

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Mestrado em Educação

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS-ESTUDANTES DA
PEDAGOGIA/PARFOR E O ENSINO DE MÚSICA**

Thaís Moura de Oliveira Salgado

Santos

2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Mestrado em Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

Santos

2013

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SibiU

S164f SALGADO, Thais Moura de Oliveira.

A formação de professoras-estudantes da Pedagogia/ PARFOR e o ensino de Música. / Thais Moura de Oliveira Salgado; Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla - Santos: [s.n.], 2013.
203 f. ; 30 cm. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação

1. Ensino de música. 2. Formação de professores. 3. Pedagogia Parfor
I. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (Orientadora).
II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 37(043.3)

BANCA JULGADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Orientadora – Membro Nato- UNISANTOS

Prof^ª. Dr^ª. Ingrid Hötte Ambrogi
Membro Externo - Titular Universidade
Presbiteriana Mackenzie

Prof^ª. Dr^ª. Maria Angélica Rodrigues Martins
Membro Interno- Titular Unisantos

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos profissionais da educação engajados em projetos que buscam o aperfeiçoamento da prática pedagógica, e que não medem seus esforços para encontrar, na profissão professor, a inspiração para um ensino melhor.

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^a.Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, pela competência e dedicação que tem demonstrado em suas aulas, ações e orientações.

À Professora Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins, pelo carinho e doces palavras que, em momentos essenciais, me fizeram acreditar no meu potencial de pesquisadora.

À Professora Dra. Ingrid Hötte Ambrogi, pelo desvelo, sugestões e incentivo que me ofereceu, possibilitando que continuasse nesse percurso de pesquisador, tão desafiador e gratificante.

Aos demais professores do Programa, por compartilharem conhecimentos e lições de vida, que muito me serviram e me transformaram, no decorrer desta caminhada.

Aos colegas do curso, pela amizade e solidariedade que repartiram uns com os outros, em especial à Sheila Gomes de Melo, Cristina Pereira Carvalho e Rita Maria Gonçalves, amigas que fiz aqui, e pelas quais tenho muita afeição.

Às professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, que no início configuraram aqui como sujeitos de pesquisa, mas, no decorrer desta caminhada, se tornaram companheiras, e que, em relação ao ensino musical, nutrem os mesmos anseios que eu.

Às pessoas, que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para que eu pudesse, aos poucos, lograr, na minha história profissional, o avanço de cursar o Mestrado em Educação.

A todos, muito obrigada.

SALGADO, Thais Moura de Oliveira. *A formação de professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor e o ensino de Música*. (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2013.

Resumo

Este trabalho pretende refletir sobre as percepções e/ou representações sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento que se adquire no campo da formação e da atuação destes sujeitos, pode tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, neste caso, do ensino de Música, que, a partir da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), tornou-se conteúdo obrigatório no currículo. A pesquisa se fundamenta em Moscovici (1978), na medida em que sua teoria das representações sociais (TRS) contribui para a análise dos dados coletados, ou seja, para fundamentar as percepções/representações destes sujeitos sobre o ensino de Música. Também, autores como Brito (2003), Bastian (2010), entre outros, deram suporte às questões em torno do ensino de Música. E autores como Nóvoa (1992), Abdalla (2006; 2008; 2009) e Tardif (2012) contribuem para fundamentar a análise dos dados pertinentes à formação de professores. Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se desenvolveu em três etapas. Na primeira foi aplicado um questionário para 43 sujeitos da pesquisa, com questões fechadas, abertas e de evocação junto ao projeto maior integrado ao Centro Internacional de Representações Sociais – CIERS-Ed/FCC; observando-se, porém, que, nesta pesquisa, só foram considerados os dados de perfil destes sujeitos. Na segunda, foi realizado um Grupo Focal com oito (8) professoras-estudantes; e, na terceira fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro (4) participantes das fases anteriores, aprofundando-se a temática em questão. Apontamos as dimensões de análise: *histórico-normativa*, em que se levou em conta o ensino de Música no contexto de história da educação brasileira e a implementação do Parfor; *formativo-profissional*, em que a formação pedagógica em Música e a didática musical das professoras-estudantes nos revelam suas percepções/representações sociais sobre o ensino de Música. Os resultados apontam para as dificuldades na formação destas professoras-estudantes na Pedagogia/Parfor referentes ao ensino de Música, e, conseqüentemente, para as dificuldades de serem desenvolvidas atividades musicais mais elaboradas em seus ambientes de trabalho. A Música é introduzida no ambiente de trabalho das professoras-estudantes por meio de atividades musicais incorporadas às brincadeiras. O lúdico, assim, contribui, segundo estes sujeitos de pesquisa, para o desenvolvimento musical das crianças.

Palavras-chave: Formação de Professores, Pedagogia/Parfor, Ensino de Música nas Escolas.

SALGADO, Thaís Moura de Oliveira. *The training of teachers-students of Pedagogy/Parfor and music education*. (dissertation) Master's Degree in Education. Santos Catholic University. 2013.

ABSTRACT

This paper intends to discuss perceptions/social representations of the teachers-students of Pedagogy/Parfor about teaching music. Starts from the premise that the knowledge acquired in the area of training and performance of these subjects can make the process of teaching and learning significant. Regarding, in this case, the teaching of music, which, from the Law 11.769/08 (BRAZIL, 2008), became mandatory content in the curriculum. The research is based on Moscovici (1978), insofar as his theory of social representations (TRS) contributes to the analysis of the collected data, namely, to support the perceptions /social representations of these subjects about teaching music. Also, authors like Brito (2003), Bastian (2010), among others, gave support to the questions surrounding the teaching of music. And authors like Nóvoa (1992), Abdalla (2006, 2008, 2009) and Tardif (2012) contribute to support the analysis of data relevant to teacher training. Regarding methodological procedures, the research was done in three stages. The first was a questionnaire to 43 research subjects with closed questions, open and evocation next to the greater integrated project to the International Social Representations - CIERS-Ed/FCC; noting, however, that this study only data were considered profile of these subjects. Second, we conducted a Focal Group with eight (8) teachers-students, and, in the third phase, semi-structured interviews were conducted with four (4) participants of the previous phases, going deep into the theme in question. We pointed the analysis's dimensions: historical-normative, as it took into account the teaching of music in the context of the history of Brazilian education and the implementation of Parfor;-professional- training in the pedagogical training in music and teaching music of the teachers-students reveal their perceptions / social representations about teaching music. The results point to difficulties in the training of these teachers-students in Pedagogy/Parfor related to the teaching music, and, consequently, to the difficulties of being developed more elaborate musical activities in their workplaces. The music is introduced into the work environment of teachers-students through musical activities incorporated in the playtime. The ludic contributes, according to these research subjects, for the children's musical development.

Keywords: Training of teachers ,Pedagogy /Parfor, Music Education in Schools.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

RCN – Referencial Curricular Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

TRS – Teoria das Representações Sociais

UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dos processos de objetivação e ancoragem acerca da educação musical	48
QUADRO 2 – Da caracterização dos sujeitos de pesquisa	56
QUADRO 3 – Das dimensões e categorias de análise	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - O Ensino da Música e a Pedagogia/Parfor	23
1.1 - Um breve histórico sobre a legislação que fundamenta o ensino de Música nas escolas.....	23
1.2 - Uma reflexão sobre a legislação que ampara o ensino de Música.	27
1.3 - A formação de professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor - UNISANTOS para o ensino da Arte, em especial, de Música	30
CAPÍTULO II – Da Teoria das Representações Sociais/TRS: destacando alguns conceitos	38
2.1 - Compreendendo as representações sociais	38
2.2 - Das dimensões da representação social	41
2.3 - Abordando os processos de objetivação e ancoragem.....	42
2.4 - Das representações sociais e o ensino de Música	45
CAPÍTULO III – A Trajetória da Pesquisa	50
3.1- Da natureza da pesquisa: abordagem qualitativa	50
3.2- O contexto da Pedagogia/Parfor	53
3.3 - Caracterizando os sujeitos da pesquisa	55
3.4- Os procedimentos metodológicos e as etapas da pesquisa.....	57
3.4.1- Primeira etapa de pesquisa: aplicação do Questionário	57
3.4.2 - Segunda etapa: realização do Grupo Focal	59
3.4.3 - Terceira etapa: entrevista semiestruturada	60
3.5 A opção pela análise de conteúdo	61

Capítulo IV – Uma análise possível sobre o ensino de Música: percepções/representações das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor	65
4.1 – Da dimensão histórico-normativa (1ª dimensão de análise)...	66
4.1.1. - Do contexto legal (categoria)	66
• Da implementação do ensino de Música (1ª unidade de sentido)	66
• Da implementação da Pedagogia/Parfor (2ª unidade de sentido).....	69
4.2 - Da dimensão formativo-profissional (2ª dimensão de análise)..	72
• Das percepções/representações sociais sobre o ensino de Música (categoria).....	72
• Da formação pedagógica em música (1ª unidade de sentido).	73
• Da didática musical (2ª unidade de sentido)	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
APÊNDICES	94
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	95
Apêndice II – Questionário (parte 1, 2 e 3) das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor	96
Apêndice III – Transcrição do Questionário das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor	104
Apêndice IV – Transcrição do Grupo Focal	142
Apêndice V – Roteiro de entrevistas semiestruturadas com os professores	170
Apêndice VI – Transcrição de entrevistas semiestruturadas	171

Apêndice VII– Pesquisa de teses e dissertações do banco de dados da Capes	178
Apêndice VIII – Do ensino de Música nos PCNs	187
ANEXOS	190
Anexo I - Lei nº. 11.769/2008 (Obrigatoriedade do Ensino de Música).....	191
Anexo II – Decreto Lei 6755/09 (Parfor)	192
Anexo III - Artigos 47 e 80 do Decreto nº 1.331-A, de 17 de 1854 (1ª menção do ensino de Música no Brasil)	198
Anexo IV – Do quadro curricular da Pedagogia/Parfor– UNISANTOS.....	200

INTRODUÇÃO

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes (RUBEM ALVES, 2009, p.1)

A música é uma prática cultural. E, nesta perspectiva, incluir a música no ambiente escolar, apresentar a musicalização para a criança, é uma forma de contribuir para o desenvolvimento de sua inteligência.

A música muito fez por mim quando criança, pois desde cedo já desejava aprender a tocar instrumentos musicais e hoje consigo. Ao lembrar meu contato inicial com o ensino formal (como estudante), considero que foi a música que serviu de ponte para conectar a mim e aos meus colegas com nossos professores e com a prática da educação escolar. Foi a ponte para o meu desenvolvimento social, servindo de fundo para as minhas brincadeiras, para minha interação com os demais colegas de escola e também fora dela.

Como convivi desde cedo com a música, falar deste tema, para mim, é um prazer. Prazer este, agora, que consiste em mobilizar mais pessoas para a educação musical e incentivar mais crianças a poder conhecer esse universo. Conforme Bastian (2010. p.50), a “prática da música é, indubitavelmente, um caminho régio para aquela educação que tem como objetivo uma personalidade amplamente formada”, e a “música sempre esteve e está ligada ao ser humano”.

Este trabalho de investigar a formação das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor e o ensino de Música na Escola, a partir das representações sociais destas estudantes, se originou da experiência que tive quando atuei em um projeto de banda musical no município de Registro, situado no Vale do Ribeira, estado de São Paulo, como professora monitora voluntária de música para crianças matriculadas no ensino fundamental da rede pública.

Com essa atividade pude observar de perto o deslumbramento que a música causava nas crianças e como o ensino musical as afetava de maneira positiva, já que elas

próprias afirmavam que, dentro de suas escolas, a música estava presente apenas em algumas cantigas.

A familiarização dessas crianças com a teoria musical, quando elas vão conhecendo as propriedades do som, as figuras musicais, ao desenhar pequenas bolinhas no pentagrama, é construída de uma maneira natural e prazerosa. E tudo isso gera consequências, como, por exemplo, quando seus pais notam que seus filhos estão ficando mais criativos, ou mesmo quando seus professores percebem as mudanças positivas no comportamento dos alunos dentro da escola. Também, muitas vezes, as próprias crianças que afirmaram que, depois das aulas de Música, as brincadeiras ficaram melhores e mais divertidas.

É preciso destacar que minha formação musical se deu desde criança, aprendendo a teoria musical e a execução do piano, de uma forma livre, fora da escola. Concluí minha graduação em Letras, e lecionei as disciplinas de Língua e Literatura, até 1998, para ensino fundamental e médio em escolas estaduais. Afastada deste ambiente escolar tradicional, acabei por adotar a música como minha primeira linguagem e fazer dela minha ocupação profissional, pois desde criança estive em contato com a música, estudando, aprendendo e ensinando.

Quando ingressei no Programa de Mestrado, vim com o anseio de tratar a questão musical na escola, por conta da minha história de vida moldada pela música, e, também, pelo fato da recente obrigatoriedade do ensino musical para crianças da educação básica e fundamental, como determinação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008b), que está sendo discutida no cenário atual da educação.

De 1998 para cá, muita coisa na educação mudou, e eu já não estava familiarizada com as atuais práticas pedagógicas e desconhecia muitos projetos educacionais que eram desenvolvidos no meio escolar. Tive, então, que me atualizar na área da educação, para poder melhor entender a atual linguagem acadêmica.

Buscando pesquisas já realizadas nessa área (APÊNDICE VII), pudemos encontrar trabalhos acadêmicos desenvolvidos por universidades dos mais diversos estados brasileiros, que pretendem estudar *como* o ensino de Música pode valorizar o aprendizado de uma criança. Dentre estes trabalhos, citamos Spanavello (2005), da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, cuja dissertação de mestrado investigou as práticas educativas em educação musical, desenvolvidas por professores que não são especialistas em música, mas têm o conhecimento musical que julgam necessário para introduzir a música como pedagogia na educação infantil.

Também, destacamos Fernandes (2009), com a tese de doutorado pela Universidade de São Paulo, cujo trabalho incentiva uma formação contínua de educadores que trabalham com o ensino de Música em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Dentre os trabalhos que investigam a situação do ensino musical no Brasil, a dissertação de Mestrado em Educação de Costa (2010), pela Universidade de Sorocaba, busca compreender a relação entre o ensino da música e a educação básica.

A construção da musicalidade do professor de educação infantil, que é o título da tese de doutorado em educação de Duarte R. (2010), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também é abordada, e o autor procura investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil.

Assim, buscando auxílio em trabalhos com objetivos similares ao meu, no âmbito da formação pedagógica e do ensino musical, conforme pesquisa no banco de dados da Capes (APÊNDICE VII), pudemos compreender melhor a função que a música pode ter dentro da Pedagogia, e desenvolver esta pesquisa.

Acreditamos que o professor, ao utilizar a música, trabalha com a criatividade e o dinamismo, construindo novos caminhos entre a música e outras disciplinas. Frente a estas colocações, é preciso assinalar, ainda, que há muito se questiona o padrão de qualidade do ensino no Brasil, e a legislação tem sofrido muitas modificações em relação ao ensino musical. Tais modificações, na área da educação, são empregadas para reabilitar esse serviço. A última foi a obrigatoriedade do ensino da Música, Lei nº. 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), solução já empregada no Governo Getúlio Vargas, com o Decreto nº. 19.890/31 (BRASIL, 1931), por iniciativa de seu Ministro da Educação, Francisco Campos, que, por sua vez, acolheu a sugestão de Villa Lobos para o ensino do Canto Orfeônico como disciplina obrigatória.

