseados na teoria e na prática relativas às experiências musicais das crianças pequenas, trazendo contribuições relevantes e sugerindo novas possibilidades de desenvolvimento na área da

¹ Música das crianças, dimensão ficcional que invadiu os tempos livres da instituição escolar e/ou suas brechas provisórias para sublinhar que a música não operava somente com sons, mas também com escuta.

educação musical infantil. Já *Trilha da Música: orientações pedagógicas*, de França, também de 2013, é um conjunto de livros (volumes 1 a 5) que traz orientações e sugestões de atividades musicais apoiadas em fundamentos teóricos que trazem como eixo principal a criação musical sempre de forma integrada com as práticas musicais do cotidiano. Essa publicação também apresenta uma matriz de orientação para planejamento, ensino e avaliação em cada volume.

Os textos apresentados neste tópico compõem um conjunto de reflexões e ações em torno da educação musical pensada para a primeira infância. Esses textos trazem argumentos sólidos para fundamentar as proposições buscadas na presente pesquisa, a saber, as compreensões do trabalho de formação de professores de música para atuarem na Educação Infantil.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste tópico apresento literaturas que trazem contribuições no âmbito da formação de professores. No subtópico exponho pesquisas acerca do estágio supervisionado, visto que é uma atividade inerente à formação docente. Esses textos discutem sobre o cenário atual da área, bem como evocam reflexões em perspectivas de mudanças desse trabalho de formação docente com professores de música, trazendo elucidações sobre o contexto geral da educação musical e, de forma específica, sobre a educação musical infantil.

No quadro a seguir, estão elencadas algumas pesquisas sobre formação de professores de música e estágio supervisionado. Relacionei os trabalhos no mesmo quadro devido à forte relação entre os temas, no entanto, os apontamentos sobre esses estudos estão dispostos em tópico e subtópico.

Quadro 2 – Formação de professores e estágio supervisionado

Título	Autor	Categoria	Publicação	Ano
A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar	CERESER, Cristina Mie Ito	Artigo	Revista da Abem	2004

A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado	PIRES, Nair Aparecida Rodrigues	Artigo	Revista Triângulo	2020
Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva ; MARINHO, Vanildo Mousinho	Artigo	Revista da Abem	2005
A formação continuada de professores de música no contexto da educação nacional	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva ; MARINHO, Vanildo Mousinho	Artigo	Portal de Periódicos da UFBA	2010
Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical.	PENNA, Maura.	Artigo	Revista da Abem	2007
Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música.	DEL-BEN, Luciana	Artigo	Revista da Abem	2012
Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música	DEL-BEN, Luciana	Artigo	Revista da Abem	2003
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: decompondo a prática para tornar visível o	PEREIRA, Marcos Vinicius, Medeiros.	Artigo	Revista InterMeio	2022

conhecimento pedagógico.				
A formação profissional do educador musical: algumas apostas.	BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro.	Artigo	Revista da Abem	2003
Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações.	BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro.	Artigo	Revista da Abem	2016
O comprometimento reflexivo na formação docente	MATEIRO, Teresa da Assunção Novo.	Artigo	Revista da Abem	2003
Ensinar música na educação básica: a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música	JOAQUIM, Danielle Chaves; DEL-BEN, Luciana.	Artigo	Revista Orfeu	2024
"Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." divertimento sobre estágio supervisionado.	TOURINHO, Irene.	Artigo	Revista da Abem	1995
Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na educação infantil	LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina Simonis	Artigo	Repositório UFRGS	2017
Estar à escuta: música e docência na educação infantil	RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos	Artigo	Repositório UFRGS	2019

Estágio supervisionado em música na educação infantil: um estudo com egressos do curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN	FERNANDES, Midiam de Souza.	Dissertação	Repositório UFRN	2017
O LEMI e a formação docente: trajetórias e experiências de licenciados em música pela UFPB.	MENDONÇA, Samma Mascarenhas de.	Dissertação	Repositório UFPB	2023
Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música : dois estudos de caso.	AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli	Tese	Repositório UFRGS	2007
Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul.	ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de.	Tese	Repositório UFRGS	2009
Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da revista da Abem (1992-2013)	MACEDO, Vanilda de.	Tese	Repositório UFRGS	2015
Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música: problematizações , reflexões e propostas a partir da Licenciatura	FERREIRA FILHO, João Valter.	Tese	Repositório UFPB	2021

em Música da UFCG				
----------------------	--	--	--	--

Fonte: A autora (2025).

No conjunto dos textos utilizados para fomentar o debate sobre o universo da formação docente, são apresentadas temáticas que direcionam as discussões pelo percurso do processo formativo. Os artigos visitados trazem temáticas sobre: formação inicial de professores de música, reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Música, múltiplos espaços e conjunto de saberes, estágio supervisionado, música na educação básica, música e docência na Educação Infantil.

Inicialmente Cereser (2004) traz resultados de uma pesquisa que investiga as compreensões dos licenciandos, acerca de sua docência frente às atuais transformações sociais. Dentro dessa temática, Queiroz (2005) traz o debate acerca de aspectos fundamentais que têm norteado as definições para a formação do professor de música na atualidade, apresentando reflexões sobre as diretrizes e as bases metodológicas que fundamentam a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), trazendo elucidações sobre os cursos de formação de professores de música no sentido de que esses cursos devem possibilitar uma formação ampla, capaz de propor ao seu egresso conhecimentos metodológicos e éticos do campo educacional, assegurando, assim, as competências necessárias para o ensino da música nos seus distintos contextos.

Penna (2007) pontua sobre a formação do educador musical enfatizando que “não basta tocar” para se capacitar como professor, sobretudo diante dos desafios da escola regular de educação básica. Desse modo, a autora aponta em seu estudo que “uma postura reflexiva e crítica é necessária tanto para o professor em formação quanto para o corpo docente das licenciaturas, diante do desafio de colocar em prática as propostas idealizadas” (Penna, 2007, p. 49).

Nesse contexto da música inserida na educação básica, Del-ben (2003; 2012) traz debates pertinentes acerca da formação de professores. Sobre a formação inicial, enfoca sobre algumas concepções sobre os professores de música, apresentando pilares para sustentar sua percepção para o tema. Em outro momento, discorre que a escola se configura como um ambiente propício para

ensinar e fazer música, “mas é preciso instrumentalizar os licenciandos para lidar com as especificidades do trabalho escolar” (Del-ben, 2012, p. 51). Assim, conclui que as implicações do trabalho de formação realizado de forma reflexiva, em vistas do contexto escolar, podem contribuir para que a educação básica seja ocupada pelos licenciandos, constituindo-se como um lugar para ensinar música.

Bellochio (2016) aponta que a formação docente envolve processos formativos pessoais que vão além da formação no curso superior. A autora relata que “por serem práticas sociais e históricas, sempre estarão se transformando, e essa transformação implica desafios éticos, humanos, para que se pense em possibilidades e inovações na formação de professores” (Bellochio, 2016, p. 8). O texto de Mateiro (2003), mesmo sendo anterior ao texto de Bellochio, já evocava para reflexão os conhecimentos necessários à formação do educador musical, destacando o equilíbrio entre os conhecimentos musicais e pedagógicos, dentro da perspectiva de inovação.

Richter e Lino (2017) apresentam um projeto intitulado “Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na educação infantil”. Esse estudo teve seu foco na reflexão da experiência de brincar com sons: “A investigação em andamento contribui para ampliar a abordagem temática da documentação pedagógica na educação musical, convidando-nos ao exercício diário de narrar e interrogar o currículo” (Richter, Lino, 2017, p. 70).

Em outro artigo, Richter e Lino (2019) tratam especificamente sobre a formação de professores para atuar na primeira infância. O texto destaca que o desafio da docência com bebês e crianças pequenas está em não somente transmitir informações ou visões sobre o mundo, mas também estar disponível para se conectar de forma poética através da linguagem.

A dissertação de Fernandes (2017) traçou como objetivo a análise do processo de autonomia docente construído pelo educador musical egresso do Curso de Licenciatura Plena em Música (CLPM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a partir do Estágio Supervisionado. O estudo aponta que, mediante a inserção desses estagiários nas escolas de Educação Infantil, as experiências vivenciadas por eles contribuíram para a construção de sua autonomia docente.

Sobre a atuação dos professores em formação, no campo de trabalho, Mendonça (2023) investigou o Laboratório de Educação Musical Infantil (LEMI), um espaço criado para que os alunos do curso de Licenciatura em Música tivessem a oportunidade para atuarem no ensino direcionado às crianças da primeira infância, funcionando como um laboratório-escola. Nesse sentido, a autora concluiu que o LEMI atuou na diminuição da distância entre a prática e a teoria na formação de professores, proporcionando uma formação específica na área da musicalização infantil através do projeto de extensão.

O trabalho de Azevedo (2007) se configurou em um texto base do referencial teórico de dois descritores que relacionei anteriormente. Irei utilizar esse texto na discussão sobre identidade docente, neste tópico acerca da formação de professores e no subtópico sobre estágio supervisionado. Na interpretação realizada a partir dos dados de sua pesquisa, a autora destaca dois pilares de análise: o contexto formativo e interativo da atividade de estágio; e o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários.

Nesse sentido, para a discussão sobre formação de professores e estágio supervisionado, debrucei-me sobre o primeiro pilar destacado, utilizando a lente do contexto formativo e interativo da atividade de estágio. Acerca desse aspecto, Azevedo (2007) defende em sua tese a relevância da atividade de estágio dentro do percurso da formação de professores, atribuindo a esta atividade ser um dos caminhos para o desenvolvimento da profissionalidade docente em música.

A pesquisa de Almeida (2009) se configura uma investigação acerca da formação de professores de música sob a ótica da diversidade, como esses professores estão sendo formados para atuarem frente às diferenças existentes na sociedade. A autora desenvolveu sua pesquisa a partir da perspectiva dos licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul.

Utilizando como estratégia de pesquisa uma análise textual tendo como objeto empírico 111 textos da Revista da ABEM, publicados entre 1992 e 2013, Macedo (2015) busca perceber a docência em música na educação básica, que emerge da literatura da área de educação musical.

Na direção de compreender a forma como se dá as relações entre a proposta de formação docente da Licenciatura em Música da UFCG e o cenário cultural em que o Curso está inserido, a tese de Ferreira Filho (2021) apresenta aspectos

relevantes para embasar minha pesquisa. Destaco o modo como seu estudo trouxe à tona as visões de professores, alunos e egressos, apontando a necessidade de mudanças nos caminhos de formação propostos no Curso. De igual modo, coloco em evidência o aspecto em que o autor argumenta sobre a integração de conhecimentos musicais e conhecimentos didático-pedagógicos dentro do processo de formação docente.

Os estudos descritos até aqui incorporam um conjunto de dados que subsidiam os encaminhamentos da presente pesquisa no que diz respeito à formação de professores de música, evidenciando os caminhos percorridos nesse universo, propondo reflexões e mudanças nos currículos das licenciaturas em música, articulando novas formas de pensar a formação docente.

2.2.1 Estágio supervisionado

Em continuidade ao tema formação docente, o estágio supervisionado se configura em uma atividade relevante e essencial nesse processo formativo. A esse respeito Pires (2020) afirma que:

No estágio supervisionado, a formação docente se dá por meio da interação com a cultura escolar e com os professores em ação, da observação, análise, organização, realização e reflexão de práticas de ensino de música, orientadas por professores da universidade e da escola de educação básica (Pires, 2020, p. 141).

Nesse sentido, Pires (2020) aborda em seu trabalho as reflexões em torno de um projeto desenvolvido a partir da experiência vivenciada no estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A autora alicerça sua reflexão apontando como construção da ação docente os direcionamentos que se desenvolvem a partir da experiência e da prática no campo de trabalho, apoiada em saberes teóricos, práticos e da reflexão ética (Pires, 2020, p. 142).

As contribuições do texto de Pereira (2022) para a presente pesquisa se dão na direção de explicitar a relevância do estágio no processo de formação docente. Nesse trabalho o autor apresenta uma atividade que desenvolve na disciplina de estágio supervisionado em música, em que busca tornar compreensível aos estagiários o conhecimento pedagógico com o intuito de promover “a docência como

profissão com conhecimentos próprios, e não como efeito colateral da formação do artista” (Pereira, 2022, p. 89).

O estudo de Joaquim e Del-Ben (2024) traz um arcabouço robusto para endossar a compreensão acerca da relevância do estágio supervisionado no desenvolvimento da profissionalidade docente dentro do curso de licenciatura em música. Seguindo neste estudo, trago para discussão em minha pesquisa os pontos referentes ao entendimento de que, a partir da atuação mais consistente na escola básica, a atribuição de ensinar música vai sendo desenvolvida e consolidada, levando em conta seus múltiplos aspectos.

Tecendo uma crítica sobre a forma como o estágio supervisionado está sendo ofertado nos cursos de licenciatura em música, Tourinho (1995) traz em seu texto uma analogia utilizando a canção “Atirei o pau no gato”. Assim, a autora afirma que:

Não sei bem como, as imagens desta cantiga pareceram-me ironicamente inspiradoras para pensar uma situação presente nos cursos de formação de professores de música que, estranhamente, temos abordado com muita timidez. Brincando seriamente com essas imagens, gatos e pauladas entraram nessa ciranda que, espero, seja convidativa para que outros também participem. Penso no chamado estágio supervisionado, parte integrante dos cursos de licenciatura, como uma dessas práticas que parece ter surgido para acertar o gato, mas mirou o alvo e perdeu o prumo (Tourinho, 1995, p. 35).

O aspecto que a autora aborda sobre como estágio está posto dentro do processo formativo das licenciaturas em música, apresentando encaminhamentos na reflexão, aponta que não basta apenas o cumprimento dessa atividade de estágio. Tourinho (1995) evidencia que a inserção dos estagiários, dentro da escola, deve acontecer de modo que haja um trabalho conjunto com a universidade, para que as demandas do ensino de música na educação básica possam ser compreendidas e refletidas pelos professores em formação.

Essas pesquisas analisaram literaturas, dados e experiências coletadas a partir do trabalho realizado no estágio supervisionado. Igualmente os estudos de Fernandes (2017), Del-Bem (2012), Mendonça (2023), Azevedo (2007) e Ferreira Filho (2021) que relacionei no Quadro 2 e descrevi suas contribuições para a minha pesquisa, no âmbito da formação de professores, também se enquadram como relevantes para as discussões acerca do estágio supervisionado, enfatizando a proposta de investigação contida em minha pesquisa, na qual o objetivo geral é

entender como são compreendidos e movidos, na licenciatura em música da UFCG, os saberes musicais e docentes para atuação na Educação Infantil.

2.3 IDENTIDADE DOCENTE

Para atender as proposições da presente pesquisa é pertinente discutir sobre quais saberes fazem parte do conhecimento do professor de música. Em busca dessa compreensão em torno de como os professores em formação constroem seu entendimento sobre docência, apresento neste tópico um conjunto de textos que abordam essa temática. Esses estudos apontam reflexões e direcionamentos tanto na perspectiva dos licenciandos e alunos egressos, quanto traz elucidações para os cursos de formação de professores.

Alguns desses trabalhos apresentam esse discurso sobre identidade docente no âmbito da educação em geral, a saber: Pimenta (1996), Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2008). Os demais autores discursam sobre esse tema no âmbito da educação musical.

Quadro 3 – Identidade docente

Título	Autor	Categoria	Publicação	Ano
A formação profissional do educador musical: algumas apostas.	BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro.	Artigo	Revista da Abem	2003
A mediação das narrativas no trabalho reconstrutivo de uma história de vida: o que os diários de classe contam	MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque	Artigo	Revista Linhas	2019
Visões de veteranos de um curso de licenciatura em Música comparadas às	BRAGA, Anke Waldbach.	Artigo	Anais do SIMPOM	2020

expectativas dos ingressantes				
Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de Licenciatura em Música	MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana.	Artigo	Revista Música HODIE	2007
Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical	HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de.	Artigo	Revista da Abem	2006
Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor	PIMENTA, Selma Garrido.	Artigo	Educa	1996
Quais Saberes Docentes são Necessários para Trabalhar a Música na Escola?	JARDIM, Tatiane Mota Santos; DA SILVA, Fábio Luiz.	Artigo	Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas	2015
O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso.	BEINEKE, Viviane	Dissertação	Repositório UFRGS	2000
Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.	DEL BEN, Luciana.	Tese	Repositório UFRGS	2001
Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música	AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli	Tese	Repositório UFRGS	2007

: dois estudos de caso.				
A profissionalidade emergente nos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música	PIRES, Nair Aparecida Rodrigues.	Tese	Repositório UFMG	2015
Processos de (re)construção da identidade profissional docente de professoras de música da educação básica na região metropolitana do Recife: histórias de vida escritas em uma trama polifônica	Pereira, Valdiene Carneiro.	Tese	Repositório UFPE	2019
Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música: problematizações, reflexões e propostas a partir da Licenciatura em Música da UFCG	FERREIRA FILHO, João Valter.	Tese	Repositório UFPB	2021
Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente	GAUTHIER, Clermont et al. (Org.).	Livro	Editora Unijuí	1998
<i>O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.</i>	TARDIF, Maurice.	Livro	Editora Vozes	2008

Fonte: A autora (2025).

Problematizações e reflexões em torno da identidade docente foram acessadas nos textos elencados acima, de modo a contribuir com o estudo sobre esse tema. Seguindo essa perspectiva, apresento inicialmente três trabalhos mencionados no quadro 3, que tratam sobre identidade docente no campo de pesquisa da formação de professores no contexto geral da educação. O texto de Pimenta (1996) está voltado para o campo de pesquisas sobre a análise das práticas docentes. Assim, a autora afirma: “É esse caminho que estamos percorrendo, na tentativa de re-significar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (Pimenta, 1996, p. 5).

Na busca da compreensão sobre os saberes docentes, sobre os conhecimentos existentes no dinamismo da ação pedagógica, Gauthier *et al.* (1998) assinalam em seu estudo indagações acerca desse processo, de forma que expõem: “Se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização?” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 19). Mesmo em vistas da complexidade para responder essas questões, os autores seguem sua investigação tecendo argumentos sobre a relevância de construir e promover avanços na reflexão acerca desse repertório de conhecimentos.

As contribuições que a obra de Tardif (2008) traz para esta pesquisa se encaminham na direção da ênfase no estudo sobre o processo investigativo da docência na escola e todas as atribuições advindas dessa prática. O autor afirma que “Esta obra se propõe a penetrar no coração do processo de escolarização, analisando o trabalho dos atores que a realizam no cotidiano: os professores interagindo com os alunos e os outros atores escolares” (Tardif, 2008, p. 7). De modo particular, tendo como foco os objetivos da minha pesquisa, destaco aqui um aspecto relevante da obra de Tardif, o sentido de considerar os diferentes contextos dos professores visando a suas compreensões a respeito da docência.

Nos relatos a seguir, são expostos os estudos sobre identidade docente no âmbito da educação musical. Desse modo, Bellochio (2003) traz em seu trabalho questões acerca da concepção da formação de professores de música. Sob essa ótica, um aspecto que, de forma direta faz parte das discussões da presente pesquisa, é ponto onde a autora debate sobre “o professor e os saberes da prática:

uma concepção para o desenvolvimento profissional”. Por outro lado, Maffioletti (2019) apresenta a perspectiva das narrativas no processo de reconhecer a docência observando quais caminhos percorrerem nesse trajeto.

A respeito de como as disciplinas ofertadas na licenciatura em música podem contribuir no entendimento sobre as demandas exigidas para a atuação na educação básica, o texto de Braga (2020) expõe dados e discussões relevantes. A autora escreve sobre as visões de veteranos comparadas às expectativas dos ingressantes de um curso de licenciatura em música, ao que sobre essa investigação ela conclui que:

As respostas dos estudantes veteranos apresentam uma visão mais crítica e diferenciada, se comparadas às respostas dos alunos ingressantes, o que mostra, de certa maneira, que ao cursar a licenciatura, o aluno passa a ter uma compreensão melhor das “competências” necessárias para se tornar um professor (Braga, 2020, p. 135).

O trabalho de Mateiro e Borghetti (2007) discorre sobre o perfil dos estudantes do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Sua investigação arremata que a maioria dos licenciandos não apresentam interesse em atuar na educação básica, desse modo seu estudo pretende contribuir para “o debate acerca da formação do professor de educação musical e, em consequência, subsidiar as reformas curriculares dos cursos de Licenciatura” (Mateiro; Borghetti, 2007, p.89).

Seguindo na apresentação dos estudos que foram visitados para embasar a presente pesquisa, o texto de Hentschke e Azevedo (2006) trata sobre os saberes docentes. Segundo as autoras, o objetivo do estudo “é apontar perspectivas temáticas para a pesquisa em educação musical que possam contribuir para a caracterização dos saberes docentes do professor de música” (Hentschke; Azevedo, 2006, p. 50).

O texto de Jardim e Da Silva (2015) expõe a relevância do professor em formação adquirir ciência sobre os saberes docentes para que possa refletir sobre sua prática com base nesse conhecimento. A esse respeito, os autores afirmam que:

Assim, podemos concluir que o estudo sobre os saberes docentes são de extrema importância para que os professores avaliem suas próprias práticas pedagógicas, bem como a de seus colegas e alunos. Dessa forma,

poderemos gradativamente enriquecer nossas práticas docentes e contribuir para o desenvolvimento da educação (Jardim; Da Silva, 2015, p. 41).

Este aspecto traz validação das proposições da presente pesquisa, que busca o entendimento de como os professores em formação compreendem a docência.

Em sua dissertação de Mestrado, Beineke (2000) apresenta um trabalho sobre a reflexão dos professores em torno da sua prática docente. A autora realizou um estudo de caso que investigou os conhecimentos que orientam a prática pedagógica de três professoras atuantes na escola básica, com o intuito de compreender os encaminhamentos que sustentam suas ações pedagógicas.

Sob a perspectiva da identidade docente, foram visitadas cinco teses de Doutorado, das quais duas delas (Azevedo, 2007; Ferreira Filho, 2021) foram revisadas sob a perspectiva da formação de professores e estágio supervisionado. O trabalho de Del Ben (2001) se debruça sobre como as concepções e ações de professores de música refletem a prática pedagógico-musical na educação básica, de modo que proporciona bases reflexivas para a compreensão da prática pedagógica investigada nesta pesquisa. O campo de trabalho examinado no estudo de Azevedo (2007) foram as ações pedagógicas dos discentes na atividade de estágio. Essa investigação foi realizada a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados durante o estágio. Pires (2015), por sua vez, apresenta em sua tese uma discussão em torno da compreensão da profissionalidade emergente dos licenciandos dos cursos de Música que compõem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em universidades de Minas Gerais.

Nesse estudo, a autora aponta indícios de fragilidade na profissionalidade docente do professor de música dentro das propostas formativas dos cursos de licenciatura, visto que, em análise comparativa constatou, na distribuição dos conhecimentos curriculares, tendências que privilegiam os conhecimentos específicos da linguagem musical, deixando em desvantagem, os conhecimentos teórico-práticos das ações pedagógicas, influenciando as concepções dos licenciandos. A respeito do seu universo de investigação Pires (2015) descreve:

Elenco, como fatores que impulsionaram a realização desta pesquisa, a importância de conhecer o repertório de conhecimentos do professor de música e de valorizar profissionalmente esses saberes que identificam a ação docente; a recomendação da literatura de relacionar os conhecimentos profissionais aos processos de reestruturação curricular dos cursos de

graduação em música, nas universidades brasileiras; e a importância dessa temática aliada à escassez de pesquisas na área de música no Brasil (Pires, 2015, p. 34).

Seguindo na descrição dos trabalhos que discutem sobre identidade docente, elencados no quadro 3, Pereira (2019) traz uma perspectiva de investigação em busca da compreensão dos processos de (re)construção da identidade profissional docente de professores de música atuantes na educação básica em escolas da região metropolitana do Recife. O estudo de Pereira (2019) se configura como uma tese de Doutorado em Educação que tem seu referencial teórico fundamentado em autores das áreas de Educação, Sociologia, Psicologia e Educação Musical, os quais abordam questões sobre identidade docente, profissionalização docente, docência de música na educação básica.

As contribuições do trabalho de Ferreira Filho (2021) para a presente pesquisa, acerca das discussões sobre identidade docente se configuram no sentido de que o autor traz em sua tese conceitos, debates e reflexões na dimensão da formação pedagógico-musical e proposições que ilustram o fazer docente. A esse respeito, ele argumenta:

[...] um professor de música precisa não apenas ter descoberto e/ou elaborado um meio particular para seu aprendizado pessoal de determinado conteúdo, mas também se coloca diante da necessidade de elaborar diversos outros modos de compreensão da mesma matéria, raciocínios e caminhos alternativos de assimilação e aprendizado adaptáveis aos diversos perfis de alunos aos quais precisará ensinar. De acordo com essa compreensão, na mente do professor os conhecimentos musicais são continuamente reprocessados e transformados de acordo com demandas imprevisíveis e multiformes, caracterizando, a cada nova formulação, novos corpos de conhecimentos agregados sobre o mesmo conteúdo (Ferreira Filho, 2021, p. 132).

As ideias apresentadas acima fazem alusão às reflexões que foram debatidas em outros tópicos da presente pesquisa, em torno da identidade docente. Diante disso, os principais aspectos que foram relevantes para esses debates foram: o cotidiano do professor e sua interação com os alunos; o dinamismo da ação pedagógica dentro da escola; os diferentes contextos de atuação docente; concepções da formação de professores de música; compreensões a respeito da docência; desenvolvimento profissional docente; reformas curriculares dos cursos de licenciatura em música; caracterização dos saberes docentes do professor de música.

Assim, os dados e as reflexões contidos nos trabalhos aqui mencionados, se configuram em conexões e direcionamentos pertinentes para a construção das bases de discussão pretendidas nesta pesquisa, a qual vislumbra o entendimento de como os professores compreendem os saberes docentes em atuação na Educação Infantil.

3 CONCEITOS ORIENTADORES

Aqui no referencial teórico são apresentados três tópicos que se configuram em uma estrutura sob a qual irei basear as discussões pertinentes à presente pesquisa. Os tópicos são: (1) Educação Musical Infantil, no qual serão abordadas questões sobre a reflexão da prática docente musical voltada para a primeira infância; (2) Formação de Professores e Estágio Supervisionado, em que são discutidas questões acerca do processo de formação de professores e da relevância do estágio supervisionado dentro desse processo; e, por fim, o tópico (3) Identidade docente, no qual serão apresentados conceitos e discussões acerca da relevância desse processo na construção do ser professor.

3.1 EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

A música faz parte da natureza humana. Através da ação de brincar e produzir sons, criar gestos e movimentos, as crianças fazem música. França (2013) concorda que as crianças se desenvolvem por meio da experiência, dos sentidos, do movimento, entre outros fatores. De fato, essa perspectiva é defendida em seus trabalhos publicados que destacam alguns autores com importantes contribuições no âmbito da educação musical:

As bases da educação musical contemporânea se estabelecem a partir de contribuições de pedagogos cujas ideias convergem quanto a importância da vivência sensorial, afetiva, corporal e lúdica dos elementos musicais, como é o caso de Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Martenot, Liddy Mignone e outros, e da criação como atividade central do fazer musical, como Swanwick, Schafer, Paynter, Aston, Koellreutter entre outros (França, 2013, p. 7).

Assim, é fácil compreender o motivo pelo qual a música está tão presente em nosso cotidiano. De acordo com Lino (2010), as crianças são capazes de aprender e de se comunicar, brincando e criando com a música. Dessa forma, a música como uma manifestação natural e intrínseca ao indivíduo, fica registrada em sua memória com um grande impacto associado ao prazer (Vectore *et al.*, 2019). No entanto, por vezes, a música é coadjuvante no processo de desenvolvimento infantil dentro da escola.

Petrenko (2019) relaciona a música a um jogo, e traz os estudos relacionados a atividades infantis pensadas por Jean Piaget no que diz respeito a três dimensões presentes na música: o jogo sensório-motor, vinculado à exploração dos sons e do gesto; o jogo simbólico, vinculado ao valor expressivo e à própria significação do discurso musical; e o jogo com regras, vinculado à organização e à estrutura da linguagem musical. A esse respeito, Brito (2003) afirma:

A criança é um ser “brincante”, e brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música ela metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer músicas de todos os povos (Brito, 2003, p. 35).

No contexto da Educação Infantil, o processo de musicalização deve ser propiciado por meio de atividades que respeitem as culturas infantis. Brincadeiras, jogos, cantigas de roda promovem o desenvolvimento da percepção auditiva, da imaginação, da coordenação motora, da memorização, da socialização, da expressividade e da percepção espacial da criança (Vectore, *et al.*, 2019). A linguagem musical assim desenvolvida, contribui nessa fase do desenvolvimento da linguagem oral, cognitiva, social e afetiva “Dessa forma, o barulhar é a música como instalação do mundo, onde a expressão não pode ser a tradução de um pensamento claro, pois que os pensamentos claros são os que já foram ditos em nós, ou pelos outros” (Lino, 2010, p. 85).

Dentro da perspectiva do ensino de música na escola básica, essa exploração e a experimentação devem continuar e a música, enquanto área de conhecimento, deve promover o desenvolvimento infantil. No tocante a essa afirmação, Ilari e Broock (2013) expressam que:

E assim se faz a música que habita nossa mente: sons individuais combinados são percebidos como gestos, motivos e melodias que incorporam nuances de expressividade. Brotam impressões, sensações, emoções. O caráter expressivo é determinado pelas escolhas dentre um amplo cardápio sonoro e pelas maneiras como estas são encadeadas. Graus conjuntos tocados lentamente em legato no registro médio produzem uma sensação espacial e psicológica muito diferente de, por exemplo, saltos irregulares e imprevisíveis executados rapidamente no agudo e em staccato (Ilari; Broock, 2013, p. 13).