Desde então, em relação à Música como disciplina, “verifica-se um exagerado apego ao tradicionalismo do ensino, quer teórico, quer instrumental”, conforme destaca Amaral (1991, p.17), que, também afirma haver evidência de grandes pressões dos tradicionalistas na pedagogia musical, indicando, para essa atitude, três aspectos fundamentais, como destacamos a seguir:

- (a) rejeição do mérito de outro professor;
- (b) dedicação fanática de uma ideia ou método abstratos, que poderiam ser mudados desde que testados, experimentalmente;
- e (c) uma ideia fixa, do professor, de que se algum aluno não consegue

produzir através do seu método é porque, obviamente, não tem talento musical (AMARAL, 1991, p. 17).

Dessa forma, podemos inferir que o ensino de Música, como o ensino de qualquer disciplina nas escolas, pode ter sua didática transformada, para assim melhorar sua qualidade e atingir o desempenho que se espera.

Para essa pesquisa tomamos por base autores como Moscovici e sua Teoria das Representações Sociais/TRS (1978), assim como outros que se debruçam sobre as representações sociais (JODELET, 2001a e 2001b; VALA, 2004; ABDALLA, 2008), porque pretendemos analisar as percepções/representações das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de música.

Também, outros autores contribuíram para analisar, mais a fundo, o ensino de Música nas escolas, tais como: Amaral (1991), Brito (2003), Bastian (2010) e Penna (2010). Ainda, em relação à área de formação, os textos de Nóvoa (1992), Abdalla (1994, 2006, 2008) e Tardif (2012) puderam nos ajudar a fundamentar algumas ideias em torno da formação dos professores.

Tivemos a oportunidade de agregar a Pedagogia/Parfor nesta pesquisa, investigando a formação das professoras-estudantes deste curso, por conta da pesquisa mais ampla, desenvolvida no Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPq e coordenado pelas Profas. Dras. Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Maria Angélica Rodrigues Martins, intitulada “Representações sociais e as políticas de formação de professores: implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas”. Pesquisa esta, integrada ao Centro Internacional de Representações Sociais/CIERS-Ed/FCC e relacionada ao Projeto Observatório de Educação, aprovado recentemente pela CAPES.

Diante disso, analisamos o que pensam as professoras-estudantes em relação ao ensino de Música nas Escolas, e o que a Pedagogia Parfor está contribuindo para esta formação, tendo em vista, especialmente, a execução da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008b) que, ao estabelecer a adoção obrigatória da disciplina da Música nos currículos escolares, criou uma expectativa para este ensino nos meios acadêmicos e na sociedade civil.

O contexto da pesquisa se circunscreve à *Pedagogia/Parfor*, tendo em vista que a maioria das professoras-estudantes exerce sua função em creches e foi aceita no Programa por necessitar de habilitação, para continuar a exercer suas funções na

educação infantil. Destacam Abdalla, Martins e Silva (2012, p.88) que essa característica é peculiar dessas professoras-estudantes, pois atuam como pajens, cuidadoras e monitoras e vivenciam “momentos de intensa transição em função das políticas educacionais e de lutas de movimentos sociais [...] a fim de que se integrem ao quadro do magistério com habilitação em nível superior”.

Para atenderem às exigências do Decreto nº 6.755/09 (BRASIL, 2009) e aos novos requisitos para o exercício da profissão, os professores em exercício, porém sem a habilitação necessária para lecionar em rede pública de ensino, tiveram a oportunidade de ingressar em um Programa Emergencial denominado Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica¹. Este Programa prevê que sejam atendidas as necessidades de formação inicial e continuada dos professores que estão em atividade educacional. Os alunos do curso de Pedagogia, incluindo os sujeitos dessa pesquisa, que são denominados como professoras - estudantes da Pedagogia/Parfor da UNISANTOS, receberão, ao concluírem o curso, habilitação para a docência na educação infantil e ensino fundamental até o quinto ano, inclusive aulas de Música, mas não como especialistas desta área de ensino.

Conforme Abdalla (1994, p. 196) afirma, é preciso “alcançar a ação educativa que se quer e que se faz necessária, no contexto histórico de uma sociedade”. Seguindo este pensamento, as ações educativas podem ser definidas pela compreensão que se tem do que é necessário para a prática docente, aliada ao conhecimento teórico destas próprias ações, possibilitando, assim, a formação de educadores mais engajados com as suas práticas.

Observamos, conforme quadro de disciplinas da Pedagogia/Parfor da UNISANTOS (ANEXO IV), que o conteúdo de Música está vinculado à disciplina Metodologia do Ensino da Arte e da Música I, com carga horária de trinta e quatro horas, ministrada no 3º semestre, e Metodologia do Ensino da Arte e da Música II, com carga horária de trinta e quatro horas, ministrada no 4º semestre, atendendo aos Parâmetros Curriculares do Ensino da Arte - Modalidade Música, para a Educação Básica (BRASIL, 1998a) e ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b).

Diante de tais informações, algumas questões serviram para que o presente trabalho fosse desenvolvido. Entre elas:

¹ Disponível no *site*: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/Parfor>. Data de acesso: 02 de agosto de 2011.

- Qual é o propósito da inclusão obrigatória do ensino musical nas escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental?
- De que modo o curso de Pedagogia/Parfor, desenvolvido pela UNISANTOS, tem valorizado a formação para a educação musical de seus (suas) professores (as) – estudantes?
- Como as professoras-estudantes² estão vivenciando a educação musical em seus ambientes de trabalho?
- Quais são as percepções/representações sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor acerca da educação musical em suas escolas?

Acreditamos que esses questionamentos, cujo objeto tem enfoque na formação de professores do curso de Pedagogia/Parfor para a educação musical, direcionada, tanto para a educação infantil e/ou para os primeiros anos do ensino fundamental, poderá nos ajudar na pesquisa que estamos realizando.

Conforme Martins (1985, p.47), “educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, por meio do experimento e da convivência orientada”. Com base neste pressuposto, e considerando que a educação musical proporciona a familiaridade com a linguagem da música como um dos meios de representação do saber, esta pesquisa tem por *objetivo central*:

- Compreender as percepções/representações sociais das professoras-estudantes³ da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música na educação infantil.

² O Decreto 6755/09, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, enfatiza que se trata da formação de profissionais do magistério. Entretanto, o perfil dos sujeitos pesquisados não está de acordo com o Decreto, porque se trata, na maioria, de profissionais que trabalham em creches, de 0 a 3 anos e ou pré-escolas (de 4 a 6 anos), e que pretendem ser professoras de 1ª a 4ª série. Observa-se, também, que algumas delas já possuem Magistério, mas são denominadas como “atendentes de educação”, “pajens”, e só duas se intitulam como “professora de educação infantil” e “professora de primeira infância”. Elas serão chamadas, aqui, como “professoras-estudantes”, considerando a experiência profissional que já possuem, mais a função que estão exercendo como estudantes do curso de Pedagogia/Parfor.

E como *objetivos específicos*:

- Levantar os aspectos históricos e legais sobre o ensino de Música, destacando a formação de professores não especialistas;
- Identificar os elementos representacionais das professoras-estudantes/Parfor sobre a formação para o ensino de Música nas escolas de educação infantil;
- Analisar o que as professoras-estudantes/Parfor pensam sobre as práticas que envolvem o ensino de Música nas escolas de educação infantil.

Justificamos que esta temática é significativa, tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas (BRASIL 2008b), e também para recuperar a sua importância para a formação de professores da Pedagogia.

Para a construção deste trabalho de pesquisa foram adotados os seguintes instrumentos de coleta de dados: aplicação de um questionário para quarenta e três professoras-estudantes (43) do Parfor junto ao projeto maior integrado ao CIERS-ed/FCC; a realização de um grupo focal com oito (8) professoras; e de entrevistas semiestruturadas com quatro (4) destes sujeitos, que participaram das etapas anteriores. A intenção é conhecer como se dá a formação profissional das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, e também investigar suas representações sobre o ensino de Música, especialmente, nas escolas de educação infantil.

Elaboramos, então, este Relatório de Qualificação, definindo a estrutura a seguir: a *Introdução*, que contém esta apresentação, e trata, de forma geral, das questões desenvolvidas neste trabalho, bem como dos caminhos trilhados até aqui.

O primeiro capítulo - *O Ensino da Música e a Pedagogia/Parfor* -, que fundamenta este trabalho e apresenta um breve histórico sobre a educação musical no Brasil, suas características, a legislação que dá suporte à formação de professores para o ensino de Música. Procura, também, traçar um panorama sobre a formação dos professores da Pedagogia de um Programa Emergencial como o do Parfor, cujos alunos são denominados, aqui, de professoras-estudantes, uma vez que 41 destes sujeitos são do gênero feminino.

³ Este trabalho se centra nas professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música na educação infantil; uma vez que os sujeitos se enquadram nesta modalidade de ensino. Ou seja, a maioria destas professoras desenvolve atividades com crianças de 0 a 6 anos.

O segundo capítulo – *Da Teoria das Representações Sociais: Destacando alguns conceitos* -, apresenta alguns elementos da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978), no intuito de compreender as percepções/representações sociais⁴ das professoras-estudantes do Parfor acerca do ensino de Música na educação infantil.

O terceiro capítulo - *A Trajetória da Pesquisa* - traz os procedimentos metodológicos que foram utilizados, definindo a natureza da pesquisa, seu contexto, os sujeitos, as etapas, os instrumentos utilizados e a técnica de análise de conteúdo.

O quarto capítulo - *Uma análise possível sobre o ensino de Música: percepções/representações sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor* - é uma análise sobre o ensino de Música na educação infantil sob a perspectiva das professoras-estudantes, com apoio de contexto legal da educação musical.

Por último, nas *Considerações Finais*, indicamos as conclusões que obtivemos nesta pesquisa, revelando resultados e entrançando alguns prognósticos relativos a este tema.

⁴ No início da pesquisa, pensávamos em coletar dados junto aos 43 sujeitos, conforme Questionário que foi aplicado pelo Grupo de Pesquisa como um todo. Ocorre que só conseguimos um maior contato com alguns destes sujeitos: oito (8) professoras-estudantes, que estiveram presentes no Grupo Focal (que também foi realizado pelo Grupo de Pesquisa todo); e quatro (4) que foram entrevistadas pela pesquisadora. Por isso, os dados aqui coletados foram considerados mais como “percepções” do que como “representações sociais”, por conta do número muito pequeno de participantes. O que não invalida o nosso intuito de utilizar a teoria das representações sociais, de Moscovici (1978), que nos dá um suporte teórico-metodológico para a análise dos dados coletados, não só pertinentes à entrevista, mas também ao Grupo Focal, no que diz respeito às nossas questões de pesquisa. Neste sentido, utilizamos, então, a expressão percepções/representações sociais.

Capítulo I

O ENSINO DA MÚSICA E A PEDAGOGIA/PARFOR

A música, como maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento. (FONTERRADA, 2008, p. 23)

Neste capítulo, cujo objetivo é compreender como se dá o ensino de Música na formação das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, pretendemos, também, trazer um breve histórico sobre a educação musical no Brasil e a legislação que a norteia, assim como tecer uma reflexão sobre a legislação atual que ampara o ensino de Música e revelar alguns aspectos da formação das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor (UNISANTOS) voltada para o ensino de Arte, em especial, de Música.

1.1 Um breve histórico sobre a legislação que fundamenta o ensino de Música nas escolas

É possível destacar ações políticas relacionadas a propostas de implementação do ensino musical nas escolas como a aprovação do Decreto nº1. 331 A, de 17/02/1854 (BRASIL, 1854). Este foi o primeiro documento do segundo império que determinava que a educação primária de segundo grau contivesse "noções de música e exercícios de canto" como conteúdos próprios da Educação Musical.

A Música é citada, em seus artigos 47 e 80 (ANEXO III), indicando respectivamente que noções de música e exercícios de canto seriam um dos conteúdos que compreendiam o ensino primário nas escolas públicas.

Em 1890, o Decreto nº 981 (BRASIL, 1890), também conhecido como Reforma Benjamim Constant, nome do Ministro da Instrução Pública no governo provisório, consagrado como o fundador da República Brasileira, que redigiu o texto deste Decreto, traz, nesse momento, a Música como disciplina obrigatória, no chamado curso fundamental.

Fonterrada (2008, p 210) nos conta que, no século XX, Anísio Teixeira, ao propor “a Escola Nova, em meados de 1920, trouxe o ensino de Música ao alcance de todos, para a contribuição da formação integral do ser humano”. Surgiram, então, em 1845, no Rio de Janeiro e em São Paulo, os conservatórios de música. As aulas de música eram ministradas com o principal objetivo de oferecer o acesso da prática musical à população escolar, no Instituto de Educação Caetano de Campos, que foi considerado à época, em 1846 e nos anos seguintes, o modelo de educação no Brasil. Quanto à tradição musical do Instituto de Educação Caetano de Campos, Jardim (2003, p.8) revela que:

Nos primeiros anos da República, a orientação para o ensino da música privilegiava sua peculiaridade de sensibilização e elevação dos sentimentos. A ideia do tipo de música que provocava esta elevação do espírito e dos sentimentos, adoçando os costumes, na perspectiva dos reformadores republicanos, nos é dada a conhecer por um álbum de músicas datado de 1897, da Escola Caetano de Campos, que contém peças musicais manuscritas; predominantemente marchas, hinos e canções.

Demonstra-se, dessa forma, que o ensino de Música foi crescente nessa época. Outra determinação importante ocorreu com o Decreto nº. 19.890, de 18/04/1931 (BRASIL, 1931), no governo provisório de Getúlio Vargas (antes do Estado Novo), de autoria do então Ministro da Educação Francisco Campos, que, em seu texto, figura o projeto de Canto Orfeônico, conhecido pela Educação Musical de Villa-Lobos, que apresentamos a seguir:

Art. 3º Constituirão o *curso fundamental* as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho – Música/Canto Orfeônico.

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências Físicas e Naturais - Desenho – Música (Canto Orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho - Música (Canto Orfeônico). (BRASIL, 1931, artigo 3º do Decreto nº 19.890/31)

Observamos, assim, que, o ensino de Música - Canto Orfeônico, estava presente em todas as séries do curso fundamental. Barreto (1938, p.69) destaca sobre a finalidade do Canto Orfeônico:

A finalidade do estudo do canto não é apenas o de promover a aquisição da habilidade de entoar canções, mas o de proporcionar melhor compreensão da música e aumento de satisfações, baseados em apreciação e execução. A apreciação, incluída, forçosamente em cada detalhe do ensino de música, tem o poder de motivá-lo. Estimula o espírito de análise e observação e, por isso, aperfeiçoa a execução. Concorre, portanto, para o aumento do interesse em compreender e em sentir a música.

Mais tarde, em 26/11/1942, com o Decreto - Lei nº. 4.993 (BRASIL, 1942), Getúlio Vargas institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, tendo como objetivo formar professores de Música para o ensino primário e secundário, para exaltar os valores do Estado Novo com a execução dos hinos patriotas. O Canto Orfeônico esteve presente nas escolas brasileiras até o final da década de 1960, ocasião em que se extingue aos poucos da educação escolar obrigatória.

No governo de João Goulart, foi promulgada a Lei nº. 4.024/61, em 20/12/1961 (BRASIL, 1961), que figura a educação infantil como pré-escolar, porém não faz menção à obrigatoriedade do ensino musical.

Quase dez anos depois, em 11/08/1971, durante a ditadura militar no governo do General Médici, veio a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que mudou a estrutura da educação básica, instituindo o ensino de 1º e 2º graus, incluindo a disciplina de Arte como uma disciplina obrigatória. Todavia, não há menção também nessa lei acerca do conteúdo de Música no ensino de Arte.

Finalmente, surge a Lei nº. 9.394, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996), que revoga as duas leis anteriores e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. É conhecida como a Lei Darcy Ribeiro, nome do então senador que é autor da lei, e que reestruturou toda a Educação Básica, bem como determinou a obrigatoriedade de estudos em nível superior para o exercício de cargos de docência.