Nesse cenário, a música está posicionada como campo de conhecimento que proporciona à criança momentos de aprendizagens significativas, que está ligada ao próprio exercício da musicalidade, da interação e das trocas de experiências com seus pares, “Aprender a escutar, com concentração e disponibilidade para tal, faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se” (Brito, 2003, p. 187). Tais aspectos devem integrar sempre os objetivos que desejamos alcançar em nossa prática pedagógica musical.

Atividades potentes pensadas e planejadas levando em consideração o ambiente, o contexto sociocultural nos quais as crianças estão inseridas, promovem vivências significativas que conseqüentemente resultará no seu desenvolvimento, pois “as crianças não crescem em um vácuo acústico. As canções que elas cantam e as palavras que repetem refletem os sons que elas ouvem na sociedade, ao invés de um padrão sonoro universal pré-ordenado” (Gardner, 1992, p. 33 *apud* Ilari, 2009, p. 28).

A exploração de objetos sonoros, de forma geral, deve ser uma prática constante para que o aprendizado musical possa fazer sentido para as crianças, experimentar uma diversidade de sensações a partir da manipulação de diversas *fontes sonoras*. Sobre esse termo Brito (2003) descreve:

Chamamos de fonte sonora todo e qualquer material produtor ou propagador de sons: produzidos pelo corpo humano, pela voz, por objetos do cotidiano, por instrumentos musicais acústicos, elétricos etc., e, conforme já apontamos, pode-se fazer música com todo e qualquer material sonoro (Brito, 2003, p. 59).

Outro aspecto relevante acerca da música em sala de aula é o movimento corporal. Práticas musicais que proporcionem o movimento das crianças contribuem com o fortalecimento do vínculo entre os pares e os incentiva a se expressarem por meio do movimento corporal. Nesse sentido, Brito (2003) atesta que:

É certo que a música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem seus gestos, que observem e imitem os colegas, e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante todo tempo [...] (Brito, 2003, p. 93).

Na observação de interações em atividades com proposições semelhantes a citação descrita, podemos perceber que a troca de experiência entre as crianças é um dos principais aspectos que promove o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem.

No que diz respeito à música em movimento, procura-se através da dança ou coreografia aprender a linguagem musical (de forma corporal), adquirir o sentido rítmico do corpo, perceber e expressar as qualidades do som, estimular escuta ativa, desenvolvendo aspectos do próprio desenvolvimento psicomotor (Medina, 2017). Assim, através do movimento e da interação entre pares propostos pela música podemos encontrar ressonância em Vygotsky (1984) quando afirma que a construção do conhecimento acontece em uma ação de vivências compartilhadas, e nessa troca de experiência com o outro são definidas as relações entre sujeito e objeto de conhecimento. Destacando a importância desse conceito, Rego (1995) reitera que:

Em síntese, uma prática escolar baseada nesses princípios deverá necessariamente considerar o sujeito ativo (e interativo) no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente informações do exterior. Todavia, a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade (Rego, 1995, p. 110).

Nesse sentido, percebemos a importância na interação das crianças com seus pares nesse processo de aquisição do conhecimento musical e integral. Esses conceitos psicológicos, propostos por Vygotsky, oferecem contribuições significativas na construção de propostas pedagógico-musicais sistematizadas que favorecem a contextualização das vivências musicais desenvolvidas em sala de aula.

O ensino de música na escola básica não deve ser guiado pelo aprendizado da técnica musical, que obviamente tem sua importância, no entanto, o objetivo não é formar músicos, mas proporcionar vivências através das quais as crianças tenham oportunidade de se desenvolver de forma integral. Essa afirmação está pautada nos direitos de aprendizagem das crianças, assegurados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através dos campos de experiências nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Os quadros 1, 2 e 3 expõe sobre essas normas presentes na BNCC:

Quadro 4 – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

• Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
• Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
• Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
• Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
• Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
• Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (2018).

Os campos de experiências dentro da BNCC se constituem como um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2018, p. 38). São cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Dentre os cinco, apresento nos quadros 5 e 6 os campos de experiências - corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas - colocando-os em evidência devido à sua relação direta com a música.

Quadro 5 – Corpo, gesto e movimentos

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado

físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (2018).

Quadro 6 – Traços, sons, cores e formas

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (2018).

Com base nesse conjunto de normativas, a prática docente precisa estar alinhada com o propósito de desenvolver uma prática pedagógica conectada com a natureza da criança e garantir que a música está sendo proporcionada às crianças como forma de conhecimento e expressão. Visto isto, Maffioletti (2019) relata:

Minha trajetória mostra que estive mais fechada em mim mesma nos dois primeiros anos de docência. A adoção sem reservas do Documento-Base da escola substituiu a autonomia que mais tarde se mostra em meu trabalho, ao escolher novas estratégias para garantir o desenvolvimento de uma estrutura pessoal na improvisação musical das crianças. Nesse momento, obedeco a mim mesma e me sinto mais livre para alcançar maior autonomia na prática pedagógica (Maffioletti, 2019, p. 148).

A observação e a reflexão da prática docente precisam ser contínuas, tanto por parte de cada professor em formação como principalmente por parte dos programas de formação docente, de forma que esse processo formador se transforme em ações que podem convergir em prol de mudanças dentro de um “cenário estabelecido” em que a música não é legitimada como forma de conhecimento e expressão.

A música precisa estar dentro da escola em forma de rede, fazendo conexões com o cotidiano das crianças, de forma integrada, em comunicação com as demais áreas de conhecimento, com a finalidade de promover o desenvolvimento infantil.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Um aspecto básico dentro da relevância da Educação Infantil no processo de formação integral das crianças é a formação dos professores que serão preparados para atuar nessa etapa do ensino. Em sistemas muito burocráticos, como o nosso, tendemos a dar importância excessiva aos títulos e pouco às habilidades reais de seus titulares Bourdieu (1979). O grau refere-se apenas à formação inicial possuída, havendo evidências claras de que é a formação em serviço, quando bem planejada e realizada, que tem maior capacidade de influenciar a melhoria das práticas profissionais. Assim, não faria sentido pensar em formação de professores se não fosse pensada com o propósito de melhorar a qualidade dos resultados educativos dos sujeitos com quem vão trabalhar. A esse respeito Cunha (2012) afirma que:

Os estudos que têm sido feitos neste sentido mostram que pela educação de professores deverá passar, certamente, uma nova concepção do processo de ensino aprendizagem, que derivará da recolocação do conhecimento na perspectiva histórico-cultural. O crescimento da consciência crítica estará dependente de uma nova maneira de encarar a relação entre sujeito e o objeto do conhecimento, que nega a perspectiva positivista, tão largamente difundida nos programas de formação de professores no Brasil (Cunha, 2012, p. 29).

No âmbito da Educação Musical, pesquisas vêm sendo realizadas no sentido de refletir sobre o ensino de música dentro da escola de educação básica, assim se faz necessário que o professor em formação consiga compreender esse processo dentro do espaço escolar. A esse respeito Bellochio (2016) relata que:

Um dos desafios da formação do professor de música para a escola de educação básica é o de estabelecer relações entre as necessidades formativas profissionais com o objeto da formação e as questões pedagógicas relativas ao espaço escolar, que deriva de sua relação direta com a docência em seu espaço de desenvolvimento (Bellochio, 2016, p. 12).

A escola possui desafios e questões que precisam ser levadas em consideração no processo de formação dos futuros professores e na forma como irão se desenvolver profissionalmente no seu campo de atuação. Dentro do processo formativo dos professores de música cabe a discussão acerca de como esses professores estão sendo preparados para ensinar música na escola de educação básica, como Del Ben (2003, p. 31) coloca [...] “para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro”. Nesse sentido, fica clara a relevância da junção entre música e educação como objeto de estudo dentro do processo de formação docente, logo “Educação musical é o campo de conhecimento que pressupõe e se funde de encontros entre a(s) música(s) e a(s) educação(ões)” (Bellochio, 2016, p. 11).

Dentro da concepção de construção do *habitus docente*² se faz necessário ao professor em formação a busca por esse entendimento, abrir caminhos utilizando mecanismos investigativos dentro desse processo. Sobre essa proposta de formação Benvenuto (2015) argumenta:

O pensar a respeito da educação musical no contexto escolar; o refletir sobre a inserção da música como conteúdo; compreender e refletir em torno da legislação anterior e vigente que tratam da música no ambiente escolar; o pesquisar sobre temáticas afins que corroborem para o engrandecimento da sua prática pedagógico-musical na sala de aula; em suma, todos estes pontos supracitados nos ajudam a compreender melhor o real papel do educador musical inserido na escola. Este sujeito não pode ser alheio a tais questões, pois é o conjunto destas experiências que irão contribuir para o comprometimento deste professor de música com a comunidade escolar na qual está atuando e, também, com o fortalecimento do discurso da área de Música/Educação Musical; além de garantir, a médio e a longo prazo, o reconhecimento social da música como uma área do conhecimento válida e como um importante instrumento de formação humana (Benvenuto, 2015, p. 52).

A formação docente não é um processo pontual que decorre ao longo dos anos do curso, mas um itinerário progressivo que percorre várias fases e continua, como o próprio nome sugere, ao longo da nossa vida (García, 1999). Essa formação torna-se um esforço contínuo de aperfeiçoamento das nossas competências tirando

² A expressão “*habitus docente*”, adotada na tese de Benvenuto (2015), qualifica o tipo de enfoque/recorte investigativo escolhido e delimita o olhar analítico da pesquisa para a construção do gosto pela prática docente em Música.

partido das ações que participamos ao longo da nossa vida profissional. Nesse processo, faz-se necessário refletir sobre a forma como os futuros professores estão sendo formados. Acerca disso, Cunha (2012) expressa:

Quando falamos em educação de professores, parece-me que devemos partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática de sala de aula. A sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela, afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e das concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos. Estudar o que acontece e, especialmente, por que acontece na sala de aula é tarefa primeiramente daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente (Cunha, 2012, p. 21).

O preparo para a docência estrutura-se num processo contínuo que se inicia desde a etapa inicial na universidade em que se estabelecem os fundamentos teóricos e práticos do nosso conhecimento profissional e em que se apoderam das ferramentas básicas (atitudinais e técnicas) que permitirá ao professor continuar aprendendo e melhorando ao longo de suas vidas (Nóvoa, 1999). Visto isso, faz-se necessária uma maior compreensão da importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação dos professores de música. A esse respeito Libâneo (1990) afirma que:

A escola, por proporcionar um ambiente de realização da prática, é o campo para completar a formação do futuro profissional. Nesse ambiente ele terá contato direto com a realidade e colocará em movimento o dinamismo do fazer didático-pedagógico, externalizando todos os conhecimentos didáticos apreendidos nas disciplinas curriculares da sua graduação e os conteúdos específicos da disciplina que irá lecionar (Libâneo, 1990, p. 67).

Com base nesse contexto, faz-se necessária a reflexão acerca do estágio supervisionado enquanto recurso para promover a formação docente: “Pensar em mudança da educação tradicional para uma perspectiva progressista demanda interação entre os docentes, visto que as estruturas materiais e formativas nem sempre têm acompanhado as exigências contemporâneas da docência” (Nordi *et al.*, 2022, p. 9). Tratando especificamente do estágio na formação de professores de música, Benvenuto (2015) afirma que:

A atividade de Estágio Supervisionado proporciona ao estudante uma melhor compreensão da dinâmica cotidiana escolar, possibilitando ao estagiário um contato mais próximo com o ambiente formal de ensino e de aprendizagem e permitindo um espaço amplo de experimentação e reflexão sobre a prática docente em Música. Os anseios e as dúvidas adquiridas no exercício da prática docente; a compreensão das relações internas que predominam no regimento do ambiente escolar; o entendimento que as descobertas pedagógicas advêm da experiência de ensino; enfim, é o conjunto dessas e outras situações vivenciadas durante a formação no Estágio Curricular em Música que contribuem, enormemente, no processo de reconhecimento dos estudantes como educadores musicais (Benvenuto, 2015, p. 102).

O processo segue no esforço permanente de continuar aprendendo por meio de novos insumos formativos e, sobretudo, pela revisão de nossas práticas profissionais nos ambientes de aprendizagem. Tendo em vista esse processo contínuo de formação docente, Azevedo (2007, p. 20) coloca que o estagiário se torna professor aprendendo a refletir sobre a sua prática pedagógica e a finalidade do processo educativo: “A concepção prático-reflexiva e crítica de aprendizagem docente” entende que o estágio deve “proporcionar uma perspectiva de pesquisa sobre a prática docente e promover o desenvolvimento de uma atitude investigativa no licenciando” (Azevedo, 2007).

A reflexão sobre a prática pedagógica deve acompanhar o professor desde sua formação e não ser deixada em segundo plano em todo seu exercício docente. Azevedo (2007) relata sobre o conceito de *saberes docentes*³, afirmando ser um conceito com crescente discussão tendo em vista que investiga a natureza do conhecimento docente, ou seja, o que sabem os professores. Em consonância com o desenvolvimento da reflexão em busca de uma maior qualidade da prática docente, esse conceito importante vem sendo pesquisado e debatido tanto no âmbito da educação de forma geral, como também tem permeado as investigações na área da educação musical. Algumas abordagens estão entre as mais visitadas para fundamentar essas pesquisas, teóricos como Shulman (1987), Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2002).

A formação é um dos aspectos para a melhoria dos processos educativos. O que significa que introduzir inovação e melhorar o desenvolvimento do que já está

³ Eles representam o repertório de conhecimento dos professores, mobilizados e produzidos na e para a ação pedagógica. Em seus estudos, Gauthier *et al.* (1998) propõem o conceito de saberes da ação pedagógica. Eles são fundamentados por uma razão prática que explica e justifica suas ações. Tanto Tardif (2002) quanto Gauthier *et al.* (1998) convergem suas pesquisas para o professor, seus saberes e seu trabalho docente.

sendo feito é fundamental para o aprimoramento do processo de formação docente. Sobre esse aspecto, Cunha (2012) afirma que:

Os esforços dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia têm sido maiores sobre a formação do futuro professor, tendo uma conotação mais teórica do que prática. A história e as práticas educacionais do aluno, assim como o seu exercício educacional futuro, tem sido pouco priorizada nas ações universitárias e nas demais instituições que se envolvem com a educação de professores (Cunha, 2012, p. 152).

Tendo em vista os aspectos relacionados à formação docente fundamentados neste trabalho, é perceptível a importância de desenvolver uma prática docente reflexiva e ética comprometida com o desenvolvimento humano, mesmo sendo este, um processo complexo. A formação docente tem sido motivo de inquietação por parte da comunidade científica devido aos desafios da sociedade no século XXI, visto a necessidade de profissionais preparados para lidar com essas questões contemporâneas de forma que o trabalho dos mesmos favoreça a “transformação da realidade” (Nordi *et al.*, 2022, p. 2). Desse modo, pesquisadores, programas de formação docente e as instituições de ensino superior devem seguir em direção a essa crescente discussão em busca de uma maior compreensão dos processos de ensino-aprendizagem no cenário atual.

3.3 IDENTIDADE DOCENTE

Conforme os estudos do professor canadense Maurice Tardif, defensor de um pensamento pedagógico no qual o professor deve lutar pela sua própria identidade profissional, algumas afirmações podem levar a reflexões acerca do trabalho docente. Tardif traz que, a fim de estudar a docência no âmbito escolar, é importante partir de uma análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação (Tardif, 2008, p. 4), para que, assim, uma base sólida seja utilizada para descrever as suas atividades e pontuar os pontos fortes e fracos dos seus trabalhos.

Ademais, temos que a docência possui, na maior parte das sociedades modernas avançadas, marcas típicas e recorrentes (Tardif, 2008, p.5), as quais servem à conceituação do termo identidade docente, já que caracterizam e especificam o trabalho efetuado por cada um dos profissionais da educação. Contudo, a partir de uma abordagem teórica que se distingue de grande parte das

pesquisas utilizadas no estudo da docência, Tardif (2008) menciona que as interações humanas que constituem o trabalho docente marcam todos os outros componentes do processo de trabalho.

Os resultados sobre o próprio trabalhador e a junção das suas relações, suas ações e sua identidade profissional, formam um conjunto de caracteres formador da identidade docente já mencionado anteriormente. A esse respeito, Tardif (2008) coloca:

Por meio de tais desenvolvimentos, pretendemos apresentar de que modo as interações humanas que constituem o trabalho docente marcam profundamente todos os outros componentes do processo de trabalho, tendo efeitos sobre o próprio trabalhador, e modificando profundamente o conjunto das suas relações, suas ações e sua identidade profissional (Tardif, 2008, p. 7).

Portanto, baseando-se nas ideias abordadas por esse educador, o qual é um expoente essencial às formulações de conceitos acerca do trabalho docente como um todo, torna-se possível desenvolver uma primeira idealização quanto ao que seria a identidade docente, visto que apreende-se aspectos como: o fato de a escola ser uma das bases organizacionais do fazer docente, o que contribui para a formação de uma identidade profissional de acordo com o cenário no qual cada docente está realizando sua prática, e sabendo que a docência distingue-se das demais ocupações em que as relações com os clientes são individualizadas, por ser uma profissão de relações humanas (Tardif, 2008, p. 68). Tem-se que esse aspecto é um forte determinante da identidade docente, pois o estabelecimento de vínculos, construídos na prática docente, e a atuação em ambientes que apresentam determinadas particularidades são fatores que caracterizam significativamente a identidade profissional dos agentes da educação.

Outro elemento relevante, comentado por Tardif (2008), é sobre o trabalho do professor ser regulado e flexível e ao mesmo tempo necessitar de certa autonomia e responsabilidade social, tais aspectos são imprescindíveis para conceber um perfil identitário para esses profissionais. Uma vez que condicionam a forma como os docentes podem atuar na posição designada a eles, é formado um agrupamento de atributos que irão edificá-los como agentes da área, implementando sua carga de conhecimentos e, conseqüentemente, sua relevância curricular, possibilitando que eles alcancem de forma efetiva sua realização profissional.

Desse modo, temos que “na dinâmica do movimento da vida humana, a(s) identidade(s) é construída através das (inter)relações que estabelecemos em nossa existência” (Alves, 2015, p. 3). Logo, durante a vivência de cada docente, muitas experiências são experienciadas, permitindo que ele construa um arcabouço de conteúdos e de perspectivas que irão caracterizar e até mesmo destacar o seu fazer profissional. Assim a identidade docente se configura em uma variedade de características que acompanham o fazer docente durante uma carreira, ou seja, que constroem a identidade do professor de acordo com suas atuações e contribuições para a educação.

A partir disso, a formação da identidade flui por todas as categorias que caracterizam o profissional como indivíduo, de forma a construir o ser professor, o qual interage com seus discentes e ministra as suas aulas dispondo de toda uma carga sociocultural intrínseca como ente civil e como profissional da área. Ademais, de acordo com (Alves, 2015, p.5), a docência é constituída por um conjunto de características que a diferencia de outras profissões e que influenciam na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa, fato que demonstra certa especificidade nesse campo de atuação e que caracteriza a importância de uma atribuição do termo “identidade docente” à forma como se apresentam estes profissionais no meio social contemporâneo.

Após o conjunto de informações até aqui apresentadas, infere-se que identidade docente é uma expressão de amplo significado, a qual é construída de forma variável para cada pessoa na profissão, e que se especifica ainda mais com base na área de conhecimento escolhida pelo profissional, uma vez que a coleção de dados necessária para atuação em cada esfera da aprendizagem é completamente distinta em relação às demais. Um exemplo escolhido para ser abordado no presente manuscrito é o âmbito do ensino musical.

Para Alves (2015, p. 5), o processo de construção da identidade profissional do futuro professor de música significa inseri-lo em seu tempo-espço, sua história de vida e suas próprias significações sobre a trajetória de vida, inferindo que todos esses fatores são a base da sua formação docente, pois lhe permite acessar uma maneira única de enxergar o cenário ao seu redor e escolher o seu papel diante do contexto em que está incluso, podendo ser direcionado aos mais diversos públicos e instituições para ministrar aulas e perpassar o conhecimento musical adiante. Dessa

maneira, percebe-se que, quando se trata de um professor de música, muitos aspectos devem ser considerados para a construção de sua identidade, que vão desde atributos de sua vida pessoal até os locais aos quais ele é designado para realizar seu trabalho, sendo esses aspectos determinantes de como o trabalho será executado e de que tipo de experiência esse profissional será responsável por ter vivenciado.

Assim, verifica-se que, em razão do grande número de particularidades a serem consideradas para edificar a identidade docente no campo da educação musical, muitas dificuldades podem emergir nesse processo, como questionamentos, quebras de expectativa e uma certa ambiguidade, pois, enquanto professores de música na educação básica, dúvidas como “sou um professor/músico ou um músico/professor?” (Wille; Ferreira, 2013, p.1) podem ser recorrentes, tornando árdua a autodefinição como profissionais atuantes no ensino da música. Outrossim, a carreira docente de um educador musical é permeada por novos desafios. Tal fato fica marcado de formas distintas para cada um dos indivíduos e é capaz de moldar a maneira como ele vai exercer suas atividades durante os próximos momentos da experiência docente, consolidando traços específicos que irão construir a sua identidade profissional.

Ademais, outro parâmetro importante para delimitar a identidade profissional de um professor da educação musical é a quantidade de limitações que lhe são impostas para a efetivação da sua prática, a exemplo da rotina estritamente regulada e de condições de trabalho insatisfatórias (Wille; Ferreira, 2013 p.3), situações estas que restringem o fazer profissional, além de impedir uma atuação autônoma dos docentes, reduzindo as suas chances de ascender como educadores da área especificada. Em vista disso, essas dificuldades mencionadas são inerentes à formação de uma identidade docente para os professores de música, pois, a partir delas, novas alternativas são elaboradas e novos caminhos passam a ser seguidos, de forma que se encaixem na realidade na qual cada profissional trabalha, como também que estejam de acordo com suas idealizações para com a forma como ele deseja exercer sua profissão, tornando rica a fonte de características que determinam seu eu profissional.

Outro fator importante, que é relevante para a identificação profissional do docente de música, a ser mencionado na presente discussão, é a inserção da

educação musical na grade curricular da educação básica, visto que isso determina uma iniciativa que pode ou não alterar a forma como o professor se enxerga dentro desse modelo educacional e como ele decide moldar a sua atuação em conformidade com as necessidades observadas em cada instituição. Trata-se de uma reflexão que deve observar também as demandas de cada grupo de alunos além das dificuldades já mencionadas, como a escassez de recursos e certa desvalorização social ainda predominante nos domínios da educação básica brasileira.

Para Penna (2002, p. 17) “há por parte dos professores licenciados uma certa “preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica”. Irei aprofundar mais essa discussão nas categorias de análise dos resultados da presente pesquisa.

Nesse sentido, Pereira (2019) expõe que, considerando que o professor de Música tem vários espaços de atuação profissional, entendemos que “a escola básica é um dos lugares onde se concebe a docência de música como profissão e um lugar onde a relação com alunos, pais, comunidade, gestores, funcionários e professores das diversas áreas do conhecimento promove um desenvolvimento profissional singular”, pontuando a importância de uma maior busca para implementar de forma eficaz a educação musical na escola básica, com vistas a enriquecer a identidade docente de cada educador musical que se propõe a expandir seus estudos e suas práticas nessa área essencial de formação social. Sobre esse aspecto, Pereira (2019) argumenta:

Considerando que o professor de Música tem vários espaços de atuação profissional, entendemos que a escola básica – como locus de atuação profissional dos participantes dessas duas pesquisas e também da nossa investigação de Doutorado – é um dos lugares onde se concebe a docência de música como profissão e um lugar onde a relação com alunos, pais, comunidade, gestores, funcionários e professores das diversas áreas do conhecimento promove um desenvolvimento profissional singular. (Pereira, 2019, p.40).

Além do mais, como mais um coeficiente determinante da estruturação de uma identidade docente do professor de música, é válido mencionar os métodos que interligam educação, cultura e música, os quais são pilares de uma prática plural e rica em formações variadas para o profissional que adota tais abordagens. Visto que

a música pode ser uma opção socializante poderosa para ajudar no processo de construção do conhecimento na diversidade cultural (Oliveira, 2006, p. 32), associar o ensino de música à transmissão de saber sociocultural traz resultados positivos para todos os envolvidos na prática pedagógica e de aprendizado, acrescentando valor ao perfil identitário de um educador.

Portanto, após acessar a definição do que é uma identidade docente e de como esta pode ser construída pelos educadores musicais, a partir de contextos que abrangem vivências pessoais, crenças, costumes, experiências acadêmicas e etapas experienciadas desde o primeiro contato com o trabalho até uma realização profissional propriamente dita, é notório que são variadas e recorrentes as situações até o alcance desse objetivo final, que é o ser educador musical. Uma vez que prestar um serviço de qualidade na execução da educação musical é essencial, uma consciência crítica deverá ser formada no professor, para que, a partir das experiências dos alunos, ele possa incentivá-los aos julgamentos críticos e relevantes sobre música e execuções para analisar com propriedade e compreender assuntos estéticos importantes à música (Oliveira, 2006, p. 34).

Por fim, essa junção de temas apropriados a um fazer educacional de qualidade no âmbito musical, baseada tanto em dados científicos quanto em conhecimentos empíricos, é uma última característica para implementar a finalização da discussão que se segue, já que é indispensável a elaboração de uma identidade docente para o educador musical que está se encaminhando para sua realização profissional, com a busca por experiências inovadoras e por fornecer à sociedade um acesso à educação musical repleto de significado e que será transformador para aqueles que dela usufruem. Também o é para o próprio docente, que verá em seu trabalho um caminho para alcançar vidas e transformar realidades, tudo isso por meio dos conhecimentos que ele adquiriu e construiu no decorrer de toda a sua formação.

4 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O currículo da licenciatura em música na Universidade Federal de Campina Grande-UFCG sempre foi motivo de reflexão para mim desde quando cursei a graduação, no tocante ao trabalho com a formação de professores para a educação básica e mais especificamente o trabalho de formação para atuação na Educação Infantil. Neste sentido, fatos e experiências que vivenciei cursando a licenciatura se configuraram em motivações para iniciar a presente pesquisa, visto que o cotidiano real, o que cada licenciando adquire no seu dia a dia durante sua formação no trabalho com colegas e professores é levado para o seu processo de construção de identidade docente, de modo que o aperfeiçoamento de sua docência está ligada a esse processo.

O curso de Licenciatura em Música da UFCG é ofertado somente no Campus de Campina Grande/PB, situado no bairro de Bodocongó do mesmo município. A Unidade Acadêmica de Música - UNAMUS, oferta os cursos de licenciatura e bacharelado, sendo 30 vagas para o curso de licenciatura.

Na perspectiva de conhecer melhor o campo da presente pesquisa, apresento a seguir um quadro em que estão dispostos os objetivos propostos no PPC do curso:

Quadro 7 – Objetivos do Curso de LicMus/UFCG

OBJETIVO GERAL DO CURSO DE LICMUS/UFCG
Propiciar uma formação artístico-musical de nível superior integrada à diversidade de formas de educação, de arte-trabalho, de ciência e de tecnologia, visando a garantir aos educandos a aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção nos mais variados setores profissionais - artísticos e educacionais. A Licenciatura em Música tem como objetivo principal formar professores nos diversos níveis da educação básica (fundamental e médio) para atuarem em escolas públicas e privadas, em escolas especializadas em Música, em associações, centros comunitários, creches, ONGs etc.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS CURSO DE LICMUS/UFCG
a. Habilitar profissionais aptos a atuar de forma articulada na educação básica, em Instituições de ensino específico de música, bem como nos campos instituídos e emergentes;

b. Viabilizar a pesquisa científica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura musical e seu desenvolvimento;
c. Possibilitar a formação do profissional competente no sentido da capacitação artística, científica e política, envolvendo o domínio dos conteúdos, das metodologias, das técnicas, das habilidades específicas, mediante uma intervenção crítica e participativa na própria realidade;
d. Habilitar o profissional a interagir com a sua comunidade local com vistas à transformação da qualidade de vida na perspectiva dos princípios que regem a Universidade, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão;
e. Oferecer uma possibilidade de atualização curricular permanente, aumentando o número de atividades interdisciplinares que possibilitem maior integração entre os diversos assuntos tratados durante o período letivo;
f. Promover a construção e produção do conhecimento musical numa perspectiva dialógica entre as disciplinas;
g. Habilitar profissionais para atuar com portadores de necessidades especiais nas diversas modalidades de ensino;
h. Formar profissionais capazes de avaliar criticamente recitais, shows e espetáculos artístico-musicais, considerando diversidade de estilos, características de épocas e dos seus criadores; que sejam capacitados e engajados na participação em grupos musicais (instrumentais, vocais e mistos) e que tenham um conhecimento de seus direitos, deveres e responsabilidade com o trabalho.

Fonte: PPC da LicMus/UFCG (2011).

Como mencionado anteriormente, no parágrafo inicial desta seção, minha reflexão em torno da formação de professores na licenciatura em música da UFCG, desencadeou a motivação para realizar a presente pesquisa, especificamente no que diz respeito à formação docente de professores para atuar na Educação Infantil. Dentro deste cenário, detalhado mais sobre meu campo de pesquisa, destaco no quadro abaixo o conjunto de aspectos que compõem a disciplina de Estágio Supervisionado I, o componente curricular em que o licenciando tem suas primeiras impressões atuando dentro da escola, e com crianças da Educação Infantil. Essas informações estão dispostas no PPC do curso.