Embora a Arte seja disciplina obrigatória, continua não havendo menção explícita à presença da Música no currículo escolar.

No capítulo dois (art. 26, par. 2º) da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o ensino de Arte passa a compor obrigatoriamente o currículo escolar da educação básica, conforme segue:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A legislação anterior apresentava a Educação Artística nas escolas, mas a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) substituiu o termo por “Arte”. Acreditava-se que a “educação artística” seguia no currículo escolar de maneira superficial, uma vez que um único professor se encarregava de abranger todas as modalidades artísticas, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs – Arte (BRASIL, 1998a).

Uma década na frente, surge o primeiro texto do Projeto de Lei 2.732/08 (BRASIL, 2008a), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica, estabelecendo que este ensino seria ministrado por professores com formação específica na área. Mas com o veto amparado na consideração de que um profissional atuante musicalmente, porém sem a formação acadêmica musical, estaria inabilitado para exercer tal função, essa exigência foi excluída da redação original. Assim, essa situação mudou, em 2008, com a Lei nº. 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), que torna obrigatório o ensino de Música em todas as escolas, como conteúdo obrigatório da disciplina de Arte.

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: “Art 26§ 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)(BRASIL,2008).

Ao analisarmos esta legislação que orienta o ensino de Arte, e, especialmente, o ensino de Música na escola brasileira, percebemos as diferentes funções que a Música assumiu no contexto escolar, pois, em vários momentos históricos da educação escolar, a Lei estabeleceu valores distintos para o ensino de Música e das artes em geral.

Revela-nos Fonterrada (2008, p.217) que, na década de 1960, foi criado o curso de formação de professores de Música, pela Comissão Estadual de Música, visando ao preenchimento de vagas de professores de Música, na capital e interior do estado de São Paulo. Percebemos, assim, que se investia na educação musical, para preparar profissionais para o ensino de Música. Todavia, com a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971),

extinguindo a educação musical e inserindo a educação artística que englobava a música e todas as artes em uma mesma disciplina, o espaço da Música nas escolas foi reduzido.

Destaca Gonçalves (2012, p. 89):

Mesmo que a intenção fosse colocar a arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas, relacionadas à Educação Artística, privilegiaram as Artes Plásticas. Neste contexto, a Música, em razão de sua especificidade como linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem.

Assim, percebemos a ausência do ensino de Música, tanto na formação de professores, quanto nas escolas de educação básica, ao longo dos anos na educação brasileira. E podemos também verificar que, atualmente, músicos e professores de Música veem, por meio da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008b), uma nova oportunidade de ensiná-la em sala de aula.

1.2.- Uma reflexão sobre a legislação que ampara o ensino de Música

Interessante mencionar, primeiramente, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), que apresentam metas educacionais que servem para orientar o currículo escolar, tendo, como objetivos gerais do Ensino Fundamental, a utilização de diferentes linguagens que possibilitem aos alunos, comunicar suas ideias, interpretar e também produzir cultura (BRASIL, 1997, livro 1, p. 48).

Na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), conforme Fonterrada (2008), foram consultados especialistas nacionais e estrangeiros, e o modelo escolhido pelo governo foi o currículo nacional implantado atualmente na Espanha. Por esse motivo, existem críticas, uma vez que “a realidade brasileira é diferente da vivida na Europa”, conforme destaca Fonterrada (2008, p. 227). Assim, a situação da música nas escolas é discutida, em face da modificação da lei que rege o ensino no Brasil.

Citando Penna (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs em Arte (BRASIL, 1998a) trazem propostas específicas para o ensino da Música, que, ainda que não estejam adequadas de maneira mais apropriada, proporcionaram aos professores estar em contato com questões referentes à educação musical na escola. Embora se constate, pelo quadro do ensino de Música descrito no PCN-Arte (BRASIL, 1998a), nos

objetivos gerais, nos conteúdos de Música e nos critérios de avaliação em Música, que há uma diretriz a ser observada e executada, muitos autores da área musical, como Fonterrada (2008) e Penna (2010), relatam que a realidade do ensino musical nas escolas é outra.

Estão presentes no cotidiano da maioria das escolas, segundo afirma também Espírito Santo (2005, p. 23), somente *conteúdos racionais*, mensuráveis quantitativamente, ficando o ensino de Arte, desprestigiado. O autor ainda nos diz que o *déficit* desta disciplina se deve ao fato de que a mesma “não valia para nota” nos argumentos usados pelos estudantes, que se mostram sem capacidade artística. Vejamos o que Espírito Santo (2005, p. 23) afirma:

Um dos fatos que considero mais dolorosos, quando recebo os alunos no primeiro ano de pedagogia na PUC-SP, é a declaração consistente em “não sei desenhar ou não sei fazer poesia”, em resumo, nada daquilo vinculado a uma expressão artística faz parte de sua bagagem de ingresso na universidade.

Assim, o trabalho com linguagem musical, que também integra o ensino de Arte, é dificultado, uma vez que professores licenciados na Pedagogia não receberam, em sua formação, preparo e capacitação para oferecer aos alunos o conteúdo adequado de Música. Espírito Santo (2005, p.23) destaca, ainda, que “aí reside o ponto fulcral da chamada *educação bancária*, denunciada por Paulo Freire”.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (1987) classificava a educação conteudista como bancária, no sentido de que professores não estariam mais engajados em um compromisso de educar. Para este autor (1987, p.57):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em vasilhas em recipientes a serem encheidos pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher tanto melhores educadores serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 57).

Espírito Santo (2005) constata, também, que conteúdos tidos como “racionais”, como línguas e matemática, estão mais fortemente presentes no cotidiano das escolas.

Mais adiante, em 2008, a então senadora Roseana apresentou, então, o Projeto de Lei 2732/08 (BRASIL, 2008a) que, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado

pelo Presidente da República, tornou-se a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008b). Justificou que, embora a LDB indicasse em sua redação primitiva a obrigatoriedade do ensino de Arte, ela era ambígua em seus termos, pois admitia uma “multiplicidade de interpretações que estava acarretando a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas⁵”. Multiplicidade esta, em razão da especificação da formação que um professor da educação infantil e do ensino fundamental deve possuir, em relação ao ensino de Música, ou mesmo aquele professor que concluiu licenciatura em Música, ou se é formado por conservatórios, ou até mesmo, se é músico com conhecimento autodidata.

A proposta, assim, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que já determinava o aprendizado de arte nos ensinos fundamental e médio, mas sem especificar o conteúdo.

Roseana Sarney (BRASIL, 2008a) ressaltou que, embora existam professores com formação superior em artes visuais, música, teatro e dança, de modo geral, são selecionados por concursos públicos para o magistério, professores de Educação Artística, uma vez que a educação musical escolar tem a finalidade de tornar acessível, aos alunos, a compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da cultura, e não a formação de músicos profissionais. Dessa forma, outros professores, que não os formados em Música, se responsabilizam pelas atividades musicais.

Conforme Penna (2010, p. 6), os professores, formados ou não em Música, precisam ser capazes de construir e implementar as propostas pedagógicas e metodológicas que cumpram o papel da educação musical no âmbito do ensino infantil e fundamental. O curso de Pedagogia, em geral, que forma professores aptos para ministrarem aulas para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, não tem, em seu currículo, o ensino de Música. Assim, integrar atividades musicais nas aulas habituais tem sido a rotina de alguns professores, sem a devida formação musical.

⁵ Para maiores informações: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/118800-CURRICULO-ESCOLAR-BASICO-PODERA-INCLUIR-ENSINO-DE-MUSICA.html> Data do acesso: 21/11/12.

1.3 - A formação das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor – UNISANTOS para o ensino da Arte, em especial, de Música

Com o propósito de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica que atuam nas redes públicas, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto Nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constituindo o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009). O principal objetivo do Programa é garantir, a estes profissionais, a obtenção gratuita por meio da implantação de turmas especiais exclusivas para os professores em exercício, a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Para melhor cumprimento do Decreto n. 6.755/09 (BRASIL, 2009), o Ministério da Educação (MEC) delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela promoção e avaliação dos cursos no âmbito do Parfor.

Com a finalidade de operar com mais facilidade esse processo, a CAPES, então, cria um sistema informatizado em que os professores possam efetuar suas inscrições em diversos cursos de formação em todo o País, denominado Plataforma Freire, que leva o nome de Paulo Freire, eleito o patrono da educação no Brasil.

De acordo com o Programa Parfor, poderão ser ministradas todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica. Para os professores-estudantes sem graduação, serão oferecidos cursos de primeira licenciatura; já para os que atuam fora da sua área de formação, mas são licenciados, poderão ter a oportunidade de cursar uma segunda licenciatura. Há, também, os cursos de formação pedagógica direcionado para os bacharéis sem licenciatura, que, por atuarem no magistério, necessitam desse curso para complementar tal habilitação.

Entre os propósitos dessa política, podemos ressaltar algumas características para a sua execução, como a necessidade de efetivação de um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios neste processo de organização da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Segundo Abrucio (2010, p.60), o citado regime de colaboração visa à articulação dos entes federativos nas várias ações educacionais que lhes cabem. Ou seja, os estados

definem formas de colaboração com os municípios, na oferta do Ensino Fundamental, conforme artigo 10, inciso II da LDB:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

Para Abrucio (2010, p.65), este “regime de colaboração na educação básica exigiria três tarefas: a institucionalização de fóruns de negociação federativa, a melhor definição e/ou medidas para induzir o papel coordenador do nível estadual e o fortalecimento da cooperação e associativismo entre os municípios”.

Conforme informação fornecida pela CAPES, as secretarias municipais e estaduais de educação são bastante importantes para o Plano PARFOR, pois é função delas verificarem as listas dos inscritos, consultarem seus dados profissionais, e pronunciarem-se em relação à aceitação dos candidatos, validando-os na Plataforma Freire. Também, esta “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente”, conforme art. 4º do Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009). Neste sentido, os Fóruns deliberam e acompanham todo este processo de formação inicial e continuada de professores.

Assim, o professor que estiver inscrito, terá que comprovar que está em exercício em sua rede de ensino, de acordo com sua disciplina ministrada que deverá corresponder ao curso que irá frequentar. Os Sistemas Municipais e Estaduais são responsáveis em fornecer suporte a esses professores, e também se responsabilizam por analisar a procura por essa formação inicial e continuada.

Conforme informações da CAPES⁶, os cursos de 1ª Licenciatura têm carga horária de duas mil e oitocentas horas, sendo quatrocentas horas de estágio supervisionado. Os de 2ª Licenciatura têm carga horária de oitocentas horas, para licenciaturas na mesma área de formação do candidato, ou mil e duzentas horas,

⁶ Mais informações sobre a carga horária dos cursos oferecidos pelo Parfor em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/55-conteudo/4753-duvidas-frequentes> (data de acesso 25/10/2013)

incluindo as horas de estágio supervisionado, para aqueles que pretendem a licenciatura fora de sua área de formação.

Assim, entendemos que a Pedagogia/Parfor tem por objetivo regularizar a situação legal de professores inadequados para atuar na educação escolar, dando-lhes maior oportunidade de crescer profissionalmente.

Sobre o Parfor, destacam Guedes, Santos, Wanderley e Zorzo (2011, p. 2):

O Projeto Pedagógico dos Cursos do Parfor é compacto para ser desenvolvido em três anos; apresenta um currículo intenso e adota como princípio educativo a construção do conhecimento a partir das experiências dos professores alunos, visando à formação profissional e à cidadania. Assim, a prática educativa desses alunos é tomada como referencial para a sua formação, a fim de adequá-la à realidade na qual eles vão intervir.

Concordamos com o pensamento dessas autoras, porque as nossas professoras-estudantes sentem que o curso de Pedagogia/Parfor está de acordo com o que esperavam, pois, além do conteúdo, as abordagens metodológicas estão contribuindo com o seu dia-a-dia profissional, segundo suas necessidades, interesses e expectativas destas estudantes, que já são profissionais. O que nos faz refletir sobre o pensamento de Abdalla (2006, p. 110), quando diz que: “o caminho de formação e desenvolvimento profissional se sustenta na busca de compreender e superar as necessidades da própria profissão”, e assim introduzir na vivência escolar e profissional, novas atribuições para o aprendizado. Um pouco dessas percepções, procuramos observar, também, neste trabalho, só que tentando salienta a questão do ensino de Música em sua formação e atuação como profissionais da educação infantil, em especial.

Um outro pensamento também diz respeito ao que é necessário para uma formação de um(a) professor(a), em especial, daquele(a) que irá desenvolver atividades de educação musical. Libâneo (2002, p. 45) afirma que “a formação do educador escolar caracteriza-se em dimensões da prática docente”, destacando três dimensões: *o saber*, *o saber ser* e *o saber fazer*.

Segundo o autor, estas três dimensões raramente são visualizadas simultaneamente na prática docente, pois, dependendo da visão filosófica do saber pedagógico, ou seja, diante de novas realidades e dos saberes envolvidos, em alguns momentos, *o saber* é privilegiado em detrimento das outras dimensões. Em outros momentos, *o saber ser* ou *o saber fazer* são privilegiados em detrimento das outras dimensões, levando-nos a

entender que o “*fazer pedagógico*”, na verdade, é, pela visão do autor, a reunião destas três dimensões, pois, reunindo-as, o professor valida sua prática pedagógica.

Sobre o *saber-fazer*, ainda destaca Tardif (2012, p. 230):

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ela a estrutura e a orienta.

Nesta perspectiva, podemos entender que o desempenho dessas professoras-estudantes está relacionado não apenas pelos conhecimentos adquiridos dentro da esfera da educação pedagógica, mas também dos saberes que estão contidos em suas interações, em suas práticas já habituais.

Nóvoa (1992, p.125) afirma que o professor, como indivíduo, “constrói sua memória de vida e compreende as vias que seu patrimônio vivencial lhe pode abrir; ao fazê-lo está a formar-se (emancipar-se) e a projetar-se no futuro”. Assim, podemos, também, compreender que a realidade das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor da UNISANTOS, que trabalham como atendentes de educação e/ou pajens em creches, e se autodenominam “pajens”, está sendo transformada pelo curso, no sentido profissional e social, uma vez que, ao concluírem o curso, serão de fato professoras, tornando a “formação como componente determinante da mudança e integrada no próprio exercício da profissão” (ABDALLA, 2006, p. 112).

Também acreditamos que a Pedagogia/Parfor da UNISANTOS pode orientar nossas professoras-estudantes acerca deste “fazer pedagógico”, formando professores conscientes da necessidade de “(re)conhecer, (re)fazer e (trans)formar as práticas no interior da escola” (ABDALLA, 2006, p.111), uma vez que uma das propostas do curso de Pedagogia/Parfor da UNISANTOS é:

[...] apresentar a vida acadêmica e seu cotidiano de estudo e pesquisa, de maneira a trazer o aluno para uma nova constituição de hábitos que o habilitem a encaminhar-se satisfatoriamente durante o transcorrer do Curso, seja nos métodos de estudo, no desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação de textos, no domínio das teorias pedagógicas e sua aplicabilidade reflexiva mediante contextos reais de atuação educacional (Projeto Político Pedagógico da Pedagogia/Parfor da UNISANTOS, 2010b).

O quadro de disciplinas da Pedagogia/Parfor da UNISANTOS (ANEXO IV) dispõe que a disciplina Metodologia do Ensino da Arte e da Música, aprendida nos 3º e 4º semestres de curso, não insere propriamente o conteúdo de Música como preparo para que estas professoras-estudantes possam propor para suas classes. Em alguns cursos de Pedagogia, a disciplina se justifica baseada na compreensão de que a arte contribui para o entendimento de questões sociais, pois induz a percepção dos sentidos como a visão, audição, tato, sendo através da arte que o aluno alcança a dimensão de relações culturais e sociais. Assim, um questionamento surgiu em face do exposto: como se dá a formação do aluno de Pedagogia para o ensino de Música? Para o ensino musical na educação infantil não se exige um professor especialista licenciado em música, porém seria interessante para esta categoria que a graduação em Pedagogia contemplasse a disciplina Música, com práticas didáticas sobre *como* utilizar a música em sala de aula, além de explicar *o que é* a educação musical e *como* ela pode ser apresentada no processo ensino-aprendizagem.

Vemos que na educação infantil um único professor é responsável por todas as áreas do currículo escolar, e atividades musicais também fazem parte das ações destes professores. Conforme Figueiredo (2005), muitos destes professores se queixam da falta de preparo para as atividades musicais, pois a formação musical que recebem nos cursos formadores tem sido insuficiente para esta área do conhecimento. Ainda, segundo Figueiredo (2005, p.26):

Há educadores que consideram que a música é específica demais e, portanto, não poderia fazer parte do universo didático-pedagógico do professor que atua nos anos iniciais da escola. Essa forma de entender música enfatiza a questão do talento por um lado (música não é para todos porque nem todos possuem condições especiais para se desenvolverem nesta área), e da exclusão por outro lado (quem não tem talento não pode participar das atividades musicais). Essas duas formas de compreensão sobre a música modificam drasticamente a ação do professor dos anos iniciais se ele é responsável pelo estabelecimento de um desenvolvimento de forma integral e não inclui música, isso quer dizer que nem todas as áreas do conhecimento podem fazer parte de uma formação integral. (...) Mas também há educadores que compreendem a música como parte integrante da formação dos anos iniciais, considerando a possibilidade do professor dos anos iniciais contribuir para o desenvolvimento musical nesse período escolar.

Muitos autores, dentre eles, Ponso (2008) e Fonterrada (2008), mostram-nos a necessidade do ensino da Música na educação infantil e ensino fundamental.

Temas que relacionam música e educação têm sido debatidos no campo da educação musical, pelo fato de que, de certa forma, houve, como já mencionamos, o recente reconhecimento da necessidade do ensino de Música nas escolas, desde que a Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008b) indicou a obrigatoriedade deste ensino.

Assim, podemos entender que, na educação infantil e no ensino fundamental, esta discussão tem sido ampliada. O que justifica, mais uma vez, o conteúdo a ser desenvolvido por este trabalho, em especial, na educação infantil, pois o processo de alfabetização em Música ocorre juntamente com o aprendizado da língua, e, dessa forma, relacionar a música com esse processo pode contribuir para auxiliar no aprendizado da escrita, além de incentivar a formação cultural das crianças.

Kehrwald (2006, p. 31) destaca que na infância é que se desenvolvem as construções simbólicas que permitem o trânsito entre o real e o imaginário. Nesse sentido podemos considerar que a educação musical é uma ação criadora, que permite, ao educando, desenvolver sua expressividade infantil e sua linguagem musical, pois brincando com o imaginário, consegue conexão com a realidade.

Também o lúdico, dentro da educação infantil (que é modalidade da educação em que nossas professoras-estudantes atuam), é apropriado para todas as atividades. Apresentar canções com letras também facilita a criação de desenhos, que fazem parte desse mundo infantil de formas e cores. Como destaca Ponso (2008, p. 48): “concretizar sons através de imagens e desenhos na educação infantil favorece a percepção e a integração entre os sentidos”.

Fonterrada (2008, p.13) afirma, ainda, que o ensino de Música tem um teor menos pedagógico no currículo escolar, em favor da música ser lançada como entretenimento. Vejam o que ela revela a este respeito:

(...) o fato de a música ter ou não ter seu valor reconhecido, dependendo de quanto é ou não considerada por um grupo social, faz com que ela esteja fora ou dentro do currículo escolar, e que o abandono da educação musical por parte das escolas e do governo, modificou a sociedade, distanciando-a cada vez mais da prática da música com atividade pedagógica, e aproximando-a ao lazer e ao entretenimento (FONTERRADA, 2008, p.13).

Assim, entendemos que o ensino de Música é importante e deve ser reconhecido no currículo escolar, e que o espaço da arte nas escolas de educação infantil e ensino fundamental pode e deve, também, ser mais valorizado. E, na educação infantil, isso

passa a ser mais necessário, porque a criança, ao lidar de maneira lúdica com a música, além de ampliar o seu potencial de criatividade, começa já a ouvir a música não só como lazer e entretenimento. A autora conclui, então, que “se a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto” (FONTERRADA, 2008, p. 13).

Nesta perspectiva, o ensino musical no Brasil, recebendo mais atenção e dedicação por parte dos educadores e de projetos pedagógicos da área de Arte, pode favorecer o processo de formação do educando, pois a criança, ao ouvir e brincar com a música, como já mencionamos, recebe estímulos que irão servir de construção para seu gosto musical. Conforme Chiarelli e Barreto (2005, p.2), “o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança são reforçados pela contribuição das atividades em educação musical que envolvem crianças”.

Ou seja, a criança, ao trabalhar com sons, dançar, cantar, aperfeiçoa sua capacidade auditiva e sua coordenação motora, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização.

Assim, podemos analisar que a linguagem musical pode trazer muitos benefícios para a criança, uma vez que é uma linguagem expressiva, e o professor pode se utilizar dela em diversas áreas da educação, e perceber a necessidade de valorização do ensino de Música e sua adaptação ao meio escolar.

Podemos, dessa forma, entender, conforme Rosa (1990, p. 22), que estas “atividades musicais contribuem para que o indivíduo aprenda a viver na sociedade”, destacando melhoras em comportamentos, tais como: “disciplina, respeito, gentileza e polidez” (p.22), e a formação de hábitos específicos, conforme aqueles relativos às datas comemorativas, as noções de higiene, as manifestações folclóricas, e outros” (p. 22).

De acordo, também, com Brito (2003, p. 35), “a criança é um ser brincante, e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo”, ou seja, se relaciona de forma natural com a música. Podemos entender, então, que a educação musical pede ao educador para observar as formas de expressão que as crianças utilizam, uma vez que são as que as representam, por meio da linguagem musical e de outras formas de comunicação.

Ainda, destaca Rosa (1990) que o educador pode trabalhar a música em todas as demais áreas da educação. O professor pode, assim, utilizar músicas que envolvem temas específicos como “comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos Sociais, Ciências e Saúde” (ROSA, 1990, p. 21). Mas qual seria a forma correta

e pedagógica de introduzir o ensino de Música na educação infantil, que é o campo de atuação profissional das professoras-estudantes?

Pesquisar, então, as percepções e/ou representações sociais que as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor têm sobre sua formação e sua atuação docente, e fazer a ligação com que elas pensam a respeito da educação musical, que é desenvolvida na educação infantil (seu campo de atuação), por conta, inclusive, da obrigatoriedade do conteúdo de Música na Arte (BRASIL, 2008b), parece-nos ser uma justificativa importante para a continuidade deste trabalho.

No próximo capítulo, pretendemos, então, desvendar alguns conceitos em torno da teoria das representações sociais/TRS, de Moscovici (1978), a fim de compreender as percepções e/ou representações dos nossos sujeitos de pesquisa: as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor.

Capítulo II

DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS/TRS: DESTACANDO ALGUNS CONCEITOS

Recordemos apenas que uma representação social surge onde houver perigo para a identidade coletiva, quando a comunicação de conhecimentos submerge as regras que a sociedade se outorgou. (MOSCOVICI, 1978, p. 174)

Este capítulo tem como objetivo identificar alguns conceitos da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978), que poderão contribuir com a análise de percepções/representações sociais dos sujeitos desta pesquisa sobre o ensino de Música. Para isso, pretendemos, então, compreender a noção de representações sociais, por meio da tríade conceitual introduzida por Moscovici (1978) - *a informação, o campo de representação e/ou imagem, a atitude* -, para abordar, depois, os processos de *objetivação* e a *ancoragem*.

Justificamos este caminho pelos estudos que fizemos (e estamos fazendo) junto ao Grupo de Pesquisa. Estudos estes que se integram ao Centro Internacional de Representações Sociais/CIERS-Ed/FCC, tal como já foi mencionado. E, também, porque, ao tentar garimpar as percepções/representações destas professoras-estudantes sobre o ensino de Música, o uso deste referencial teórico-metodológico se apresentou coerente para o tratamento e a análise dos dados, que pretendemos fazer.

2.1 Compreendendo as representações sociais

Diariamente nos deparamos com situações de diversas origens e o comportamento que nos faz agir de diferentes maneiras, frente às mais variadas situações. O que se converte em costumes, manias, peculiaridades, no âmbito social e cultural, finalmente, irá traduzir nossas representações sociais sobre determinada situação ou pensamento, diria Moscovici (1978).

Essas representações se originam na organização cultural de determinados grupos sociais, assumindo todas as maneiras de agir relacionadas com a presença ou influência de outros. E, por estarem incluídas no cotidiano, acabam tornando-se senso comum, conforme anuncia Moscovici (2009, p. 41). Assim, a teoria tem por finalidade compreender como um saber científico transforma-se em um saber mais simples e prático. Como o próprio Moscovici (1978, p. 41) revela:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.

Dessa forma, as percepções/representações sobre o ensino de Música também podem ser identificadas a partir do conhecimento que vários grupos sociais possam fazer deste objeto.

Não pretendemos, aqui, definir com nitidez a TRS, pois, como afirma Moscovici (1978, p. 41), advertindo seu leitor sobre a teoria, “a realidade das representações é fácil aprender, não o é o conceito”. O autor estabelece, como objetivo da TRS, “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordens e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (MOSCOVICI, 2009, p. 46). Assim, tentaremos analisar os dados coletados, aproximando-nos do conceito de representações sociais.

Conforme Vala (2004, p.461), “as representações sociais são um produto das interações e dos fenômenos de comunicação no interior de um grupo social, refletindo a situação deste grupo, os seus projetos, problemas e estratégias e as suas relações com outros grupos”.

Para compreender como são construídas as representações que nos envolvem, há que se ter, por orientação, alguns conceitos básicos referentes à TRS, entendendo que estes conceitos têm origem no senso comum, baseando-se nas construções sociais do cotidiano.

Para Moscovici (2009), o senso comum “é a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem o qual nenhuma coletividade pode operar” (p. 48). Entendemos, assim, que o senso comum é um saber popular e dele pode se derivar um conhecimento que se torne científico.

Como afirma Moscovici (2009), todas as pessoas, para poderem participar de uma conversação, ou para negociar com outras pessoas, e ainda organizar suas experiências, ainda que não estejam cientes disso, possuem e fazem uso do senso comum, que é caracterizado por um “conjunto estruturado de descrições e explicações da personalidade, dos sentimentos, dos fenômenos naturais, mais ou menos interligadas umas às outras” (MOSCOVICI, 2009, p. 202). Assim, o autor nos mostra que o senso comum faz parte do cotidiano de diversos grupos sociais, apresentando-nos o conceito de *representação* como uma construção coletiva. Neste sentido Moscovici (2009, p. 40) destaca que:

Para alargar um pouco o referencial, nós podemos afirmar que o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornem capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são produto de nossas ações e comunicações.

Segundo Moscovici (1978, p. 25), Durkheim, considerado um dos pais da sociologia moderna, foi “o primeiro a propor a expressão ‘representação coletiva’, mostrando a peculiaridade da ação social comparada à ação individual”.

Para Durkheim (1992, p.51), “os fatos sociais não podem ser verdadeiramente explicados a não ser por outros fatos sociais”. Assim, Durkheim (1992, p.48) demonstra que “não é possível apresentar as questões de modo categórico”, constatação que permite manifestações coletivas para se fazer uma representação coletiva.

Uma *representação social*, como diria Moscovici (1978, p. 25), “é a organização de imagens e linguagem porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns” (MOSCOVICI, 1978, p. 25). Este autor (2009, p. 202) entende, também, que as representações sociais devem ser desligadas das representações coletivas, porque “as representações sociais são um fenômeno concreto e observável, enquanto que as representações coletivas têm caráter derivado e abstrato”.

Podemos, assim, afirmar que a linguagem está, de certa forma, ligada às representações sociais, pois, quando o indivíduo representa um objeto, ele primeiro o visualiza através de uma imagem e, por fim, verbaliza esse objeto. Então, seguindo essa

teoria, Moscovici (1978) aponta três dimensões componentes de uma representação social.

As três dimensões, que fornecem uma visão global do conteúdo e sentido de um determinado universo de opinião, são denominadas, por Moscovici (1978, p. 74), como sendo: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação* ou *imagem*. Tais dimensões serão explicitadas a seguir.

2.2 Das dimensões da representação social

Para analisar a natureza social de uma representação, temos que observar como mencionamos suas três dimensões, pois “as três dimensões – informação, campo de representação ou imagem, atitude - da representação social da Psicanálise fornecem-nos uma panorâmica do seu conteúdo e sentido” (MOSCOVICI, 1978, p. 71).

A *atitude*, uma das dimensões que compõe uma representação social, e a mais frequente, corresponde à orientação global, podendo ser favorável ou não em relação ao objeto de representação. E requer, segundo Moscovici (1978), que o sujeito adote uma posição, em função da posição tomada. Logo, a *atitude* indica o posicionamento em que um grupo social ou uma pessoa possui em relação a dado objeto, revelando a *informação* inserida no contexto representacional.

Assim, entendemos, junto com Moscovici (1978, p. 67), que a *informação* está inserida na “organização de conhecimento que um grupo possui a respeito de um objeto social”, como destaca o autor, e está relacionada, também, à quantidade e qualidade de informação que o sujeito adquire. Um determinado grupo social possui, então, um saber mais aprofundado a respeito de objetos sociais que são de certa forma, habituais para si.

Já a imagem visualizada pelo sujeito, tomando por base o conteúdo concreto, representa a dimensão denominada *campo de representação*, que, como afirma Moscovici (1978), nos remete “a ideia de imagem de um modelo social”, que será organizada pela representação social. Conforme Abdalla (2008, p 20), é, nesta dimensão, que se integram “as coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado”.

Também consideramos as palavras de Alves-Mazzotti (2008, p.25), quando explicitam que:

Nessa análise dimensional, o estudo comparativo das representações depende da possibilidade de destacar conteúdos suscetíveis de um

relacionamento sistemático entre os grupos. Tal tipo de comparação pode ser retomada para cada dimensão e para o conjunto dos grupos estudados.

Assim, estas três dimensões ajudam a indicar a estruturação da representação social nos grupos sociais estudados, caracterizando-os a partir das representações que fazem a respeito de um objeto social. Neste sentido, afirma, ainda, Abdalla (2008, p.21), que “as representações sociais cumprem uma multiplicidade de funções. Como sistemas de interpretação, elas orientam, então, a relação do indivíduo com o mundo e com outros sujeitos, organizando, como já mencionamos, os comportamentos e as interações comunicativas”.

Dessa forma, entendemos que as relações do indivíduo com o mundo e com outros sujeitos são orientadas pelas representações sociais, que auxiliam a organizar os comportamentos e as interações comunicativas.

Para, então, buscar de que maneira nossos sujeitos *ancoram* o ensino de Música nos termos das representações sociais, temos que, analisar, também, os processos formadores destas representações sociais que são: a *objetivação* e a *ancoragem*.

2.3 Abordando os processos de objetivação e ancoragem

Para Moscovici (1978), as representações sociais procuram transformar o não familiar em algo familiar, chamar o universo exterior para o interior do indivíduo, fazendo com o que o desconhecido se transforme em conhecimento para o sujeito, e ao “tornar-se próprio e familiar, o objeto é transformado e transforma” (p. 63). Ou seja, é como um objeto se transforma ao ser examinado cientificamente e ser examinado pelo senso comum. Para que essa transformação ocorra, se faz necessário usar dos processos de *objetivação* e *ancoragem* que são os mecanismos das representações sociais.