Quadro 8 – Componente curricular do Curso de LicMus/UFCG

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I (8 CRÉDITOS)
EMENTA: Atividades teóricas e práticas voltadas para a Educação Musical com vistas à análise e caracterização dessas realidades. Propostas educativas voltadas para a educação musical na Educação Infantil. Desenvolvimento de atividades. Reflexões sobre as práticas docentes realizadas ao longo do estágio. Uso das tecnologias no ensino da música.
OBJETIVOS: Proporcionar aos alunos estagiários a compreensão da educação no seu contexto mais amplo e a reflexão do processo de ensinar e aprender mediante atitudes reflexivas da realidade escolar e do universo da sala de aula, onde a ação docente passa a ser um retrato mais vivo dessa realidade. Refletir sobre a prática docente, ressignificando-a mediante as novas posturas expressas pelos parâmetros definidos no atual contexto da educação.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BRITO, Teca Alencar. Música na Educação Infantil. Petrópolis: Vozes, 2003. BEN, Luciana Del ; HENTSCHE, Liane. Ensino de Música. São Paulo: Moderna, 2003. PENNA, Maura. Música(s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: AVERCAMP, 2006. BUSSATO, J. Avaliação nas Práticas de Ensino e Estágios: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente. Porto Alegre: Mediação, 2005. BRESCIA, Vera Pessagno. Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo Editora, 2003. PACCELLE, Maria. Educação Musical na Escola - Interdisciplinaridade. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009. ANASOFT. Educação Musical para Crianças, Jovens e Adultos. São Paulo: Anasoft, 2000.

Fonte: PPC da LicMus/UFCG (2011).

Diante do exposto, reitero sobre a escolha do grupo que escolhi para obter os dados necessários para a presente pesquisa. Visto que, dentro do quadro de disciplinas da licenciatura em música da UFCG, segundo o PPC do curso, o Estágio Supervisionado I é o único componente curricular que, de forma específica, propõe elucidações em torno do trabalho de formação docente para a Educação Infantil.

4.1 MÉTODO OU NATUREZA DA PESQUISA

A investigação sobre como são compreendidos e movidos os saberes musicais e docentes dos licenciandos e alunos egressos no curso de licenciatura em música da UFCG, atuando na Educação Infantil, implica em uma pesquisa que busca o entendimento de como se dá a formação desses discentes, observando as

perspectivas teóricas e práticas de sua formação e ainda, busca o entendimento de como estes discentes se veem dentro desse processo formativo de construção de sua identidade docente.

Desse modo, analisei os aspectos mencionados anteriormente fazendo uso dos encaminhamentos da pesquisa qualitativa, visto que, “Em busca de abordagens e métodos apropriados para contemplar a complexidade dos fenômenos a serem estudados, desenvolveram-se as propostas de pesquisa qualitativa, voltados para compreender, em lugar de comprovar” (Penna, 2015, p. 100).

Nessa busca pelo entendimento acerca dos fenômenos pertencentes ao meu campo de pesquisa optei pela abordagem qualitativa devido ao seu enfoque voltado para o estudo da compreensão humana dos fatos, assim como afirma Stake (2011)

Cada uma das divisões da ciência também possui um lado qualitativo em que a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para ajudar a aperfeiçoar as teorias e os experimentos. Qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana (Stake, 2011, p. 21).

Neste sentido, procurando um modo de captar as compreensões citadas anteriormente, decidi coletar esses dados utilizando dois instrumentos: a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Discorro sobre esses recursos no tópico seguinte.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.2.1 Pesquisa documental

Segundo Penna (2015) às fontes documentais são indispensáveis “aos trabalhos voltados para compreender e discutir criticamente a política educacional” (Penna 2015, p. 116). Partindo desse pressuposto, em direção ao entendimento acerca das questões em torno da formação de professores na LicMus/UFCG, realizei a pesquisa documental na Base Nacional Comum Curricular/BNCC, investigando os aspectos relacionados à Educação Infantil no contexto da educação básica e no Projeto Pedagógico de Curso/PPC da LicMus/UFCG. No capítulo seguinte, apresento uma breve análise do PPC da LicMus/UFCG trazendo

discussões que articulam as informações deste documento com as proposições da presente pesquisa.

4.2.2 Entrevista semiestruturada e os participantes da pesquisa

Devido à natureza qualitativa posta em minha pesquisa, decidi utilizar também a entrevista semiestruturada como meio de coleta de dados. Sobre esse método Trivinos (1987) argumenta:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Trivinos, 1987, p. 146).

Neste cenário, realizei as entrevistas com alunos egressos e com alunos cursistas que tivessem concluído a disciplina de Estágio Supervisionado I⁴, que no curso de licenciatura em música da UFCG é o lócus onde os professores em formação atuam na Educação Infantil. Escolhi esse grupo misto com o propósito de captar as impressões de alunos que passaram pelo curso em períodos letivos distintos, sendo esse grupo composto por três alunos egressos e cinco alunos cursistas, sendo assim um total de oito pessoas entrevistadas.

Escolhi três alunos egressos com o intuito de obter dados de professores já formados, para que pudessem contribuir com uma perspectiva mais ampla acerca de sua formação e dos desdobramentos de sua docência. Os cinco alunos cursistas foram escolhidos em maior quantidade de forma estratégica, vislumbrando uma amplitude das opiniões e entendimento dos licenciandos, no que se refere aos questionamentos contidos nas entrevistas.

Convidei as pessoas desses grupos explicando o motivo da entrevista e quais seriam as temáticas abordadas durante a realização dela. Mais adiante, discorro

⁴ Ementa: Atividades teóricas e práticas voltadas para a Educação Musical com vistas à análise e caracterização dessas realidades. Propostas educativas voltadas para a educação musical na Educação Infantil. Desenvolvimento de atividades. Reflexões sobre as práticas docentes realizadas ao longo do estágio. Uso das tecnologias no ensino da música.

sobre os temas abordados na entrevista. Assim, solicitei e obtive o consentimento dos entrevistados verbalmente durante as entrevistas, estando gravados em áudios.

Realizei as entrevistas de forma presencial com cinco participantes, com os outros três, de forma remota utilizando o *google meet*.

No processo de transcrição das entrevistas utilizei o site TurboScribe. Para maior fluência na leitura, as falas dos entrevistados trazem a ortografia padrão da língua portuguesa e os marcadores conversacionais foram retirados, para melhor entendimento do conteúdo das entrevistas como indica Penna (2015):

Considerando todos esses dilemas envolvidos no processo de transcrever, é em função dos objetivos da pesquisa que os critérios de transcrição precisam ser estabelecidos e seguidos. Em nossas pesquisas na área de educação, entendemos que o conteúdo dos depoimentos é mais importante do que sua forma, de modo que temos adotado os seguintes critérios: transcrição na ortografia padrão (ou seja, como a palavra é escrita no dicionário), respeitando as construções de frases empregadas pelo entrevistado; no entanto, conforme o caso “limpamos”o uso excessivo de marcadores conversacionais (Penna, 2015, p. 141).

Na seção de análise dos dados, fiz uso de pseudônimos para os entrevistados. Eles foram nomeados pelos números de 1 a 8, sendo assim chamados: entrevistado/a 1, entrevistado/2, ou pela sigla E1, E2, assim sucessivamente. Assim, para facilitar a caracterização dos participantes, exponho o seguinte quadro:

Quadro 9 – Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Nome	Titulação	Sexo
E1	Egresso	Homem
E2	Estudante	Mulher
E3	Estudante	Homem
E4	Estudante	Homem
E5	Egresso	Mulher
E6	Egresso	Mulher
E7	Estudante	Mulher
E8	Estudante	Homem

Fonte: A autora (2025).

As oito pessoas entrevistadas fizeram o Estágio Supervisionado 1 em duas creches vinculadas a UFCG, uma situada no município de Alagoa Grande/PB e a outra situada em Campina Grande, sendo a creche pertencente à UFCG.

A entrevista semiestruturada foi usada, em minha pesquisa, com a finalidade de compreender os pontos de vista e o alcance da formação dos licenciandos em música e egressos do curso em torno das realidades do ensino infantil. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (Triviños, 1987, p. 152) além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações, tendo em vista essa afirmação, achamos por bem utilizar essa ferramenta metodológica na coleta de dados para a pesquisa.

Esse método de coleta possibilita o aproveitamento dos dados colhidos e através desse instrumento é possível compreender as representações e os símbolos que determinada cultura utiliza, até mesmo questões ligados aos sentimentos (Cunha, 1989, p. 54), visto isso, cada pergunta feita aos entrevistados pôde ser aprofundada de acordo com suas próprias respostas.

Vale registrar que, antes de realizar as entrevistas com os oito participantes, fiz uma entrevista piloto com uma licencianda que também já havia cursado a disciplina de Estágio Supervisionado I. Realizei esta entrevista para organizar e ajustar as temáticas da entrevista, de forma que ficasse o mais próximo possível ao que pretendia desenvolver e investigar junto aos participantes. A respeito desse tipo de procedimento, Canhota (2008) comenta que o piloto deve:

Conter a metodologia que se pretende utilizar no projeto final de investigação e realizar todos os procedimentos previstos no estudo de modo a possibilitar, ainda na fase que antecede a investigação propriamente dita, quando ainda é possível alterar e melhorar o protocolo, responder às inúmeras questões que nos são muito úteis como orientação aquando do desenho final do protocolo. (Canhota, 2008, p. 69).

Ao concluir a entrevista piloto e fazer os ajustes necessários, realizei as entrevistas semiestruturadas com cada participante de forma individual, no período de dois meses, entre outubro e dezembro de 2023. As questões utilizadas nas entrevistas estão descritas nos apêndices deste trabalho.

4.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com todos os dados em mãos, e com o foco especial nas entrevistas, passei a organizar os dados em categorias temáticas. As questões, de modo geral, versavam sobre: atuação como docente trabalhando com crianças na Educação Infantil; compreensão da contribuição do estágio na formação; conceitos fundantes da prática educativa; mudanças no modo de pensar a prática docente após o estágio.

Essas temáticas surgiram de uma construção em torno de reflexões realizadas a partir das leituras dos textos da fundamentação teórica desta pesquisa. Tais temas se constituíram como base para a formação de categorias na organização dos dados coletados. Neste sentido, a partir das articulações dos dados obtidos nas entrevistas à luz dos textos da revisão de literatura e referencial teórico visitados nesta pesquisa, o entendimento das impressões acerca deste trabalho foi sendo consolidado nestas categorias estabelecidas. As questões pertinentes aos objetivos buscados na presente pesquisa foram discutidas, propondo uma base de argumentos que ressaltam a relevância deste estudo no cenário da formação de professores de música para atuar na Educação Infantil. Desse modo, ao analisar e refletir sobre os dados, busquei pontos de encontro, tendências e particularidades nos dados que resultaram nas seguintes categorias de análise:

- Identidade docente;
- Fundamentos teóricos e práticos que baseiam a prática docente;
- Perspectivas para o trabalho na Educação Infantil (Incentivo à formação continuada).

O próximo capítulo apresenta inicialmente, uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em música da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, seguindo com as discussões em torno das categorias estabelecidas a partir dos dados coletados nas entrevistas, explicitando as impressões obtidas no estudo.

5 RESULTADOS

5.1 BREVE ANÁLISE DO PPC DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFCG

Antes de iniciar a apresentação dos resultados obtidos a partir das entrevistas e distribuídos nas categorias mencionadas anteriormente, faz-se necessário contextualizar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

Uma das vertentes acerca do perfil dos estudantes da licenciatura em música da UFCG é que parte desse público se configura em músicos que tem a intenção de sistematizar seus conhecimentos, e assim buscam uma formação de ensino superior na área. Inclusive consta na justificativa do PPC do curso a seguinte afirmação:

Reconhecemos também que o aluno carente de tal incentivo em sua formação, corresponde ao perfil do aluno que, há vários anos, observamos, tem procurado a UFCG, através dos seus Cursos de Extensão (Departamento de Artes, hoje Unidade Acadêmica de Arte e Mídia); corresponde ao aluno médio jovem ou adulto que vem de várias cidades do compartimento da Borborema, do Cariri e de cidades mais distantes do alto sertão, com o objetivo de estudar música: entre eles alguns já são músicos, regentes de filarmônicas, tocam em bandas de forró e em serestas, tendo a música como fonte principal de renda (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2011, p. 9).

No entanto, tendo em vista o objetivo principal⁵ que consta no PPC da LicMus/UFCG, que é a formação do professor para atuar na educação básica, nesta seção, irei apresentar e fazer uma análise deste documento em relação aos objetivos de minha pesquisa no que diz respeito à formação de professores para atuação na Educação Infantil.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Música da UFCG é um documento público que se encontra disponível no site do curso⁶. Um dos objetivos para a elaboração desse documento é apresentar a proposta pedagógica do curso, assim como explica Ferreira Filho (2021)

O Projeto Pedagógico do Curso da licenciatura em música da UFCG foi elaborado no ano de 2009 por uma comissão formada por três professores

⁵ A Licenciatura em Música tem como objetivo principal formar professores nos diversos níveis da educação básica (fundamental e médio) para atuarem em escolas públicas e privadas, em escolas especializadas em Música, em associações, centros comunitários, creches, ONGs etc.

⁶ Disponível em: <https://www.musica.ufcg.edu.br/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

do Bacharelado em Arte e Mídia, e, após diversas revisões e modificações, foi aprovado pela Câmara Superior de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande por meio da Resolução CSE/UFCG 008/2012 [...] O PPC da LicMus/UFCG inicia a exposição de sua proposta pedagógica com um enunciado que sugere uma concepção ampliada de formação docente em música, cujo principal argumento gira em torno de aspectos como a integração entre os saberes e a multidimensionalidade de seu alcance (Ferreira Filho, 2021, p. 205).

A partir da análise deste documento, na perspectiva da presente pesquisa, que é a formação de educadores musicais para atuação no ensino infantil, o PPC da LicMus/UFCG aponta um direcionamento à realização de um trabalho de formação docente para esse segmento de ensino da escola básica, como está descrito sobre o estágio supervisionado: “O estágio possibilitará aos futuros educadores a inserção no cotidiano de escolas de Ensino Básico para planejar, desenvolver e avaliar atividades musicais. Estágio Supervisionado I – educação infantil e/ou empresas e instituições descritas nos itens anteriores (a, b, c, d)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2011, p. 21).

No programa da disciplina de Estágio Supervisionado I, está previsto o desenvolvimento das seguintes propostas de trabalho:

Atividades teóricas e práticas voltadas para a Educação Musical com vistas à análise e caracterização dessas realidades. Propostas educativas voltadas para a educação musical na Educação Infantil. Desenvolvimento de atividades. Reflexões sobre as práticas docentes realizadas ao longo do estágio. Uso das tecnologias no ensino da música. Objetivos: Proporcionar aos alunos estagiários a compreensão da educação no seu contexto mais amplo e a reflexão do processo de ensinar e aprender mediante atitudes reflexivas da realidade escolar e do universo da sala de aula, onde a ação docente passa a ser um retrato mais vivo dessa realidade. Refletir sobre a prática docente, ressignificando-a mediante as novas posturas expressas pelos parâmetros definidos no atual contexto da educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2011, p. 35-36).

Nesse sentido, fica explícito que a disciplina pretende proporcionar aos professores em formação experiências que lhes sirvam de base para o desenvolvimento de sua prática docente. Sobre as atribuições e o perfil dos egressos do curso, o PPC da LicMus/UFCG propõe que:

Segundo as Referências Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura o Licenciado em Música é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Música. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Música, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como

sobre estratégias para transposição do conhecimento musical em saber escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2011, p. 11).