O primeiro mecanismo é a *objetivação*, que consiste em transformar algo abstrato, desconhecido, em algo concreto e conhecido. Deixar que algo tome uma forma mais simples e evidente. Segundo Jodelet (apud SÁ, 1998, p. 39), a objetivação é uma “operação imaginante e estruturante”, pela qual se dá uma “forma” – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, “materializando a palavra”(p.39). Informações referentes ao objeto, e que podem ser definidas com a transformação de algum conceito não familiar a um

conceito familiar, conforme aponta Moscovici (2009), quando afirma que a objetivação “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2009, p. 71).

Conforme Vala (2004, p. 465), está relacionada à objetivação a forma como os elementos sobre o objeto são organizados. Para organizá-los, Moscovici (1978) situa três fases são utilizadas: a *construção seletiva*, a *esquematização*, e a *naturalização* do objeto. Alves - Mazzotti (2008) destaca, acerca destas três fases da TRS de Moscovici (1978), que:

A primeira corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e dos saberes sobre um dado objeto. Nessa apropriação, alguns elementos são retidos, enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos. As informações que circulam sobre o objeto vão sofrer uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (só se retém o que está de acordo com o sistema de valores circundante). Na esquematização, uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo. No estudo sobre a psicanálise, esse núcleo é representado pelo inconsciente e pelo consciente visualizados acima e abaixo de uma linha de tensão onde se localiza o recalque, que dá origem ao complexo. O núcleo figurativo, por sua vez, permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais se tornam “seres da natureza”. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p 28.)

A partir das considerações de Alves-Mazzotti (2008) sobre as fases da objetivação contidas na TRS, de Moscovici (1978), e, também, pelos estudos que fizemos da própria teoria das representações sociais, entendemos que a forma específica utilizada pelos sujeitos e grupos sociais, para se reter uma informação sobre algo, corresponde à *construção seletiva*. Após os sujeitos e grupos sociais obterem um sentido, uma imagem, para essas informações, configura-se a *esquematização*. O estágio em que a percepção do grupo estabelece naturalidade, adquirindo materialidade, a partir dos conceitos elaborados na fase da esquematização, é denominado de *naturalização*.

Para Moscovici (1978, p. 110): “a objetivação, como se sabe, faz com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material, resultado que tem, em primeiro lugar, flexibilidade cognitiva”.

Sendo assim, podemos entender que o processo de *objetivação* nos dá a oportunidade de transformar o objeto imaginado, ou seja, o abstrato, em uma figura concreta, alcançando então a concretização do conhecimento.

Já o processo de *ancoragem* se dá quando um objeto é classificado. Na *ancoragem*, o sujeito é capaz de converter o objeto social em um instrumento, incorporando-o no conhecimento já existente.

Conforme Moscovici (2009), “a ancoragem é o processo que modifica algo estranho que intriga o indivíduo, aproximando com um paradigma de uma categoria que o sujeito julga ser mais apropriada” (p.61). Ao se referir a um determinado objeto, defini-lo a partir de pensamentos e costumes já habituais a um sujeito ou grupo social, é ancorar este objeto à sua experiência já estabelecida, uma vez que objetos, que não têm um nome ou definição, são considerados estranhos ao meio social. É Moscovici (2009, p. 61) que nos explica sobre o processo de ancoragem, como segue:

Ancoragem: é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. (...) No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela.

Como ainda afirma Moscovici (2009, p.61): “coisas que não são classificadas, e que não possuem nome são estranhas”. Assim, *ancorar* é fazer com que um objeto estranho obtenha um significado para um determinado grupo social.

Segundo Vala (2004, p. 472), os autores Allport e Postam apontaram características semelhantes ao conceito de ancoragem, designando o processo de assimilação, que provem da atração exercida sobre uma mensagem pelos hábitos, interesses e sentimentos. Assim, entendemos que a *objetivação* interpreta os objetos representados na realidade, e a *ancoragem* permite compreender como eles mostram e constituem as relações sociais.

Como as representações sociais são criadas a todo o momento, de diversas maneiras, buscamos, então, nesta pesquisa, compreender, como já foi mencionado, as percepções/representações sociais que as professoras-estudantes da Pedagogia/PAFOR têm a respeito do ensino de Música, especialmente, na educação infantil, analisando como elas *ancoram* a imagem da música, para depois relacionar com suas próprias práticas. Assim, os processos de *objetivação* e *ancoragem* incorporam novos elementos

ao campo de representação ou mesmo causando modificação em elementos que já existem.

O próximo item tratará, então, da aproximação entre a noção de representação social e o que pensam as professoras-estudantes sobre ensino da Música.

2.4 Das representações sociais e o ensino de Música

Na TRS, observa Moscovici (1978) que é essencial saber como o conhecimento é produzido. Em se tratando do conhecimento do ensino da Música, gestores educacionais, docentes, demais profissionais do campo da educação consideram as diversas fontes da música e o seu contexto no grupo social em que se insere. Conforme Duarte e Mazzotti (2006, p. 1292):

Os professores de Música e seus alunos constituem-se em grupos sociais que alcançam certas identidades por meio da representação que constituem e mantêm. A disciplina escolar “educação musical” é, para os professores, um *corpus* de conhecimentos e valores e uma representação de música em um dado momento histórico.

Dessa forma, a música se torna familiar aos alunos e educadores, caracterizando, assim, uma representação social, uma vez que Moscovici (2009, p. 54) afirma que a finalidade das representações sociais é “tornar familiar algo não familiar”. Assim, o educador trabalha para que o aluno assimile o novo, o não familiar, permitindo que o objeto estudado, no caso, a Música, seja representado socialmente em seu meio.

Considerando que a música tem sido definida como uma “linguagem universal”, Amaral (1991, p.41) traz os seguintes questionamentos: “A linguagem é uma comunicação recíproca? Se a música é uma linguagem, então como pode ser comunicada? Conclui, então, com base em seus estudos sociais musicais, que a música não pode ser tratada como linguagem universal, uma vez que seria melhor classificada como “uma forma não-verbal de comunicação”. Ou seja, familiar apenas a determinados grupos sociais, e em outros é estranha, assim, não sendo uma linguagem universal.

Entretanto, outros autores divergem desse pensamento. Rosa (1990, p. 13) nos diz que a linguagem da música esteve e está presente na vida dos seres humanos, e há muito faz parte da educação, como linguagem universal a que todos os grupos sociais se

familiarizam. Considerando que educação é comunicação, e que podemos educar por meio da música, que, enquanto linguagem, também é comunicação, ela afirma que “a educação musical proporciona a vivência da linguagem musical como um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva da criança com o meio ambiente” (ROSA, 1990, p. 13).

Assim, compreendendo que a educação musical é uma característica social, pois “todas as sociedades humanas se manifestam através da música, o que significa, em algum nível, a existência de processos de transmissão e recepção, de ensino e aprendizagem, implícitos num fazer social” (FIGUEIREDO, 2005, p. 156), podemos afirmar que o significado da Música, como o de qualquer outro conhecimento, se realiza na interação social. Investigar aspectos, que aproximem as diversas realidades próprias de cada grupo social, valida o processo de significação, sem o qual não há representação social. Como revelam Weiland e Valente (2007, p.49), ao considerarem as recentes pesquisas na área da educação musical:

[...] o ensino musical não deveria se restringir apenas a dominar habilidades específicas e técnicas instrumentais na execução de músicas na flauta doce, mas deveria buscar o desenvolvimento musical do aluno, incluindo diversas formas de interação com a música, integrando as atividades de composição, execução e apreciação, apoiadas na técnica e literatura musicais.

Seguindo, então, esse pressuposto, podemos entender que a educação musical não se limita ao conhecimento apenas de estudos musicais. Ela também está ligada ao desenvolvimento do indivíduo em relação a sua aprendizagem. Arroyo (2000, p.19) afirma que:

As práticas de educação musical, escolares ou não escolares, são espaços de criação e recriação de significados e, portanto, de cultura. Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que confere sentido à realidade.

Dessa forma, podemos compreender, também, que as práticas musicais se apresentam como objetos para os grupos sociais por serem representações socialmente concretas, contendo um *senso comum* nos meios de expressão musical. Sendo assim, para que se determine um objeto musical com um significado, dá-se um nome a tal objeto, de maneira que o sujeito o integre ao seu conhecimento social, e assimile a

interpretação de tal objeto como familiar, fazendo parte de sua linguagem habitual, inserida, assim, em seu meio social. Então, este conhecimento do sujeito em relação a esse objeto de pesquisa, que deseja saber o que pensam sobre as práticas que envolvem o ensino de Música nas escola de educação infantil, será orientado pelo significado que lhe será atribuído por meio de uma representação social.

Conforme Gimeno Sacristán (1998, p. 159), “a ‘melhor e mais universal tradição’ cultural devia formar o *texto* que superasse os conteúdos do senso comum difundidos pelas interações informais”.

Verificamos, assim, que não há uma única representação social para o ensino musical que possa desenvolver um processo educacional. Penna (2010) nos diz que colocamos a educação musical em um plano mais amplo, ao compreendermos a musicalização enquanto uma etapa dentro da própria educação musical. Podemos atingir a notação musical enquanto representação simbólica convencional, ultrapassando, assim, a musicalização propriamente dita (PENNA, 2010, p. 36).

Penna (2010, p. 20) nos explica, também, que a “linguagem musical será compreendida e compartilhada, quando seus códigos forem conhecidos, e este conhecimento pode ser adquirido não apenas na escola, como também de maneira informal, através do contato cotidiano, o que levará à sua familiarização” (PENNA, 2010.p. 20). Dessa forma, a linguagem musical é representada socialmente de maneira informal, pelo alcance da cultura, e também nas escolas, formadas por seus grupos sociais. Assim, entendemos que a educação musical precisa ser refletida como prática social, para que se possa gerar novas representações, legitimando o valor do ensino musical nas escolas.

Ao utilizarmos o Quadro, a seguir, dos processos de *objetivação* e *ancoragem* em relação à educação musical, podemos visualizar como a educação musical pode ser representada socialmente, conforme a teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978).

Quadro 1 – Dos processos de objetivação e ancoragem acerca da educação musical

OBJETIVAÇÃO	ANCORAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Senso Comum</i> da educação musical para um grupo social; • Tornar o <i>não familiar</i> em algo familiar; • <i>Construção seletiva</i> da educação musical; • <i>Esquematisação</i> da educação musical; • <i>Naturalização</i> da educação musical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Classificar e nomear a educação musical dentro de um grupo social; • Conhecer o objeto (educação musical) no meio social, interpretando-o e incorporando-o; • Apropriar-se de informações sobre o objeto (educação musical), selecionando-as através dos critérios de determinado grupo social; • Ter coerência das informações sobre o objeto (educação musical) permitindo que seja construída uma imagem de fácil entendimento; • Representar pelo inconsciente e pelo consciente do grupo social/ o objeto (educação musical) de maneira natural.

Fonte: esquema elaborado a partir da TRS (MOSCOVICI, 1978)

Assim, aclarando o Quadro anterior, no processo de *objetivação* acerca da educação musical, o *senso comum* de um determinado grupo social é o ponto de partida para que o não familiar torne-se familiar, permitindo a esse grupo, apropriar-se, selecionar e concretizar sua percepção/representação acerca do objeto “educação musical”. Na *ancoragem* do ensino musical, o grupo social classifica, nomeia e conhece o objeto, para depois, com mais esclarecimento, poder interpretá-lo e incorporá-lo de maneira natural.

Para exemplificar o processo de ancoragem, destacamos ainda as palavras de Duarte (2002, p. 131) a respeito de *como* tratar um objeto musical:

Um objeto musical, como uma realidade simbólica, não pode ser concebido como separado de seu significado, separado de seu referente. O processo de ancoragem é aquele pelo qual o objeto emerge na sua recepção, na seleção e organização dos materiais, adquire um sentido e torna-se acessível ao nosso conhecimento, nossa interpretação. Determinando um objeto musical a uma categoria e dando-lhe um nome, estamos aptos a integrá-lo ao nosso esquema sociocognitivo, a interpretá-lo, torná-lo “familiar”. O significado que atribuímos ao objeto, derivado da categoria à qual nós o determinamos, irá orientar nossa conduta em relação ao mesmo.

Dessa maneira, entendemos que, entre a *objetivação* e *ancoragem* há uma relação coerente que associa a função do aprendizado do algo novo à função de interpretar a realidade, organizando o novo em seu meio social.

A partir desta abordagem, tentaremos entender, sob a visão das representações sociais (MOSCOVICI, 1978), o que pensam as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música para a educação infantil, pois, é na educação infantil em que atuam.

A seguir, iremos tratar da trajetória da pesquisa, ou seja, dos caminhos metodológicos que seguimos para alcançar o objetivo central desta nossa pesquisa: compreender as percepções/representações sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música na educação infantil.

CAPITULO III

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Avaliar, sem julgamento subjetivo da parte do analista, os juízos (ideologia, atitude, afetos, reações emocionais, auréola conotativa acerca de...) um produto de comunicação. E prosseguir o velho sonho que gera uma boa parte da atividade de pesquisa em matéria de técnicas de análise, o ser rigoroso frente a um material tendencioso (BARDIN, 2007, p.167).

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso de nossa pesquisa por meio dos dados coletados, e mostrar os caminhos metodológicos que trilhamos para chegar aos resultados desta pesquisa.

Nesta perspectiva este capítulo tratará de apresentar a opção por uma abordagem qualitativa de pesquisa, o contexto desta investigação, caracterizando, também, os sujeitos de pesquisa. Também, abordará os procedimentos metodológicos, definindo os instrumentos de pesquisa e descrevendo cada uma das etapas. E, por fim, pretende justificar a escolha pela técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2007), identificando um Quadro de categorias, a ser desenvolvido no Capítulo IV, quando da análise dos dados.

3.1- Da natureza da pesquisa: abordagem qualitativa

Para que este trabalho fosse realizado, escolhemos e utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa que, conforme Chizzotti (1991), se baseia em uma relação ativa entre o mundo real e o sujeito, que é parte que integra o processo de conhecimento. E, nesta perspectiva, levamos em consideração, nesta pesquisa, o que os sujeitos pensam e/ou representam sobre o objeto de análise: o ensino de Música.

Acerca da abordagem de pesquisa qualitativa, Stubbs e Delamont (1976), citados por Lüdke e André (1986, p.15), esclarecem que a investigação tem etapas bem nítidas, e uma delas é a chamada etapa de exploração, em que ocorre a seleção e a definição de

problemas, e, conseqüentemente, pressupõe a possibilidade do pesquisador modificar os seus problemas no decorrer do procedimento investigativo.

Este tipo de abordagem descreve, com rigor conceitual, o que se percebe no cotidiano, transcrevendo os dados de forma compreensível, considerando os requisitos que uma pesquisa precisa conter.

Assim, um questionamento se apresenta: o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa? Lüdke e André (1986, p. 11) utilizam-se, também, de Bogdan e Biklen (1982), para destacar as cinco características básicas da pesquisa qualitativa, também chamada de pesquisa naturalística, para responder a essa questão, a saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim, entendemos que é importante que o pesquisador tenha, em relação ao ambiente e aos fenômenos que pretende investigar, contato direto e prolongado, percebendo as situações que ocorrem naturalmente, que, por ventura, estão sujeitas à influência em seu contexto. O material coletado em nossa pesquisa, a partir das transcrições das entrevistas e do grupo focal e, também, da análise de questionário aplicado, apresenta as características de uma pesquisa qualitativa, conforme indicado, pois traduz o “significado”, que as professoras-estudantes dão ao ensino da Música, quer em sua formação, quer para a educação infantil, em que os sujeitos de pesquisa atuam, e para os anos iniciais do ensino fundamental, no qual poderão atuar.