Vemos, assim, que, segundo o referido documento, a atribuição central do licenciado é a docência na educação básica, que compreende o ensino infantil até o ensino médio. No entanto, em análise acerca do que é trabalhado na formação dos discentes como preparo para atuação no ensino infantil, em toda grade curricular encontramos propostas de trabalho para esse segmento apenas na disciplina de Estágio Supervisionado I, ou seja, o único local que se menciona a Educação Infantil, no currículo oficial, já é no componente curricular que é o campo de estágio.

Quanto a esse aspecto, outro ponto a ressaltar é a literatura apresentada para a realização do trabalho voltado ao ensino infantil. Entre as referências básicas complementares descritas nas ementas dos componentes curriculares, no PPC há oito menções ou referências, sendo que apenas uma delas trata especificamente sobre o trabalho com crianças na Educação Infantil. Desse modo, é reafirmado o que foi observado anteriormente a respeito do que está proposto no PPC da LicMus/UFCG como base para formação dos licenciandos atuarem na Educação Infantil, algo que é estudado apenas na disciplina de Estágio Supervisionado I.

Sobre os instrutores do curso, o PPC da LicMus/UFCG apresenta um quadro indicando a ampliação de funcionários e professores para melhor atender às várias especificidades das atividades propostas no documento. Desse modo, o quadro 10, sendo fonte do PPC, expõe a recomendação de um docente para atuar no curso contribuindo na formação dos licenciandos no tocante à Educação Infantil. Porém, o quadro de professores da LicMus/UFCG ainda não foi contemplado com a contratação desse profissional específico.

Quadro 10 – Proposta de contratação de professores para compor o quadro docente da LicMus/UFCG

Área de Atuação	Quantidade
Viola	01
Violão	01
Canto	01
Trompete	01

Educação Musical	01
Composição	01
Disciplinas Teóricas	01
Educação Musical Infantil	01
Educação Musical Especial	01
Oboé	01
Flauta Transversa	01
Piano	02
Fagote	01
Percussão	01
Trompa	01
Tuba	01
Flauta Doce	01
Total	18

Fonte: PPC de Curso da LicMus/UFCG.

Cumprе ressaltar na análise do referido documento a relevância da contratação desse profissional, devido às contribuições no processo formativo, dos licenciandos, para atuação na Educação Infantil. Visto isso, a respeito do consenso em torno da formação docente, Ferreira Filho (2021) tece o seguinte comentário:

A perspectiva de uma formação docente para a área de música por meio da qual o professor seja preparado para atuar como um agente que favoreça a seus alunos a compreensão a respeito de como a música atua em suas vidas de como essa atuação pode ser expandida em aspectos diversos consiste em uma das principais tônicas dos estudos da área na contemporaneidade, como asseveram trabalhos como os de Penna (2015) e Queiroz (2020a), dentre outros (Ferreira Filho, 2021, p. 209).

Assim, vale a reflexão acerca da formação de professores ofertada na LicMus/UFCG, na perspectiva de atuação na Educação Infantil, de modo que, para a educação de forma geral e para a educação musical, um ensino que prioriza,

respeita a concepção de infância e promove a autonomia da criança deve ser buscado dentro do processo de formação dos professores.

A partir da proposta de trabalho para a formação docente no ensino infantil descrita no PPC da LicMus/UFCG, veremos nas falas dos oito entrevistados que há indicativos sobre a ausência de preparo para a realização desse trabalho em sua formação. Assim, vamos discorrer sobre esses indicativos a partir da primeira categoria de análise dos dados dessa pesquisa: a identidade docente.

5.2 SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE

Nesta seção, inicio as análises realizadas a partir das entrevistas. Começo, assim, observando a categoria Identidade docente, visto que a discussão em torno desse eixo temático esteve bem presente nos relatos dos entrevistados e no estudo de suas falas.

Sete dos oito participantes da pesquisa relataram que não chegaram à licenciatura com o intuito de serem professores, mas por serem músicos e buscarem uma formação sistematizada na área. A esse respeito, o entrevistado 8 discorreu: “vim fazer o curso para tocar melhor meu violão, e ter um curso superior como músico”. O que exemplifica o que Ferreira Filho desvelou em seu estudo de que “os alunos em potencial da LicMus/UFCG, muitas vezes, já são músicos profissionais, que atuam tanto como instrumentistas ou como líderes de agrupamentos musicais” (Ferreira Filho, 2021, p. 210).

De maneira geral, essas pessoas buscam a graduação com o objetivo de fazer um curso de música em nível superior, optando pela licenciatura, ao invés do bacharelado, devido ao maior número de vagas ofertadas. É certo que o PPC da LicMus/UFCG favorece o ingresso desse público, assim Ferreira Filho (2021) afirma:

Nesse quadro, o PPC sugere que o curso assume o papel de favorecer a esses alunos o acesso a um ensino formalizado e sistematizado, certamente também em função de uma certificação superior socialmente reconhecida. Esse tem se mostrado um importante argumento assumido pelos próprios licenciandos que já se encontram inseridos no mercado de trabalho à guisa de justificativa para a busca da licenciatura (Ferreira Filho, 2021, p. 210).

No entanto, outras possibilidades de atuação⁷ profissional são propostas no PPC da LicMus/UFCG, inclusive como o próprio documento menciona que a atribuição central da licenciatura é a docência na educação básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2011). Desse modo, a formação nessas áreas de atuação deve ser contemplada a fim de que os licenciandos desenvolvam os meios para conseguir identificar-se enquanto profissionais dentro desse processo.

Sobre a decisão de optarem pela docência, alguns dos entrevistados relataram que, no decorrer do curso, por motivo de oferta de trabalho, foram se encaminhando para exercerem a docência, sendo professores de instrumento. Dos oito entrevistados apenas dois relataram interesse em atuar na educação básica, e só um deles na Educação Infantil. A esse respeito, a entrevistada 2 relata que: “Só fiz mesmo o estágio 1 com crianças pequenas. Não gostei porque não sabia o que eles estavam pensando, se estavam gostando da aula... é muito complicado” (E2, Depoimento oral, 2023).

No conjunto dessa e de outras falas da entrevistada percebem-se indícios de que ela não tinha as ferramentas necessárias para desenvolver sua docência junto às necessidades das crianças com quem estava trabalhando. A falta de compreensão do que acontecia em sua interação com as crianças se configura em uma ausência de mecanismos para realizar seu trabalho, ou seja, fundamentos teóricos e práticos que baseiam a prática docente. Em outro ponto, a mesma entrevistada foi indagada se pretendia trabalhar novamente com crianças da Educação Infantil. Ela respondeu: “Não! É muito difícil dar aula para crianças dessa idade” (E2, Depoimento oral, 2023).

A entrevistada 2 nem chega a considerar, em sua prática docente, desenvolver um trabalho voltado para a atuação na Educação Infantil. Desse modo, é perceptível a forma como os alunos da licenciatura pensam a docência na Educação Infantil ou mesmo a excluem de suas pretensões profissionais, percorrem seu universo de vivências dentro e fora da graduação. Neste sentido, “é importante investigar de que forma estes profissionais articulam seus modos de compreender e

⁷ Perfil do egresso: O Licenciado não só atua na sala de aula, mas também na elaboração e análise de materiais didáticos nos mais diversos suportes e utilizados em ambientes de aprendizagem, virtual ou presencial. Realiza ainda pesquisas em Ensino de Música, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Prima pelo desenvolvimento do educando: sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e do pensamento crítico.

representar a educação musical com suas práticas sociais e pedagógicas” (Wille; Ferreira, 2013, p. 2).

Algumas pesquisas (Hentschke, 1993; Mateiro, 2003; Bellochio, 2003; Cereser, 2003) tratam sobre como propor a consciência da docência para professores em formação. Assim, é importante que esses discentes tenham acesso a essas bases epistemológicas na construção de sua identidade docente a fim de desenvolverem essa consciência. No decorrer da análise dos dados, as questões a respeito da construção da identidade docente nas falas dos entrevistados apontam para uma não identificação com a docência, atuando na educação básica, e menos ainda com a identificação da docência no ensino infantil. O que levanta um questionamento paradoxal: seria algo referente a não atuar por não conhecer, ou não conhecer por não atuar?

Como citado anteriormente, apenas um dos participantes afirma que gostaria de voltar a trabalhar com crianças da Educação Infantil. Porém, ele relatou que não se sente preparado: “Sei que se eu for trabalhar com crianças dessa faixa etária preciso fazer um curso, me especializar. Gostei muito de trabalhar com elas, mas preciso me preparar melhor” (E3, Depoimento Oral, 2013).

Nesse relato podemos perceber que ele tem consciência da necessidade de uma formação continuada para construir sua identidade docente como professor de música que atua na Educação Infantil. Um dos aspectos que estamos defendendo nesta análise da identidade docente é que o professor em formação se reconheça dentro de alguma das possibilidades de atuação a partir da licenciatura em música, e em contexto geral da pesquisa, a investigação se encaminha para a identificação da docência para atuar na Educação Infantil.

Faz-se necessário aos licenciandos o conhecimento acerca do exercício da docência para que eles tenham condições de decidirem o caminho que irão construir em suas profissões. Fazendo uma analogia até ingênua, assim como para aprender a cozinhar algo que não é do nosso repertório gastronômico é necessário tanto o conhecimento teórico do que vai ser feito como exercícios práticos, para aprender a dar aula na Educação Infantil faz-se necessário o conhecimento teórico (em diversas vertentes) articulado à prática docente. Essa é uma temática relevante no âmbito das pesquisas acerca da formação de professores de música, no entanto Pereira (2019) afirma:

Observamos que, mesmo depois da obrigatoriedade do ensino de Música resultante de determinação legal em 2008, ainda há muito a ser feito – são poucas pesquisas sobre a docência de música na educação básica. Encontramos muitas pesquisas falando sobre ensino de música, mas não sobre a docência como profissão – entendemos que o ensino é apenas um dos elementos que constituem a docência (Pereira, 2019, p. 38).

A falta de compreensão de “como ensinar” ficou evidente a partir dos relatos de todos os entrevistados (este tópico será aprofundado mais à frente). Esse foi o apontamento principal no que diz respeito ao desafio de exercer a docência atuando no ensino infantil e, por consequência disso, atribuímos a falta de identidade docente nesse segmento de ensino da educação básica.

No relato da entrevistada 6, acerca da interação com as crianças, ela comenta que na primeira semana do estágio tinha em mente um formato de aula onde os estagiários iriam entreter as crianças cantando e tocando para elas. Ela ainda afirma que isso funcionou nos primeiros dez minutos, após esse tempo, as crianças começaram a se dispersar: “Não tínhamos mais a atenção delas (E6, Depoimento Oral, 2023).

Sobre esse ponto relatado pela entrevistada 6, posso pensar na lacuna existente de uma preparação prévia, em outros componentes curriculares do curso, no que diz respeito à atuação no estágio, pois o ensino de música na primeira infância não se restringe ao entretenimento. As crianças são cheias de curiosidades, reflexões e teorias sobre o mundo à sua volta, e a música enquanto área de conhecimento promove sensibilidade, expressividade, interação social possibilitando a formação integral da criança. Brito (2003) nos lembra sobre a característica brincante da criança, e aponta o fazer musical infantil dentro dessa perspectiva.

Ainda sobre o aspecto de não se sentir preparada para a atuação no estágio, a entrevistada 6 comenta que, na experiência do estágio 1, a professora regente da sala, percebendo que os estagiários estavam “meio perdidos”, sugeriu algumas ações para ajudá-los na forma de lidar com as crianças. A professora pediu que eles observassem a questão do tempo de concentração das crianças de acordo com a faixa etária e que o planejamento das atividades também fosse elaborado considerando a idade das crianças.

Esse aspecto de observar a faixa etária das crianças, para quem as aulas estão sendo destinadas, é um ponto relevante na discussão acerca do preparo e

fundamentação do professor em formação, visto que dentro desse processo ocorre ou não a aprendizagem. Assim, o estudo dos fundamentos sobre como as crianças se desenvolvem é um importante parâmetro na formação docente.

Em observação às temáticas abordadas na entrevista, a entrevistada 6 comenta que: “Esse tipo de questionamento sobre nossa preparação para atuação no estágio é muito importante ser feito, para que a pessoa quando for estagiar tenha pelo menos o mínimo de embasamento teórico sobre o universo infantil” (E6, Depoimento Oral, 2023).

Sobre a perspectiva de desenvolver um trabalho como docente para atuar na Educação Infantil, o entrevistado 1 menciona que achou muito interessante a experiência, “foi muito desafiador! Gostaria sim de ter estudado mais sobre essa etapa de ensino, mas realmente não me imagino atuando neste segmento, meu percurso profissional está indo por outros caminhos” (E1, Depoimento Oral, 2023). Neste relato, bem como no conjunto de sua fala, é possível verificar que o entrevistado 1 percebe lacunas em sua formação com vistas à Educação Infantil. Esse aspecto é recorrente nas narrativas de todos os entrevistados.

Há nesse contexto de identificação docente um lugar que cabe incessante reflexão tanto em termos de pesquisas sobre o tema até o cotidiano dentro dos cursos de licenciatura, proposições que ofereçam aos discentes condições de refletir sobre seu papel dentro dessa formação. Bellochio (2017) tece um argumento relevante a esse respeito:

Aí está uma imensa responsabilidade para os professores de música, que sempre estará presente quando pensamos em sua formação profissional: um desenvolvimento profissional e ético com o seu trabalho, inicialmente, como estudantes e, posteriormente, como professores de música. Enfatizo que professores têm a docência como foco de atuação profissional e essa ação acontece em um espaço que não é destituído de projetos e intencionalidades para além da música. Se a educação musical acontece em escola(s), está alinhada a determinados princípios e orientações constituídas pelo coletivo que a desenvolve (Bellochio, 2017, p. 16).

Nesse sentido, como forma de sistematização de conhecimentos sobre exercer a docência, é relevante que os cursos de licenciatura promovam esses encaminhamentos aos discentes em formação, para que a partir desse acesso os licenciandos tomem para si a responsabilidade e deem sequência ao seu processo

de formação. A identificação com a docência se dá a partir da imersão no contexto escolar, como também a partir da bagagem teórica, de forma que um aspecto complementa o outro.

5.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS QUE BASEIAM A PRÁTICA DOCENTE NO PERÍODO ANTERIOR AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1

Esta categoria foi considerada para compor a estrutura de análise dos dados coletados nas entrevistas, visto que os fundamentos teóricos e práticos devem se configurar como conhecimento prévio dos professores em formação, baseando e norteando seu trabalho durante a atuação dos mesmos nos estágios e em sua prática docente como um todo. Essa foi uma das temáticas propostas na entrevista seguindo os encaminhamentos propostos nos objetivos da presente pesquisa. Porém, de forma unânime, os entrevistados relataram que não acessaram esses fundamentos de forma satisfatória, em seus estudos.

A respeito desse dado obtido nas entrevistas, Mateiro (2006) afirma: “Outro aspecto a ser considerado, além da ineficiente formação dos professores, é a falta de embasamento teórico que fica explícito em suas práticas, o que promoveria o direcionamento a uma filosofia pedagógica” (Mateiro, 2006, p. 119).