Ainda, fundamentadas em Bogdan e Biklen (1982), Lüdke e André (1986, p. 13), revelam que é importante assinalar que a pesquisa de abordagem qualitativa pode assumir várias formas, dentre elas, destacam-se o tipo etnográfico e o estudo de caso, porém, qualquer que seja o tipo, o contato do pesquisador com o caso estudado, irá dar mais ênfase ao processo do que o resultado, dando mais atenção em retratar a opinião dos participantes. Logo, o pesquisador que se utiliza da abordagem qualitativa, não se interessa em buscar apenas resultados, mas também em investigar de qual forma as situações ocorrem.

Analisando os dados coletados, buscamos, também, o significado do ensino de Música para as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor. Partindo do pressuposto de Moscovici (1978) acerca das informações contidas no interior dos grupos sociais, que se tornam representações, é preciso interpretar, de maneira abrangente, essas informações, para que sejam melhores compreendidas e analisadas. E esta é uma das formas de conhecer as relações dos sujeitos pesquisados, com base em sua formação profissional e o meio social em que estão inseridas.

Na abordagem qualitativa é preciso também destacar que o contato interativo e direto do pesquisador, “que está no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.7), permite que o mesmo compreenda os fenômenos sob a ótica dos participantes da situação estudada. Em nossa pesquisa, para além de aplicarmos um questionário, comum ao Projeto maior, também participamos de um grupo focal e realizamos entrevistas.

As entrevistas realizadas proporcionaram um maior aprofundamento das questões obtidas e serviram para complementar os dados, obtidos pela observação desta pesquisadora no grupo focal e a partir do questionário usado como procedimento investigativo, como já mencionamos.

A partir da interrogação do pesquisador, com fundamento em todo o seu conhecimento a respeito do tema, é que se constrói o conhecimento sobre o fenômeno pesquisado, pois os fatos e os dados “não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador”, conforme anunciam Lüdke e André (1986, p.4).

Recorrendo a Bardin (2007, p.38), quando nos diz que a “intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção”, para nos ajudar a analisar e interpretar os dados, procuramos, ainda, na fala dos sujeitos, que são as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, identificar as percepções/representações que elas trazem a respeito do ensino de Música na educação infantil, porque, como mencionamos, é este o campo de sua atuação.

A abordagem qualitativa possibilita que analisemos os sujeitos por diferentes ângulos, assim, conseguimos conhecer as percepções/representações das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, diante de sua formação e prática para o ensino de Música em seus cotidianos profissionais, ou seja, dentro das instituições em que atuam.

Lüdke e André (1986, p. 13) enfatizam que o material obtido nas pesquisas que têm este efeito qualitativo, “é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos”. Assim, percebemos, por meio das representações/percepções dos

sujeitos de pesquisa, ao explorar os dados obtidos, a realidade que encontram dentro das escolas, confrontando, também, com suas necessidades e expectativas.

Seguindo por esse caminho, buscamos compreender e analisar o significado do ensino de Música, para as professoras-estudantes pesquisadas, pois, assim, encontramos as *informações* (MOSCOVICI, 1978) destes sujeitos, permitindo desvendar um processo de suas representações/percepções a este respeito.

Nesta perspectiva, contextualizamos, a seguir, o curso Pedagogia/Parfor da Unisantos, que serviu de *locus* desta nossa pesquisa.

3.2 O contexto da Pedagogia/Parfor

Definimos a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), instituição de Educação Superior Confessional e Comunitária, como campo de investigação, selecionando algumas professoras-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor como nossos sujeitos de pesquisa.

A Pedagogia/Parfor teve início em setembro de 2010, com a aprovação de cento e dez profissionais da área de educação, que já estavam inscritos no Programa, e que foram aprovados no processo seletivo para o curso de Pedagogia.

Conforme boletim da instituição (UNISANTOS, 2010a, Ano 3, nº. 078):

O Programa oferece a oportunidade de convívio entre professores, jovens alunos, profissionais que têm a experiência da sala de aula e pesquisadores do Mestrado em Educação, que terão a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento na formação desses profissionais, por meio dos grupos de pesquisa e projetos de iniciação científica realizados por alunos da graduação.

O curso de Pedagogia/Parfor, que formará as professoras-estudantes desta pesquisa, oferece a elas a oportunidade de atuarem como docentes em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, como gestoras, diretoras, coordenadoras e orientadoras educacionais, como também exercer a profissão educacional fora do ambiente escolar. Também, dando prioridade à escola pública e visando à contribuição para melhorar a qualidade da educação básica, o profissional formado pode desenvolver pesquisas que se relacionem com a educação, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (UNISANTOS, 2010b).

O curso é organizado em oito semestres, com carga horária total de três mil oitocentos e quarenta horas/aula, divididas em disciplinas de formação obrigatórias,

disciplinas de formação opcional, atividades complementares e estágio supervisionado de ensino, conforme quadro de grade disciplinar (ANEXO IV). Ao concluírem o curso, receberão o título acadêmico de pedagogo e professor.

Conforme define o Plano Nacional de Formação de Professores/PARFOR (BRASIL, 2009), a instituição oferece a primeira licenciatura do Curso de Pedagogia para os professores da Educação Básica. Esta oferta, de primeira licenciatura, se reconhece por ter sido observada a necessidade de melhorar a qualidade de ensino, e, também, a necessidade de atender a um número muito elevado de professores, que atuavam e ainda atuam, sem a devida competência, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, o processo de formação de professores executado pelo Parfor, dentro do Curso de Pedagogia, apresenta uma metodologia ligada ao incentivo da cultura e dos saberes profissionais do docente, em que o objetivo é formar o pedagogo e o professor, a fim de habilitá-lo para compreender, analisar e vivenciar os casos próprios da prática pedagógica. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Pedagogia/Parfor - UNISANTOS (2010b), o curso tem como objetivos:

- formar profissionais autônomos, em condições de construir, refletir e avaliar sua prática pedagógica, assim como teorizar a experiência adquirida;
- estabelecer integração entre a teoria e a prática docente, por meio de disciplinas que dialogam entre si, a partir de uma visão interdisciplinar e transversal dos conteúdos, e com as situações reais do processo ensino-aprendizagem;
- promover formação profissional em consonância com os mesmos conceitos e princípios que o egresso deverá utilizar no exercício da docência;
- promover contínuo vínculo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma a garantir uma prática educativa reflexiva;
- proporcionar ao futuro educador uma visão crítica da dinâmica de transformação social e tecnológica;
- oferecer espaço experimental específico para o desenvolvimento de propostas e ações pedagógicas simuladas;
- propiciar a vivência de um ambiente ético e respeitoso da diversidade étnica, sócio-econômica, ambiental, político-ideológica para alunos e professores;
- acolher a diversidade de necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos;
- pautar-se por princípios da democracia, da ética e dos valores cristãos, para que os profissionais possam exercer o seu papel como cidadãos. (Projeto Político Pedagógico- Pedagogia/Parfor-UNISANTOS, 2010b, item 2.2).

O curso se ampara pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), que tem, em seus artigos 62 e 64, o que segue:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Essa medida ganha reforço na Resolução CNE/CP nº. 01 de 15/5/2006 (BRASIL, 2006), que estabelece as Diretrizes Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo condições de ensino e de aprendizagem. Assim, podemos destacar que o pedagogo exercerá atividades, não só na docência, mas em outras áreas que requeiram o saber pedagógico assimilado no curso da Pedagogia.

Nossa pesquisa se desenvolveu no *campus* Dom David Picão, prédio no qual está instalado o Programa de Mestrado em Educação e, também, o curso de Pedagogia/Parfor. Tal fato possibilitou nossa aproximação, pois alguns ambientes são comuns aos cursos, como: a Biblioteca, Laboratório de Informática etc. A aproximação ocorreu de tal forma que, ao ingressarmos em sala de aula, para observarmos como são desenvolvidos os conteúdos programáticos do Parfor, nossa presença não causava estranheza. Assim, essa convivência permitiu a colaboração incondicional das professoras-estudantes, tanto para a aplicação do questionário, como para o desenvolvimento das atividades do Grupo Focal e/ou para a realização da entrevista semiestruturada.

As professoras-estudantes, alunas do curso de Pedagogia/Parfor, estão cursando sua primeira licenciatura, e serão apresentadas a seguir.

3.3. Caracterizando os sujeitos da pesquisa

Em relação à categorização dos sujeitos, a maioria das professoras atua em creches municipais da cidade de Praia Grande e São Vicente.

Quadro 2 : Da caracterização dos sujeitos de pesquisa

Sexo	Feminino	41
	Masculino	02
Faixa etária	24 a 30 anos	08
	31 a 40 anos	18
	41 ou mais	17
Estado civil	Solteiro(a)	12
	Casado(a)	18
	Separado(a)/divorciado(a)	08
	União estável	04
	Viúvo	01
Número de filhos	Não tem filhos	08
	Tem um filho	14
	Tem dois filhos	12
	Tem três filhos	06
	Não respondeu	03
Município de Residência	Cubatão	02
	Guarujá	06
	Monguaguá	01
	Praia Grande	17
	Santos	11
	São Vicente	06
Denominação da Função	Atendente de Educação	22
	Coordenador	02
	Pajem	08
	Professora	11

Fonte: Dados do Questionário aplicado.

Observamos que o Grupo é formado por 2 homens e por 41 mulheres, que, em sua maioria, são mães e esposas, e que têm responsabilidades para com o sustento da família. Ao visualizar a oportunidade de estabilização no campo profissional, uma vez que o cargo de funcionário público oferece essa segurança, essas professoras-estudantes do Parfor prestaram concurso para atendente de creche, cuidadoras, monitoras e pajens, pelas prefeituras municipais das cidades de Cubatão, Guarujá, Mongaguá, Praia Grande, Santos e São Vicente. No caso específico das quatro professoras-estudantes participantes da entrevista semiestruturada, realizada para esta pesquisa, a prefeitura municipal de Praia Grande proporcionou às entrevistadas, que foram aprovadas em

concurso público e que estavam ocupando o cargo de atendentes de educação no município, o ingresso via curso de Magistério. Após a conclusão desse curso, tornaram-se aptas para trabalhar como atendentes em educação, cuja atribuição primordial consiste no cuidado das crianças da creche, e pelas atividades pedagógicas, dentro do espaço educacional.

Porém, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), as creches deixaram de configurar apenas uma forma de cuidado e de recreação para as crianças, e passaram a ter um caráter de educação básica, devendo ter a presença de profissionais da educação em seus quadros de pessoal. Estão, portanto, sujeitas à supervisão pedagógica do órgão responsável pela administração da educação (BRASIL, 1996).

Essas professoras-estudantes, ao serem admitidas, se depararam com estas normas legais que são exigidas para quem ocupa cargos e ou funções em creches e pré-escolas. Elas, então, teriam, a formação mínima para exercer seu ofício. Estando aptas a atuarem como professoras, as mesmas conseguiram, por meio de exame seletivo, a oportunidade, de cursar a Pedagogia/Parfor na UNISANTOS.

Para melhor elucidarmos as questões de perfil dessas professoras, descreveremos, a seguir, os procedimentos metodológicos e as etapas da pesquisa que nos auxiliaram na coleta dos dados.

3.4 Os procedimentos metodológicos e as etapas da pesquisa

Como procedimentos metodológicos, utilizamos três instrumentos de pesquisa: 1) Questionário – que foi elaborado pelo Grupo de Pesquisa, junto ao Projeto maior, integrado, como mencionamos, ao CIERS-ed/FCC; 2) Roteiro para a realização de um Grupo Focal; e 3) Roteiro para as entrevistas semiestruturadas. O uso destes instrumentos foram realizados em três etapas de pesquisa, que descreveremos a seguir

3.4.1 Primeira etapa de pesquisa: aplicação do Questionário

Como já mencionado, o Questionário, constante no Apêndice II, foi aplicado para quarenta e três estudantes da Pedagogia/Parfor. Sendo a maioria mulher, e já que os dois homens não participaram das outras etapas de pesquisa, resolvemos chamar nossos

sujeitos de professoras-estudantes. Este questionário está vinculado a uma pesquisa maior, cujo objetivo é traçar o perfil dessas professoras e sua formação, sendo também utilizado nesta pesquisa. Visa a identificar, por meio das respostas destas professoras-estudantes, as percepções/representações que elas têm a respeito: a) das necessidades/expectativas de formação; b) dos desafios da realidade profissional; c) dos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem do aluno; e d) da identidade do (da) professor(a).

Esse Questionário foi elaborado pelo Grupo de Pesquisa, junto ao Projeto maior, integrado, como mencionamos, ao CIERS-Ed/FCC, conforme indicam alguns dos estudos publicados por Abdalla, Martins e Silva (2012). Trata-se de um Questionário tripartite (APÊNDICE II), que contém: a) questões fechadas, para identificar o perfil socioeconômico dos quarenta e três sujeitos de pesquisa; b) uma história projetiva – que não foi utilizada por nós; c) palavras de evocação – que também não foi usada.

Encerrando a aplicação do Questionário, com questões de múltipla escolha, delineamos o perfil dos sujeitos, investigamos os dados pessoais, os dados sobre formação e a atuação profissional, buscando identificar com maior clareza as professoras-estudantes pesquisadas.

As respostas ao Questionário aplicado indicam que, das quarenta e três professoras-estudantes pesquisadas (a maioria mulheres), oito fizeram algum curso livre relacionado a Artes, que, de modo generalizado, inclui música, teatro, dança, desenho, pintura, artes gráficas etc. Porém, 16 delas ocupam seu tempo com atividades artísticas e musicais.

Também soubemos, por meio do Questionário, que, dos projetos culturais e artísticos, que a UNISANTOS mantém para seus alunos, apenas duas professoras-estudantes participam. Assim, a formação destas professoras-estudantes do Parfor, para o ensino de Música, é recebida, de uma maneira geral, pelo conhecimento musical que elas trazem de cursos de Arte frequentados, após a conclusão do ensino fundamental e médio. Já, as que não fizeram nenhum curso de Arte, fora do ambiente escolar, têm, como didática, a própria experiência recebida enquanto educanda.

É importante assinalar, ainda, que este Questionário ajudou-nos, em especial, a caracterizar o grupo de sujeitos da Pedagogia/Parfor da UNISANTOS. Todavia, as experiências profissionais, que foram dialogadas na reunião do Grupo Focal, foram de maior importância para coletar informações qualitativas, tal como descreveremos a seguir.

3.4.2 Segunda etapa: realização do Grupo Focal

A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos, por isso é chamado grupo focal (IERVOLINO; PELICIONE, 2001)

Conforme palavras das autoras na epígrafe acima, a natureza do Grupo Focal baseia-se na comunicação que há entre os participantes e o pesquisador, e pode ser empregado na assimilação das distintas percepções e atitudes acerca de um tema.

Afirma Gatti (2005, p.9), que ao utilizarmos a técnica do Grupo Focal, existe o “interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Dessa forma, podemos entender que o uso de grupos focais nos ajuda a determinar, de uma maneira mais considerável, características peculiares dos sujeitos, que, talvez, somente com a aplicação do Questionário, não se tornassem conhecidas.

A segunda etapa desta pesquisa foi desenvolvida por meio da caracterização do Grupo Focal, cuja transcrição está no Apêndice IV, e foi realizado com oito (8) professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, que já haviam participado da etapa anterior.

Resolvemos utilizar o Grupo Focal por ser uma forma adequada, dentro da pesquisa qualitativa, de oferecer elementos para a análise, juntamente com os dados dos questionários e da entrevista semiestruturada. Conforme afirma, também, Di Chiara (2005, p.115), “a técnica do grupo focal é apropriada para avaliação de produtos, serviços, identificação de necessidades e expectativas, definições de atributos, geração de ideias, conceitos, entre outros”.

Assim, também, acerca dos grupos focais, destaca Gatti (2005, p. 11):

[...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão e ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

O Grupo Focal foi desenvolvido para que assuntos, pertinentes à formação pedagógica, fossem debatidos, e trouxessem à pesquisa, dados qualitativos de maior profundidade. Este Grupo Focal ocorreu, em maio de 2012, contando, como

descrevemos anteriormente, com oito professoras-estudantes que trabalham na educação infantil, em creches. Temas sobre identidade profissional, formação pedagógica, expectativas na profissão foram discutidos de maneira aprazível e descontraída.

Conforme transcrição do Grupo Focal (APÊNDICE IV), as professoras-estudantes relataram como foram suas perspectivas em relação ao curso de Pedagogia, e em que o Parfor está auxiliando em suas práticas profissionais, dentro de seus ambientes de trabalho.

Em relação ao ensino de Música, os subsídios teóricos que elas recebem não são de forma rotineira em sala de aula, e elas próprias veem a necessidade de aprender mais a música como didática, para que possam levar adiante o aprendizado musical com seus educandos. O que não acontece no curso de Pedagogia.

Por sua vez, em seus ambientes de trabalho, a educação musical é desenvolvido apenas com a roda de música, que é introduzida na “hora do soninho”, hora do banho e do lanche, como forma de entretenimento das crianças. Confirmaram que sentem necessidade de aprenderem mais sobre assuntos musicais, para que possam utilizá-los em atividades com as crianças. Estes são alguns elementos que apresentaram durante o desenvolvimento do Grupo Focal.

3.4.3 Terceira etapa: entrevista semiestruturada

O roteiro de entrevista semiestruturada contém dez perguntas sobre o ensino de Música, formação para o ensino Musical e outras referentes à sua formação musical (roteiro da p.170). Os sujeitos de pesquisa foram quatro estudantes, que já haviam participado das outras etapas e que responderam às questões de forma bastante descontraída. Por meio da transcrição da entrevista (APÊNDICE VI), percebemos que o tema musical foi abordado como uma atividade mais divertida, do que uma disciplina que poderia causar enfado para os alunos.

A preocupação delas, em relação ao ensino de Música, foi elencar algumas dificuldades que enfrentam em seu cotidiano profissional, como espaço adequado, improvisar instrumentos musicais e, até mesmo, a cooperação de outras professoras. E se recordam que, em suas épocas, quando alunas, a música esteve mais presente, o que as motivava pedagogicamente, atingindo um aprendizado melhor.

Nóvoa (1992, p. 7), ao refletir sobre histórias de vida dos profissionais, afirma que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Percebe-se, nas falas dos sujeitos, ao responderem acerca de suas experiências musicais, que elas trazem anseios e expectativas do que possa vir a ser a docência em suas vidas.

Diante da pergunta de nº. 6, que buscava saber qual era a lembrança de músicas, que foram aprendidas na escola, conforme roteiro (APÊNDICE V), o Suj. 4 respondeu: “Na minha época, eu tinha aulas de Música. Eu fiz parte do coro e aprendi o Uirapuru. Linda música. Eu fazia parte do coro. Eu cantava”. Essa questão foi respondida, carregada de emoção, em que a professora-estudante demonstrou um sentimento nostálgico e de boas recordações.

Diante de experiências como esta, para nos auxiliar na análise de dados, convém citar Vasconcelos (2000, p. 09), quando afirma que:

[...] resgatar histórias de vida permite vãos bem amplos. Possibilita articular biografia e história. Perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação. Permite refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivos pela história oficial. Aponta para aquilo que é fabricado, inventado ou transmitido como realidade. Sinaliza também para tudo que é escondido, obscurecido, mascarado e precisa ser recuperado libertado do silêncio, tirado da penumbra.

Como pudemos perceber nas etapas anteriores de pesquisa, questionário e grupo focal, a formação para o ensino musical possui muitas falhas no sentido de que as professoras-estudantes da Pedagogia não recebem o conteúdo exclusivamente musical em sua grade disciplinar.

Terminadas as etapas da pesquisa, descrevemos, a seguir, a opção pela análise de conteúdo (BARDIN, 2007), para compreender o que pensam a respeito do ensino de Música na educação infantil.

3.5. A opção pela análise de conteúdo

Para se fazer uma análise de conteúdo dos dados coletados para essa pesquisa, Bardin (2007, p. 95) nos auxilia a organizar essa tarefa, caracterizando as diferentes fases da análise de conteúdo:

- 1) pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, partindo da pré-análise, que corresponde a tornar mais aparente as questões iniciais, escolhendo os documentos, elaborando hipóteses para uma interpretação mais fiel, iniciamos por analisar a legislação do ensino de Música no Brasil, especialmente a mais recente, a Lei nº. 11769, de 2008 (BRASIL, 2008).

Conforme Bardin (2007, p. 117):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

Verificando, então, este material, apoiamo-nos nas percepções/representações sociais que as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor têm a respeito do ensino de Música *na e para* a educação infantil. Pudemos, então, firmar as dimensões de análise e elaborar sua categorização, por meio dos dados coletados.

Dessa forma, produzimos o Quadro, a seguir, que pode indicar as dimensões de análise possíveis:

Quadro 3 – Das dimensões e categorias de análise

Dimensões de Análise	Categorias de Análise	Unidades de Sentido
<i>Histórico- Normativa</i>	• <i>Do Contexto legal</i>	• <i>Implementação Do Ensino de Música</i> • <i>Implementação do Parfor</i>
<i>Formativo-profissional</i>	• <i>Das percepções/representações sociais sobre o ensino de Música</i>	• <i>Da formação pedagógica em Música</i> • <i>Da didática musical</i>

Fonte: Dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa.

Configurando a dimensão de análise histórico-normativa, examinamos as disposições legais, tanto no âmbito da formação de professores da Pedagogia/Pafor, como também do ensino de Música. Outros elementos fundamentaram a dimensão de

análise formativo-profissional, assim, analisamos a formação e observamos os saberes docentes das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, suas percepções e representações sobre o ensino de Música *na e para* a educação infantil, em especial.

Conforme Cunha (1997, p.39) nos relata, “a prática e os saberes que podem ser observados no professor é o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos-sociais”. Logo, esta categorização permitir que entendamos suas práticas acerca do ensino de Música.

Nesta direção as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor nos ajudaram a traçar um caminho, partindo do ponto da formação profissional que elas estão recebendo neste Programa, até o Ensino de Música vivenciado em seus ambientes de trabalho.

As professoras-estudantes citaram a dificuldade de trabalhar a música em seus ambientes profissionais, e as percepções/representações do ensino de Música, para a maioria, é apenas cantar canções para que as crianças associem a alguma recreação ou tarefa a ser cumprida, como: “hora do soninho”; “hora do lanchinho”; “hora do banhinho”; uma vez que elas, atualmente, trabalham em creches municipais.

Dessa forma, as percepções/representações sociais que os sujeitos desta pesquisa têm acerca da Música na escola nos ajudam a entender que a música, como produto de comunicação para uma experiência social, é importante; uma vez que a socialização escolar é facilitada por essas atividades musicais, ainda que consistam em apenas algumas canções indutoras de tarefas a serem realizadas.

Também, analisando suas falas a respeito de quando se encontravam no papel de alunos, em idade escolar, podemos notar que suas práticas têm muita conexão com as músicas aprendidas, pois as remetem para a experiência sentida e compartilhada. Sobre isso, já destacou Bueno (1998, p.25):

[...] Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras.

Características profissionais surgidas na trajetória da formação dessas professoras-estudantes, dando ênfase às suas atitudes pedagógicas, nos dão a capacidade de avaliar, ainda que, inicialmente, e sob um olhar sustentado pela análise dos dados

coletados, suas percepções/representações sociais a respeito do ensino de Música, refletidas e estabelecidas no contexto desta pesquisa.

Assim, no Capítulo IV, as dimensões de análise, categorias e unidades de sentido, aqui apresentadas serão desenvolvidas.

CAPÍTULO IV

UMA ANÁLISE POSSÍVEL SOBRE O ENSINO DE MÚSICA: PERCEPÇÕES/REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS-ESTUDANTES DA PEDAGOGIA/PARFOR

Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura (MIZUKAMI, 1986, p.99)

O objetivo central deste capítulo é analisar o que pensam as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música na educação infantil, uma vez que a maioria destas professoras-estudantes atua em creches, e pratica, na educação infantil, atividades que envolvem a música.

Assim, analisando os dados coletados por meio dos depoimentos dos sujeitos, as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, a respeito das percepções/representações sociais sobre o Ensino de Música nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, pudemos verificar alguns pontos importantes que revelam muito sobre a prática da Música na educação infantil, destacando suas práticas pedagógicas. Dentre estes pontos, podemos mencionar aqueles que oferecem maior ênfase ao contexto legal da Pedagogia/Parfor e da implementação do Ensino de Música, e outros que envolvem mais a formação pedagógica e profissional frente ao contexto de formação e de atuação profissional.

Dessa forma, consideramos importante estabelecer conexão não somente com o contexto de formação, mas também com as expectativas destas professoras-estudantes diante dos desafios de seus ambientes de trabalho.

Neste sentido, apresentamos, a seguir, as duas dimensões de análise: a *histórico-normativa* e *formativo-profissional*, pois consideramos que as mesmas possam dar conta de tratar, analisar e interpretar os dados coletados.

4.1 - Da dimensão histórico-normativa (1ª dimensão de análise)

4.1.1 – Do Contexto legal (categoria de análise)

A *primeira* dimensão compreende a contextualização histórico-normativa para a formação das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor e a inclusão obrigatória do Ensino de Música nas escolas. Esta primeira dimensão, assim, trata da categoria, que versa sobre o *contexto legal* associado ao Parfor e ao ensino de Música, tecendo argumentos baseados na realidade em que se encontra a educação musical. Sobre esta realidade, destaca Fonterrada (2008, p. 229):

No que se refere especificamente à área de música, a situação é extremamente delicada, pelos anos de sua quase total ausência no sistema educacional. Oportuna, portanto, a discussão a respeito do significado da mudança de legislação e das questões que cercam sua implantação nas escolas brasileiras, como contribuição ao estudo da questão da música na escola.

A categoria “contexto legal” se constitui de duas unidades de sentido: 1ª *Implementação do Ensino de Música*, e 2ª *Implementação do Parfor*, que se ajustam na 1ª categoria de análise.

Dessa forma, abordamos, na unidade de sentido a seguir, o processo de implementação do ensino de Música, para analisarmos, dentro do contexto legal, a situação da Música no cenário da educação infantil.

- **Da implementação do ensino de Música (1ª unidade de sentido)**

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental– PCN – (BRASIL, 1997), que orientam a prática pedagógica no currículo escolar, a Música está contida no conteúdo da Arte, que também possui mais três modalidades: artes visuais, teatro e dança. Assim, a música, sendo uma modalidade da Arte, está inserida em grupos temáticos, nos quais são desenvolvidos seus conteúdos: Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição; Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem musical; A Música como produto cultural e histórico: Música e Sons do Mundo (BRASIL, 1997, p.54-56).

A música na proposta dos PCNs (BRASIL, 1997), segundo Fonterrada (2008, p. 271), não atende à realidade das escolas, pois, como a própria autora afirma:

A divisão dos conteúdos em três partes: expressão e comunicação, apreciação significativa e compreensão faz temer uma ênfase muito grande no verbal, em detrimento da prática artística. Sabe-se que o temor em “fazer” leva à “verbalização”. Embora seja de grande importância a discussão e o “falar a respeito de”, o mais significativo, no contexto dos Parâmetros [...] é a prática musical. No entanto, essa prática não é enfatizada no texto, que se caracteriza por ser verbal.

Dessa maneira, entre os três itens, apenas a experiência musical, ainda que de uma forma parcial, é abordada na educação musical.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) permitem que se tenha, acerca do ensino de Arte, variadas interpretações, que podem até dificultar o desenvolvimento da modalidade Música dentro do currículo escolar. Concordamos ainda com Penna (2001, p. 114), quando diz que: “por um lado é grande a flexibilidade na aplicação da proposta dos Parâmetros em Arte [...] e por outro, não há definições claras sobre como abordar as diversas modalidades artísticas”. Todavia, é possível realizar muitas atividades musicais dentro de uma sala de aula. De acordo com o Referencial Curricular Nacional – RCN - para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), seu volume 3, há uma seção dedicada à música, conforme o que segue:

Os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem os acalantos (cantigas de ninar); as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as adivinhas; os contos; os romances etc. (BRASIL, 1998, p 20).

Esta seria a forma de apreciação musical proposta pelo RCN. Assim, analisando a legislação do ensino de Música nas escolas brasileiras, podemos ver refletido, na educação atual, o despreparo para que tal modalidade de ensino seja orientada por professores não especialistas, como é o caso das professoras –estudantes da Pedagogia/Parfor. Também isso se revela em outros professores que cursaram Pedagogia, e que constituem grande parte do corpo docente, que atua na formação de alunos da Educação Infantil. Isso ocorre porque a Lei nº. 11.769/08 (BRASIL, 2008b) não determina que apenas o educador musical ministre aulas de Música. Sobre essa fragilidade da legislação, Fonterrada (2007, p.29) destaca que:

[...] embora haja um considerável aumento de iniciativas e bons projetos, ainda não há uma política nacional firmemente sedimentada

que ampare o retorno da música às escolas, e nem profissionais habilitados em número suficiente para levar adiante esse projeto.

Especificando, assim, esta *unidade de sentido*, percebemos que, ao questionar as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre a existência desta legislação em que o ensino de Música se tornou obrigatório nas escolas (BRASIL, 2008b), algumas revelaram que não tinham este conhecimento e outras nos contaram que já sabiam acerca da existência da Lei, mas que a educação musical não era desenvolvida em suas escolas, da forma que seria necessário para a aprendizagem significativa das crianças.

Seguem poucas e vagas respostas de nossos sujeitos a este respeito:

Então, eu não tinha conhecimento da obrigatoriedade do ensino de Música. Como obrigatoriedade não. Só que era colocado em algumas grades de disciplinas. A maioria das escolas não tem música. (Sujeito 2- Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p176).

Já conhecia. Mas nenhuma escola tem música. No ensino fundamental, em que um sobrinho meu estuda, ele não aprende nada de música. (Sujeito 3- Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p. 176).

Obrigatório, sim. Lembro que a professora comentou sobre isso e que ia dar um período para as escolas se adaptarem. Vai demorar porque a Pedagogia também não tem. Sempre demora essas coisas e, às vezes, nem acontece. (Sujeito 4 – Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p.176).

Verificamos, assim, que o curso da Pedagogia/Parfor não está preparando o seu aluno para o ensino de Música, e a carência de professores que atuam nessa área foi notada nesta pesquisa. Embora a legislação torne o ensino de Música obrigatório, concordamos com Penna (2010, p.22), quando afirma que a “presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade”. Estas características são evidentes nos textos da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996, art.26, §2), ao determinar que “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Também estas questões são evidenciadas na própria Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), que institui o conteúdo de Música obrigatório na educação básica. Porém, nenhum faz referência, em qualquer artigo, da importância e obrigatoriedade de uma formação específica para o desempenho desta função.

Gimeno Sacristán (1998, p. 158), referindo-se ao significado de cultura na educação, afirma que “sem cultura previamente objetivada, não há reprodução, nem

possibilidade de revisão de seus conteúdos substantivos. A educação exige, inexoravelmente, *conteúdos culturais*". Nesse sentido, o autor ainda completa que a educação "precisa ser força de avanço sobre aquilo que existe, criar e fomentar capacidades, além de reproduzir distribuindo cultura".