Proponho aqui a utilização dessa terminologia — fundamentos teóricos e práticos — fazendo referência a estudos que trazem bases de sustentação para o desenvolvimento e reflexão da prática docente dentro do processo de formação da licenciatura, principalmente no que diz respeito a atuação na Educação Infantil (Brito, 2003; Ilari e Broock, 2013; Ilari, 2009; França, 2013; Bellochio, 2016; Beineke, 2000; Azevedo, 2007; Del-Ben, 2001; Fonterrada, 2005; Penna, 2015; Lino, 2008; Mateiro e Ilari, 2012; entre outros). Esses trabalhos são propostas de cunho teórico e prático.

Assim, no decorrer desta análise, são apresentados relatos dos entrevistados e suas impressões em paralelo com alguns fundamentos mencionados anteriormente. Esse debate se faz necessário visto que o ensinar constitui-se uma atividade complexa na qual o professor em formação necessita dispor de meios para

desenvolver-se dentro de uma metodologia de ensino capaz de despertar o anseio pelo conhecimento e o senso crítico de cada aluno.

Durante as entrevistas foram colocados esses questionamentos acerca dos fundamentos teóricos e práticos sobre os quais os entrevistados teriam estudado para embasar sua prática no período anterior ao estágio. Nesse sentido, a pergunta direcionada aos entrevistados foi a seguinte: “Quais conceitos fundantes, relacionados à prática docente na Educação Infantil, fizeram parte dos seus estudos no período anterior a sua atuação no estágio?”.

Quando foram questionados, todos mencionaram “as metodologias ativas” que constam em Mateiro e Ilari (2012) e, dos oito entrevistados, cinco citaram Penna (2015). Em todas as entrevistas houve relatos acerca dos preceitos e das contribuições de Dalcroze, Kodály e Orff, os quais argumentaram sobre o que haviam aprendido acerca da autoconsciência corporal como um elemento importante no processo de aprendizagem e interpretação musical, a associação entre palavras e figuras rítmicas para a assimilação da notação musical, prática instrumental e percepção musical. Sobre esse aspecto, Mateiro (2006) expõe:

É comum, por parte dos professores, a procura de atividades prontas, as famosas ‘receitas’. As aulas limitam-se a uma sequência de atividades escolhidas a esmo ou então adota-se algum método gerado no Brasil (Villa-Lobos, Gazzi de Sá, Liddy Mignone e Sá Pereira) ou algum método trazido da Europa — o que é o mais comum — (Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems, Martenot), métodos estes que por muito tempo serviram, e ainda servem, de modelo na prática educacional (Mateiro, 2006, p. 119).

Ora, nesse sentido, a prática mencionada anteriormente por Mateiro (2006) reforça o discurso relatado pelos entrevistados como indícios de uma reprodução do que aprenderam, enquanto discentes, como sendo um modelo de aula a ser replicado. Não existem problemas em fazer uso dessas metodologias no ensino de música, a questão está no modo como cada docente lança mão desses estudos dentro de sua prática pedagógica. A esse respeito, Penna, já em 1990, argumentava um ponto que segue vigente na atualidade:

No entanto, não podemos esquecer que esses métodos carregam uma concepção de música e de mundo. Podemos nos reapropriar de exercícios dos vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que os embasam, redirecioná-los para as metas que almejamos. O problema, afinal, é não tomar esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir, consagradas pela assinatura de seu autor, e portanto capazes de

garantir, em todos os níveis, a nossa prática. Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento Penna, 1990, p. 66).

Especificamente, três entrevistados (E1, E3 e E6) tentaram lembrar de outros textos com fundamentos teóricos, para basear a prática docente, que houvessem estudado, no entanto não conseguiram descrever quais foram. Só o entrevistado 1, conseguiu relatar um pouco do que os textos tratavam, porém de forma muito generalista, descrevendo, por exemplo, que os textos tratavam sobre prática reflexiva e dinamismo nas aulas de música.

Esses relatos se agruparam em torno do que os entrevistados expuseram acerca das bases teóricas e práticas que haviam acessado durante sua formação no período anterior ao Estágio Supervisionado 1. Inicialmente as discussões se deram sobre embasamentos para a prática docente em um contexto geral. No decorrer das entrevistas, quando adentramos sobre os fundamentos voltados para o trabalho com crianças da Educação Infantil, de forma unânime, os entrevistados relataram que não haviam obtido nenhuma instrução formativa com bases teóricas e/ou práticas para essa faixa etária. A esse respeito, o entrevistado 8 expõe:

Fiquei desesperado quando vi aquelas crianças e não sabia o que fazer, eles faziam muito barulho. Comentei com o outro estagiário como a gente ia chegar até o horário final daquela aula. A gente ficou tocando umas músicas e depois a professora da turma fez umas brincadeiras e isso ajudou a chegar no final da aula” (E8, Depoimento Oral, 2023).

A proposta descrita no PPC da LicMus/UFCG indica que oferece bases para formação docente em todas as etapas de ensino da educação básica, o que inclui a Educação Infantil. Esse dado traz consigo implicações acerca do entendimento de como atuar nesta faixa etária, visto que compreender como as crianças aprendem e se desenvolvem é parte essencial do processo de aprendizagem. Na primeira infância as crianças são capazes de criar suas próprias culturas, seus modos de interagir umas com as outras e assim se desenvolverem. A esse respeito Sarmento (2004) coloca:

O debate não se centra no fato, reconhecido, de as crianças produzirem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos

relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas (Sarmiento, 2004, p. 21).

Desse modo, com vistas ao preparo para atuar na Educação Infantil, sob a perspectiva de uma atuação docente reflexiva, os relatos dos entrevistados apresentam lacunas consideráveis dentro desse processo formativo. É certo que estão iniciando seu contato com a sala de aula, no entanto, o que se coloca nessa análise é exatamente sobre a ausência, relatada nos dados coletados, de um preparo anterior ao estágio que pudesse oferecer bases para o desenvolvimento da docência. O entrevistado 4 mencionou que “gostaria muito de ter lido algum livro ou outro tipo de texto que pudesse me ajudar na hora de preparar as aulas para as crianças, e não cair de paraquedas assim. Nunca pensei que fosse tão difícil dar aula para crianças” (E4, Depoimento Oral, 2023).

Assim como o entrevistado 4, os demais participantes da pesquisa apontam como desafiadora a questão da idade das crianças, “quanto menores mais complicado para dar as aulas” (E5, Depoimento Oral, 2023). Segundo Hentschke (1993), sobre o processo reflexivo acerca da prática pedagógica, o professor deve atentar sobre “os processos cognitivos, idade psicológica da criança, e o que ela é capaz de aprender, musicalmente falando, de acordo com sua idade mental, psicomotora e afetiva” (Hentschke, 1993, p. 64). Neste sentido, é perceptível a relevância do conhecimento sobre a infância em toda sua complexidade. Um exemplo de uma ação básica, como preparar uma aula, um contexto de aprendizagem, e nessa ação observar apenas o aspecto da faixa etária já promove um resultado significativo no resultado desse trabalho.

Visto isso, as reflexões apresentadas nesta categoria fornecem ao professor em formação um arcabouço de possibilidades para desenvolver sua docência em confluência com o universo infantil. Sobre esse aspecto, Cunha (2020) argumenta:

Torna-se importante, portanto, levar em consideração como as crianças se apropriam ou não das propostas musicais lançadas por eles e como as reproduzem nas suas interações com as outras crianças, repetindo-as ou recriando-as. Aqui vamos encontrar também a expressão do pensamento e dos significados que as crianças atribuem a que fazem, como ouvem o mundo e o expressam por meio de suas elaborações musicais (Cunha, 2020, p. 9)

Observando e analisando as impressões dos entrevistados, a partir dos seus relatos, ficou evidente a ausência dos fundamentos necessários para a construção e o desenvolvimento de sua docência, e especificamente no que diz respeito à atuação na Educação Infantil. Partindo desse pressuposto, é relevante considerar o porquê de os entrevistados, especificamente sete deles, não se identificarem ou não sentirem o desejo de ter como opção de carreira, o ser professor na Educação Infantil. As lacunas em sua formação apontam para tais conjecturas, trazendo à tona a necessidade de repensar e promover mudanças no currículo do curso.

5.4 PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (INCENTIVO À FORMAÇÃO CONTINUADA)

Inicialmente se faz necessário destacar a premissa de que as perspectivas formativas para professores de música são muito complexas, são muitos contextos a serem abarcados dentro desse processo. É relevante que estudos sejam realizados, visando a uma busca coletiva de possíveis soluções para atender essas demandas de formação. Acerca desse entendimento, Bellochio (2016) atesta:

Na formação de professores de música e sua docência, a primeira e grande obviedade que podemos destacar é que professores de música trabalham com música e potencializam processos de educação musical, em diferentes espaços, tempos e contextos, com distintas intencionalidades. Educação musical é o campo de conhecimento que pressupõe e se funde de encontros entre a(s) música(s) e a(s) educação(ões) (Bellochio, 2016, p.11).

Como foi apresentado no tópico anterior, a forma como os entrevistados discorreram sobre suas experiências atuando no estágio supervisionado 1, com crianças da Educação Infantil, expõe uma postura na qual os docentes em formação não manifestam interesse em atuar neste segmento de ensino dentro da educação básica. Porém, do total de oito entrevistados, um, o entrevistado 3, manifestou interesse em continuar no seu processo de formação, em busca por conhecimentos que contemplem a primeira infância. A esse respeito, E3 afirma:

Com certeza vou buscar cursos fora da universidade para que eu possa me inteirar e receber formação para trabalhar com crianças dessa idade. Acho um trabalho muito importante dar aula de música para crianças pequenas e ainda é muito prazeroso. Quero ter conhecimento suficiente para realizar

esse trabalho de forma que as crianças sejam as maiores recompensadas (E3, Depoimento Oral, 2023).

Na fala de outros dois entrevistados que, mesmo não tendo tanta convicção acerca de atuar com crianças na Educação Infantil como E3, como os entrevistados 1 e 6, foi mencionado que talvez, se tivessem tido aprofundamento nos estudos referentes à docência em atuação no universo da Educação Infantil, poderia se considerar trabalhar com essa faixa etária. Nesse sentido, observando as falas desses entrevistados acerca de suas perspectivas de trabalho na Educação Infantil, interpretei esse dado como pertinente para ser analisado em uma categoria, assim como o aspecto da formação continuada, que surgiu nos depoimentos orais dos entrevistados 1, 3 e 6, especificamente, e de forma mais genérica nos relatos dos demais entrevistados.

Respondendo aos questionamentos acerca da atuação como docente no trabalho com crianças da Educação Infantil, a entrevistada 6 descreve: “achei uma experiência muito válida trabalhar com essa faixa etária, mesmo não me sentindo preparada. As crianças gostam muito de música, imagino que seria ótimo poder realizar um trabalho assim com elas”. Relatos como esse, sobre o interesse das crianças pela música, foram recorrentes nas demais entrevistas. Visto isso, dado o potencial de desenvolvimento da criança na faixa etária⁸ da Educação Infantil, é relevante para os cursos de licenciatura em música investir no trabalho de formação docente voltado para a primeira infância, a esse respeito, Fonterrada (2005), falando sobre a perspectiva de atuação na Educação Infantil e a respectiva formação específica necessária, tece o seguinte argumento:

Levando em consideração o contexto apresentado, e acompanhando a tendência mundial de priorização da educação infantil, contempla-se, neste segmento, O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pois acredita-se que é na primeira infância que todas as bases sensoriais, afetivas, mentais, morais, sociais e estéticas são construídas. Ao estabelecer princípios competentes que orientem a ação dos responsáveis pela educação de crianças dessa faixa etária, lançam-se os fundamentos para o que vem a seguir. A outra ponta importante nesse processo é a formação docente, pois sem professores qualificados, a educação não se modificará, não importa quantos documentos o governo ponha à disposição da escola (Fonterrada, 2005, p. 236).

⁸ BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (2018). A partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender à faixa etária de zero a 5 anos.

Nesse sentido, já existem documentos, normativas e projetos que asseguram a formação e qualificação tanto do professor de música como do professor de Educação Infantil. Isso, por consequência e por extrapolação, deveria assegurar uma formação do professor de educação musical infantil. No entanto, os dados das entrevistas mostram uma possível falta de um olhar mais detalhado para essas nuances educacionais. Sobre o contexto geral dos processos formativos na educação musical, Bellochio (2016) relata:

A natureza da educação musical é ampla e complexa e, potencialmente, gera processos de educações musicais. Essas relações são os fios da rede que se tramam na formação de professores de música, os quais, por sua natureza, necessitam de muitos aprofundamentos e problematizações (Bellochio, 2016, p. 11).

Por outro lado, mas ainda sobre o trabalho de formação docente voltado para a educação musical infantil, a partir dos relatos dos entrevistados 1 e 3 anteriormente citados, nota-se o papel da formação continuada. Sobre este mecanismo, Queiroz e Marinho (2010) argumentam:

Entendendo que o processo de formação é contínuo e que não se encerra com a formação profissional adquirida, sobretudo, nos cursos de ensino superior, temos, na atualidade, buscado alternativas e caminhos consistentes para propiciar aos professores atuantes nos diferentes sistemas de ensino um processo dinâmico de produção e (re)construção do conhecimento. É nessa perspectiva que se pensa a formação continuada, entendendo-a como um projeto permanente, que possibilite aos professores caminhos para que, de forma coletiva e contextualizada com o universo de atuação de cada profissional, possam criar alternativas para (re)discutir, (re)definir e transformar o seu pensamento e, consequentemente, a sua prática docente (Queiroz e Marinho, 2010, p. 102).

Esse é um debate relevante a ser considerado nas propostas de formação das licenciaturas, visto que, ao acessarem cursos e projetos extracurriculares, os discentes terão a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, sendo importante que esse incentivo venha por indicação a partir das discussões construídas com seus professores dentro dos componentes curriculares da licenciatura.

Nas falas de cinco entrevistados (E1, E7, E3, E6 e E4) é frequente a menção à formação continuada, mesmo com ausência de um discurso mais direto a esse respeito. Os entrevistados discorreram sobre precisarem de meios para estarem melhor preparados para o exercício da docência, mesmo alegando que não tinham

interesse em exercer a docência na educação básica, porém não se reportaram a esse mecanismo de formação. Dos oito entrevistados, quem mais se posicionou sobre não ter interesse em atuar como professora na escola básica foi a entrevistada 2. No entanto ela relata: “Eu realmente não quero ser professora de escola, mas, deveria ter uma forma para que quem desejasse ser professor, principalmente de crianças pequenas, pudesse estudar, se aprofundar mais de conhecimentos que a gente não tem no curso” (E2, Depoimento Oral, 2023).

Sobre essa dimensão, Queiroz e Marinho (2010), já há quinze anos apresentam em seus estudos essa tendência acerca da perspectiva da formação continuada vistas as atribuições contemporâneas da educação, ao passo que apontam o exemplo do que o Ministério da Educação (MEC) vem realizando. Considerando a formação continuada essencial para o exercício da docência, o MEC tem proposto programas e ações com o objetivo de fortalecer a formação docente na educação básica. Como exemplo, Queiroz e Marinho (2010) elencaram as quatro propostas a seguir: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores; o PIBID; o Prodocência e o PROEXT. Acrescento a estes o Programa de Residência Pedagógica.

Nesse mesmo texto, os autores argumentam sobre o esforço e a atenção que os órgãos gestores da educação têm apresentado em busca do aperfeiçoamento docente, e assim expõem a seguinte ideia:

A partir dos direcionamentos das propostas e ações que vêm sendo realizadas, consideramos que as políticas implementadas com vistas a contribuir para a melhoria da atuação dos professores da educação básica vêm sendo estruturadas com base em três objetivos centrais: 1) possibilitar aos professores ferramentas para que possam lidar com as diferentes realidades dos universos de ensino em que atuam; 2) proporcionar aos docentes um amplo (re)conhecimento das necessidades e demandas socioculturais do seu contexto de atuação; 3) favorecer aos profissionais a compreensão dos fundamentos práticos e teóricos de cada área específica de conhecimento e da educação em geral. Diante dessas perspectivas a área de educação musical têm encontrado caminhos significativos para a formação dos professores de música, congregando estratégias distintas que atendam tanto os profissionais ainda em fase de formação nos cursos de graduação quanto os professores que já atuam no universo das nossas escolas (Queiroz e Marinho, 2010, p. 104).

É perceptível que há um empenho para que o trabalho de formação docente seja consolidado, no entanto, como mencionei anteriormente, é necessário detalhar mais o olhar, o entendimento das nuances educacionais. Nessa atenção voltada

para a proposta de formação do PPC da LicMus/UFCG, os encaminhamentos da presente pesquisa sugerem um (re)pensar dessa proposta, visto que, a partir da análise dos relatos coletados nas entrevistas, algumas lacunas ficaram evidentes, no que diz respeito à formação docente voltada para a atuação na escola básica e com mais carências, em relação à formação para atuação na Educação Infantil. Seguindo essa perspectiva, Del-Ben (2003) diz:

Estamos argumentando a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional; de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constroi suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reprodutor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas; de uma nova concepção de formação por parte dos formadores de professores, que supere o modelo da racionalidade técnica; da necessidade de definirmos um repertório de conhecimentos profissionais em educação musical, a partir das particularidades ou regularidades da área. Falamos em tomada de decisões, escolhas, reflexividade, construção da identidade do professor, da sua trajetória profissional, entre tantos outros termos. Por que não auxiliá-lo a exercitar esses aspectos já durante sua formação inicial, dando-lhe opções de percurso e orientando-o na construção desses possíveis percursos? (Del-Ben, 2003, p.32).

Essa citação faz referência à formação docente para professores de música de um modo geral. No entanto, podemos refletir sobre o que a autora argumenta acerca das ações necessárias para promover de forma significativa esse percurso formativo, e pontuar a formação continuada como sendo uma dessas ações, visto a forma como propostas extracurriculares podem potencializar o acesso a novos conhecimentos.

Os direcionamentos apresentados e discutidos nessa categoria se somam, formando um conjunto de proposições e reflexões nas quais os objetivos da presente pesquisa vão sendo correspondidos, no intuito de promover debates e de buscar direções para novas pesquisas de maneira que a formação docente para a educação musical infantil seja cada vez mais desvelada.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa foi construída tendo em vista entender como são compreendidos e movidos, na licenciatura em música da UFCG, os fundamentos teóricos e práticos, conceitos e proposições com perspectivas significativas para a realização do trabalho com crianças da primeira infância. Desse modo, a pesquisa assume como eixo central a formação docente e se desenvolve, a partir dos dados coletados e da literatura visitada, em um constante debate com a área da educação de modo geral, com o ensino de música na escola básica e com os estudos sobre a infância, chegando ao ponto de encontro dessas áreas, a formação docente para atuação na educação musical infantil.

A metodologia utilizada para realizar esta pesquisa foi de natureza qualitativa, lançando mão da pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. Na Base Nacional Comum Curricular investiguei os aspectos sobre a realização do trabalho, dentro da escola, com crianças na primeira infância, buscando conexões com as proposições de minha pesquisa, para, assim, fundamentar tais argumentos em documentos oficiais. No PPC da LicMus/UFCG, analisei a proposta de formação docente voltada para a atuação na Educação Infantil, colhendo elementos para entrelaçar a outras percepções obtidas na pesquisa.

Para percorrer esses caminhos de forma confluyente, busquei através das entrevistas semiestruturadas, entender o que alunos cursistas e egressos compreendiam sobre o trabalho de formação docente voltado para a Educação Infantil. Nesse percurso, juntamente com as entrevistas, a análise do PPC da LicMus/UFCG também se configurou como ponto relevante para alcançar os objetivos da pesquisa. Isso porque, a partir das reflexões e discussões empreendidas com base nos estudos contidos na revisão da literatura, no referencial teórico e nos dados coletados nas entrevistas, foi possível estabelecer as três categorias de análise: (1) identidade docente; (2) fundamentos teóricos e práticos que baseiam a prática docente; (3) perspectivas para o trabalho na Educação Infantil (Incentivo à formação).

Nesta análise pude constatar aspectos relevantes da compreensão dos entrevistados frente aos temas propostos na entrevista, que se caracterizam como

os resultados obtidos na pesquisa: (1) a dicotomia entre o que está proposto no Projeto Pedagógico do Curso e as percepções dos participantes da pesquisa acerca da formação docente voltada para o universo infantil; (2) a percepção de que a docência na Educação Infantil não se caracteriza como um campo de trabalho relevante dentro das concepções dos entrevistados; (3) a ausência de bases teóricas e práticas para oportunizar a atuação na Educação Infantil; (4) as lacunas no entendimento acerca da docência na educação básica.

Nesses termos, em resposta aos objetivos da pesquisa, visando ao entendimento acerca da compreensão dos entrevistados sobre o processo de formação docente para atuação na Educação Infantil dentro da LicMus/UFCG, existem divergências entre as concepções dos licenciandos e egressos frente ao que está proposto no PPC. Os relatos dos entrevistados apresentaram de forma evidente essas implicações, gerando pontos de reflexão sobre esse aspecto formativo dentro do curso. Sinalizo aqui que isso se reflete no mercado de trabalho, já que a atuação do educador musical na Educação Infantil é um campo de trabalho profícuo na cidade de Campina Grande – PB, porém com pouco espaço formativo, pelo que constatou-se no contexto desta pesquisa.

A percepção que obtive sobre o perfil formativo da LicMus/UFCG foi de que há uma maior ênfase na formação para um público específico, onde os discentes já são músicos e buscam o curso de licenciatura para sistematizar seus conhecimentos, bem como para a obtenção de uma certificação em nível superior. Inclusive, este dado consta no PPC da LicMus/UFCG, obviamente não o fato de que a ênfase da proposta de formação seja esta que foi mencionada acima, porém, é uma informação que consta na justificativa do PPC e que, a partir das análises, constatou-se como característica mais evidente.

Tendo em vista estas singularidades, foi possível perceber que a proposta de formação docente da LicMus/UFCG oferta um arcabouço consistente de sistematizações que promovem o preparo dos discentes para atuação em contextos distintos à escola básica, de forma geral. Por outro lado, ficaram evidentes as lacunas e ausências no que diz respeito à formação docente voltada para a educação básica, e de forma ainda mais palpável quanto à formação docente para atuação na Educação Infantil, apontando fragilidades relacionadas à articulação dos debates e conteúdos propostos nos componentes curriculares ligados à educação.

Nesse cenário, a presente pesquisa se configura como um estudo relevante que traz contribuições significativas para a área de pesquisa acerca da formação docente voltada para a atuação na educação musical infantil, nas quais suas impressões sugerem posicionamentos que, para além do que consta no PPC da LicMus/UFCG, tanto nas ementas, nas bibliografias indicadas em cada disciplina e em todo o seu entorno frente às propostas formativas, a condução e o modo como esses mecanismos são geridos possam promover resultados consideráveis no processo de formação docente com vistas à atuação na primeira infância. Para esse êxito, um dos caminhos possíveis apontados nesta pesquisa é a oferta de bases teóricas e práticas que tragam articulações dos estudos sobre a infância e o ensino de música, dentro das licenciaturas.

É certo que existem alguns entraves na investigação apresentada. Um deles se encontra na quantidade de participantes da pesquisa. Evidentemente, com um número maior de pessoas colaborando, o estudo teria mais elucidações, mais dados que possibilitariam uma maior diversificação nos diferentes campos de atuação, nas percepções e nas compreensões acerca não só do trabalho na educação musical infantil, mas também da formação recebida. Pontuo também como ausência nesta pesquisa a observação participante. Esse instrumento era uma ideia original (acompanhar aulas de docentes e estagiários), porém as dificuldades apresentadas durante a execução da pesquisa impossibilitaram tal feita. Acredito que, a partir dessa imersão, os dados coletados trariam um caráter mais aprofundado ao entendimento das concepções dos entrevistados.

Os estudos elencados na revisão da literatura deste trabalho se configuram como pontos relevantes no encaminhamento de novas pesquisas. A partir desses temas abordados, entrelaçados aos resultados das análises desta pesquisa, aponto proposições para a continuidade frente às propostas de trabalho de formação docente; as reflexões acerca do ensino de música na escola básica; as reformulações dos currículos das licenciaturas em música; a música enquanto área de conhecimento, um direito da criança dentro da escola; a música como linguagem de expressão, conexão e interação na educação básica; docência, infância e música. Essas e outras investigações acerca do processo de formação docente, com vistas à educação musical infantil, podem ser suscitadas. Esses trabalhos

podem trazer perspectivas significativas para a área, em virtude das modificações constantes no contexto da escola básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. G. de. **Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul.** Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ALVES, Gislene de Araújo. **Construção da identidade profissional docente: trajetórias de vida e formação.** Anais do VI Congresso Nacional de Educação – Conedu. 2015.

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

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso.** Dissertação. (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, v. 24, p. 8-22, jun. 2016.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. **A constituição do habitus docente pelos egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional.** Tese (Doutorado em educação brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: uma crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp, 1979.

BRAGA, Anke Waldbach. **Visões de veteranos de um curso de licenciatura em Música comparadas às expectativas dos ingressantes.** In: SIMPOM, 6., 2020, Rio de Janeiro. Anais[...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. p. 126-138. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/simpom/article/view/10664>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.399, de 15 de dezembro de 1999. **Regulamenta a NOB SUS 01/96 no que se refere às competências da União, estados, municípios e Distrito Federal, na área de epidemiologia e controle de doenças, define a sistemática de financiamento e dá outras providências.** Brasília, 1999. Disponível em:

http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files_mf/Pm_1399_1999.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANHOTA, C. Qual a importância do estudo piloto? *In*: SILVA, E. E. (Org.).

Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica.

Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72. Disponível em:

<https://apmgf.pt/apmgfbackoffice/files/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Passo%20a%20Passo.pdf>. Acesso em 21 abr. 2024.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004.

CERVO, A. L.; Bervian, P. A.; Silva, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e a sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, e48349, 2020.

DEL BEN, Luciana. **Concepções e ações de educação musical escolar**: três estudos de caso. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 29, n. 51-61, dec. 2012.

FERNANDES, Midiam de Souza. **Estágio supervisionado em música na educação infantil**: um estudo com egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Unidade Acadêmica Especializada em Música Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2017.

FERREIRA FILHO, João Valter. **Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música**: problematizações, reflexões e propostas a partir da Licenciatura em Música da UFCG. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Trilha da Música: orientações pedagógicas**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação, século XXI. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 49-58, 2014.

HENTSCHKE, Liane. **Relações da prática com a teoria na educação musical**. Anais - II Encontro Anual da ABEM, Porto Alegre, p.49-67, maio 1993.

ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (Org.) **Música e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados**. Curitiba: Ibpx, 2009.

JARDIM, Tatiane Mota Santos; DA SILVA, Fábio Luiz. Quais Saberes Docentes são Necessários para Trabalhar a Música na Escola?. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, n. 1, p. 37-41, 2016.

JOAQUIM, Danielle Chaves; DEL-BEN, Luciana. Ensinar música na educação básica: a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música. **Orfeu**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1-32, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LINO, D. L. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Vanilda de. **Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da revista da Abem (1992-2013)**. Tese (Doutorado em Música)

–Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. A mediação das narrativas no trabalho reconstrutivo de uma história de vida: o que os diários de classe contam. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 125-152, jan./dez. 2019.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. **Música Hódie**, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.

MATEIRO, Teresa. Educação Musical nas escolas Brasileiras, retrospectivas históricas e tendências atuais. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 115-135, set. 2006.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 33-38, mar. 2003.

MEDINA, Alice. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educar em Revista**, Brasil, n. 64, p. 267-281, abr./jun. 2017.

MENDONÇA, Samma Mascarenhas de. **O LEMI e a formação docente: trajetórias e experiências de licenciados em música pela UFPB**. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância**. Anais da 28ª Reunião Anual da Anped, GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2005.

NORDI, A. B. de A. *et al.* Experiência de disciplinas do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente na pós-graduação: reflexão e potência no ensino superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 26, p. 1-14, 2022.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 14, p. 25-34, 2006.

PENNA, Maura. **A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa**. João Pessoa: D'Artes/UFPB. Relatório Final. 2002.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. rev. amp. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Estágio supervisionado em música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. **InterMeio - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS**, v. 28, n. 55, p. 66-93, 2022.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Processos de (re)construção da identidade profissional docente de professoras de música da educação básica na região metropolitana do Recife: histórias de vida escritas em uma trama polifônica** - Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PETRENKO, Svetlana. Imaginação musical na idade pré-escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 39, n. 107, p. 7-18, jan-abr., 2019.

PIMENTA, Selma, Garrido. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996

PIRES, N. A. R. A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v. 13, n. 1, p. 140-159, 2020.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente nos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música no contexto da educação nacional. **ICTUS - Periódico do PPGMUS-UFBA**, Salvador, v. 11, n. 12, p. 100-119, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. **Childhood & Philosophy**, v. 15, p. 1-24, 2019.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na Educação Infantil. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 69-90, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa. 2004.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

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

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TOURINHO, Irene. "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." divertimento sobre estágio supervisionado. **Revista da ABEM**, v. 2, p. 35-52, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Campina Grande, 2011.

VECTORE, Celia *et al.* Linguagem musical em instituições infantis: avaliação de duas propostas para formação docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. 1-10, 2019.

VYGOTSKY, Lev.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WILLE, Regiana Blank; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Docentes de música na educação básica**: um estudo sobre identidades profissionais. Anais do XV Encontro de Pós-Graduação da UFPEL. 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA

- 1 - Quais suas impressões em relação a sua atuação como docente trabalhando com crianças da Educação Infantil?
- 2- Como você compreende a contribuição do estágio na sua formação para atuação na Educação Infantil?
- 3- Quais conceitos fundantes, relacionados à prática docente na Educação Infantil, fizeram parte dos seus estudos no período anterior a sua atuação no estágio? E quais foram as práticas, se houve?
- 4 - Houve mudanças sobre o modo de pensar sua prática docente do período anterior ao estágio e após esse período? Detalhe sobre.
- 5 - Você tem atuado na Educação Infantil após o estágio? Se sim, o que do estágio aproveita e aplica nessa atuação?