Todavia, Fonterrada (2008, p. 229), alerta que "o que está em jogo, na adoção ou não de um modelo de educação musical na escola brasileira, é a questão da natureza e do valor da música e da educação musical".

Assim, observando o contexto legal acerca da implementação do ensino de Música, podemos afirmar, no âmbito das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), que se trata de um trabalho guiado pelo cenário da viabilidade do ensino de Música, diante do senso comum que as professoras têm acerca do mesmo. Mazzotti (1998, p.7) destaca que:

Experiência é resultado de uma exploração ativa executada pelo organismo, da busca de regularidade ou fatores invariantes. Não existe outra forma de percepção que não seja no contexto de interesses e expectativas, e, portanto, de regularidade e de leis.

Consideramos, então, que o ensino do conteúdo musical, desenvolvido pelas professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, é implementado de forma indireta por diversas atividades no campo da arte. Como consta nos documentos do RCN para a educação infantil (BRASIL, 1998, p.45):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc.

Assim, podemos verificar que o conteúdo musical é amplo. No entanto, afirma Penna (2010), que é importante valorizar o educador no aspecto pedagógico, e espera-se, assim, que "ele seja competente musicalmente" (PENNA, 2010, p. 277).

- **Da implementação da Pedagogia/Parfor (2ª unidade de sentido)**

Conforme discorremos no Capítulo I deste trabalho, o Decreto nº 6.755/09 (BRASIL, 2009) institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Dentre os objetivos dessa política, podemos salienta-

para auxiliar na análise desta pesquisa, objetivos que julgamos relevantes, transcrevendo parte do texto do Decreto 6755/09 (art. 3º, Incisos IX e X):

[...]IX- promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;

X- promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009, Art. 3º, Incisos IX e X).

Ao destacarmos esses dois incisos do Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009), frisamos os desafios do Programa sobre atualizações teórico-metodológicas no processo de formação e a integração da educação básica na formação inicial docente. Conforme Saviani (2008, p.1), o alcance de política educacional diante de medidas tomadas pelo Estado para direcionar os “[...] rumos que se devem imprimir à Educação no Brasil [...] configurando uma modalidade da política social”, apoia-se nesse referencial político que orienta a educação na qual a formação inicial é de grande importância. Dessa maneira, consideramos que as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, ao ingressarem neste Programa, buscavam a melhoria da profissionalização do professor da educação básica, como um melhor aprendizado, além da formação inicial.

Em relação à aprendizagem no processo de formação profissional, destaca Cunha e Ferla (2002, p. 19):

Aprendizagem é uma modificação relativamente duradoura do comportamento através de treino, experiência e observação. Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida, pois as pessoas aprendem de maneiras diversas, conforme diferentes elementos.

A partir desse enfoque, podemos afirmar que os saberes do professor não são respaldados apenas em seu ambiente de trabalho, como também advêm da construção do ensino e da aprendizagem obtida em sua própria vida. E isso ficou constatado nesta pesquisa.

E, nas etapas de pesquisa, com a aplicação do Questionário, e com a realização do Grupo Focal e das Entrevistas semiestruturadas, pudemos verificar que nossos sujeitos se mostram empolgados em participarem deste Projeto, no âmbito da

Pedagogia, aprendendo e agregando valores educacionais em seus cotidianos. Verificamos, também, que a maioria de nossos sujeitos, ao ingressar na Pedagogia/Parfor, aspirou à oportunidade de evoluir profissionalmente e financeiramente, atuando na educação.

Conforme relata uma das participantes do Grupo Focal, que trabalha como atendente em creche, o Parfor agregou a ela novas práticas educacionais, tal como segue:

Meu nome é R. Para mim, o Parfor está sendo assim maravilhoso, porque o meu pensar, antes de educar uma criança na pré-escola era totalmente diferente. Era uma coisa assim... O magistério deveria ser usado só na escola fundamental, a pré-escola seria só assim um tipo de maternal mesmo. E o Parfor está me ensinando que não, porque, na verdade, a educação começa desde pequenininho mesmo, porque tem que ter a parte pedagógica, a orientação, a formação desde bebê, para poder, quando chegar na fase adulta, ele poder estar bem desenvolvido. Tem que começar desde bem bebezinho. (EP5, Grupo Focal, APÊNDICE IV, p.143).

Observa-se, assim, que a efetivação do Parfor, para essas professoras estudantes, significa não somente a oportunidade de concluírem uma graduação, mas também de adicionarem ao seu currículo a percepção de diferenciar o aprendizado adquirido no magistério, do aprendizado adquirido na Pedagogia/Parfor, como nos relata uma participante, também do Grupo Focal:

Aqui na Pedagogia, a gente ficou mais firme ainda, que tem a diferença sim. Tem como você dar o carinho. Mas você também pode educar, não é só o brincar, é o brincar, mas o brincar com responsabilidade, com motivo, com o porquê. Então, o Parfor mudou totalmente o meu modo de pensar (EP, Grupo Focal, APÊNDICE IV, p.145).

Dessa forma, podemos verificar que a implementação do Parfor, para nossos sujeitos, é algo que as aproxima de seus próprios anseios, e faz, da tarefa de educar, um campo em que residem a prática e o aprendizado.

Analisando estas declarações, podemos perceber que as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor estão assimilando as práticas adquiridas na graduação e as desempenhando de maneira satisfatória, seja enquanto estudantes, como também em seus ambientes de trabalho, associando, assim, a teoria e a prática, como destacava o artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996, art.61, parágrafo único, item 2):

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá

como fundamentos: [...] II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço

Dessa maneira, ao se falar da implementação do Parfor, que é um Plano de Formação de Profissionais do Magistério, podemos, assim, introduzir a seguir, as observações de acordo com a segunda dimensão de análise, *formativo-profissional* estabelecida a partir da categoria de análise, que se encontra nas percepções/representações sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música. Essa categoria propõe que analisemos as percepções/representações sociais de nossos sujeitos sobre o ensino musical, a partir de suas unidades de sentido, elaboradas na formação pedagógica em Música e na didática musical.

4.2- Da dimensão formativo-profissional (2ª dimensão de análise)

O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem. Esta é uma linha definidora para pensar nas ações como produtos e processos que correspondem a pessoas singulares. [...] Tudo isso se projeta no que cada um empreende, construindo a biografia do agente (GIMENO SACRISTAN, 1998, p. 31).

Entendemos, pelas palavras de Gimeno Sacristán (1998), que o professor, agente pedagógico, também atua como pessoa singular. Suas ações profissionais podem ser analisadas, não somente através de sua formação, como também pela transformação que ocorre em sua vida cotidiana. Assim, julgamos importante inferir sobre as percepções/representações sociais acerca de nosso objeto estudado, de nossos sujeitos, professores em formação, para que possamos explorar, em suas falas, mais sobre suas práticas e aprendizado.

- **Das percepções/representações sociais** (categoria de análise)

Como categoria de análise, integramos as percepções/representações sociais na dimensão formativo-profissional. Assim, nesta segunda dimensão, pretendemos relacionar as percepções/representações sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música, inerentes à formação pedagógica em Música e à didática utilizada em seus ambientes de trabalho. Alinhando esta análise com as palavras de Gimeno Sacristán (1998), na epígrafe acima, podemos afirmar que

os agentes pedagógicos, no caso, as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, carregam em suas práticas profissionais muito de sua formação, como pessoas singulares que são. As professoras-estudantes exprimem, em seus desempenhos profissionais, as suas próprias biografias, construídas na teoria e prática pedagógica, coadunando, por meio de ações que realizam suas percepções/representações sociais.

Na categoria de análise desta dimensão *formativo-profissional*, as percepções/representações sociais sobre o ensino de Música estão constituídas de acordo com a teoria das representações sociais (TRS- MOSCOVICI, 1978). Nessa condição em que as representações sociais estão ligadas à educação, a TRS tem um perfil sociológico, mais do que psicológico, e consegue responder às questões pertinentes às diversas percepções/representações, acerca de um objeto social, que os indivíduos concebem socialmente. Conforme Moscovici (2010, p.58):

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos numa teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc., são sempre o resultado de um esforço constante de tornar o comum e real algo que é incomum (não familiar), o que nos dá um sentimento de não familiaridade.

Assim, podemos compreender que os objetos musicais são percebidos e representados pelo grupo, de uma maneira familiar, no âmbito da educação. Nesse seguimento, destacam, também, Duarte e Mazzotti (2006, p. 1287):

No caso da ocorrência musical percebida ou criada a partir da organização dos elementos sonoros selecionados de acordo com critérios normativos e culturais, ela se torna “real”, é introduzida no mundo das coisas reais, das coisas que existem, sua natureza simbólica é deixada para trás e é entendida como um reflexo de determinada realidade.

Desse modo, entendemos ser possível discorrer, na dimensão *formativo-profissional*, e no âmbito das percepções/representações, ou seja, desta categoria de análise sobre as unidades de sentido que a compõem: *da formação pedagógica em Música e da didática musical*, conforme registramos a seguir.

- **Da formação pedagógica em Música (1ª unidade de sentido)**

A formação que as professoras-estudantes estão recebendo no curso de Pedagogia/Parfor, para desenvolver atividades musicais, é mínima, conforme grade

curricular (ANEXO IV). Também, em algumas falas extraídas do Grupo Focal, podemos autenticar esta realidade, quando se é perguntado se elas, estão tendo subsídios teóricos para trabalharem com música na educação infantil, como uma das estudantes afirma:

Com a Profa. Regina, ela estava dando... Aí, deu uma parada [...], ela fala muito assim: do ritmo, de escutar a música. Sentir a música, isso ela fala bastante (EP, Grupo Focal, APÊNDICE IV, p. 149).

Assim sendo, podemos constatar que o ensino de Música, na formação pedagógica dessas professoras-estudantes é encontrado apenas em uma pequena discussão inserida na disciplina chamada Metodologia da Arte (ANEXO IV). Então, entendemos que o professor, não especialista em Música, tem que adaptar o que aprende nesta disciplina, para poder dar conta de desenvolver atividades ligadas à música em sua profissão.

Quando as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor comentam sobre a educação musical relacionada às faixas etárias das crianças, as mesmas afirmaram que no curso não houve essa abordagem e que gostariam de aprender mais sobre o ensino de Música.

Os desafios que o professor, não especialista em Música, encontra são entendidos como uma dificuldade em desenvolver a educação musical em um aprendizado mais adequado, embora as professoras-estudantes e suas crianças lidem com a música diariamente, conforme relatos obtidos nas Entrevistas Semiestruturadas e no Grupo Focal. Isso é, também, enfatizado por Nogueira (2012, p. 29), quando se refere à docência musical do pedagogo:

A docência musical do pedagogo é enquadrada como “alternativa ou emergencial” nos próprios congressos da área; no entanto, na atual conjuntura, esse é um tema primordial, pois será justamente ele o profissional responsável, na maior parte do país, por implementar as modificações ditadas pela festejada lei.

Assim, analisando a presença da Música no curso de Pedagogia, percebemos que atividades musicais são dadas para cumprir o currículo estipulado, mas não são voltadas para a formação do profissional atuante na educação musical. Dessa maneira, podemos citar Jeandot (1990, p. 22), que afirma que “uma aprendizagem voltada apenas para os aspectos técnicos da música é inútil e até prejudicial, se ela não despertar senso musical, não desenvolver a sensibilidade”. Pois, de nada adianta a técnica musical, se não

estimular na criança a ação de compreender e sentir aquilo que se captou através do ouvido.

As professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, de certa maneira, cumprem o papel do ensino de Música em seus ambientes de trabalho, uma vez que afirmaram perceber o desenvolvimento que algumas crianças apresentam, e se tornam mais carinhosas, mais desvolatas, mais comunicativas, conforme transcrição a seguir:

Sempre. Porque presenciamos as crianças se desenvolvendo, na fala, na escrita, no comportamento... Através das musiquinhas, eles se soltam. (Sujeito 1, Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p.175).

Vendo na prática. Sei que elas se desenvolvem quando fazem gestos da música. Elas eram tímidas e depois elas se soltam. Interação entre si. (Sujeito 2, Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p.175).

Eles se desenvolvem sim. E rápido com a música. Conhecem a música em um dia e no outro já estão cantando a música inteira. Cada um se identifica com uma musiquinha e sempre pede para a turminha cantar a musiquinha juntos. É desenvolvimento social também. (Sujeito 4, Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p.175).

Desse modo, podemos enfatizar, observando essas experiências, que a educação musical, ainda que seja uma “subárea das áreas de Artes”, conforme afirma Fonterrada (2008, p.281), está desempenhando uma função importante no desenvolvimento pedagógico, não só da criança, educando, como também nas histórias de vida dos educadores. Para Nóvoa (1992, p. 7), como já mencionamos, “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Nesse caso, as professoras-estudantes, contemplando seu “eu pessoal”, refletem que a música desenvolve as crianças, formando-as mais interativas e sociais, pois elas “se soltam” no ambiente de aprendizagem.

Neste sentido, ainda, é preciso destacar as palavras de Bastian (2010, p. 129), quando afirma que “a educação musical deve, antes de mais nada, desenvolver nas crianças a alegria proporcionada pela música”. E isso, as professoras-estudantes estão realizando em seus espaços de trabalho, como seus próprios relatos revelam, ao serem perguntadas sobre alguma experiência marcante que tiveram com crianças em relação à Música:

As experiências são diárias, né? Não teve um que me marcou. Tem o caso das crianças de 2 anos, e até menos, que chegam sem ao menos falar, e no decorrer do ano, ela desenvolve a língua através da música. Canta. Dá para ver o progresso da criança. Ela chega chorando e, ao

longo do ano, ela já começa a cantar e fazer dancinhas, até gestos. (Sujeito 2, Entrevista semiestruturada, APÊNDICE VI, p.173).

No meu trabalho, tem um caso que achei interessante. Tinha uma menina que entrou na escola, e ela não falava nada. E um dia ela começou a cantar uma musiquinha para mim, e fazer uns coraçõezinhos com a mão. Achei tão bonitinho. Gravei até no meu celular. Pena que a música não saiu, mas achei muito legal. (Sujeito 3, Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p.173).

Assim, como pudemos observar, a prática musical aprendida no curso de Pedagogia/Parfor é transmitida, ao aluno da educação infantil, não como disciplina a ser explorada, mas como atividade a ser desfrutada, ou seja, recreação. Refletimos, dessa forma, que restringir a temática de uma aula de Música, sem integrá-la à prática musical, é uma técnica pedagógica em discordância com o que realmente é considerável para o Ensino de Música, conforme destaca Gonçalves (2012, p.31):

O professor necessita, portanto, em sua formação, conhecer profundamente as teorias e metodologias para o desenvolvimento de sua prática, pois o ensino da Música, mais que uma obrigatoriedade, é uma necessidade para formação de nossos pequenos cidadãos. O estabelecimento de uma ponte de comunicação entre o aluno e a música precisa constituir a finalidade básica de uma educação musical e o professor precisa ser o encarregado de promover essa mediação.

Apoiando-se no pensamento de Gonçalves (2012), podemos afirmar que a participação do professor, para assegurar a presença do ensino de Música na educação infantil, é de extrema importância, uma vez que “embora a música esteja em toda parte, quase onipresente, não se sabe como incluí-la no elenco de disciplinas na escola” (FONTERRADA, 2008, p. 280).

Assim, uma ação com objetivos pedagógicos sobre a formação musical docente é necessária. Nesta direção, destacamos, ainda Libâneo (2012, p.19):

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos.

Partindo desta consideração de Libâneo (2002), podemos entender, também, que as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, capacitadas por sua formação, para

atuarem com educação musical, utilizam-se também do senso comum que trazem a respeito do que possa ser o ensino de Música. Ou seja, elas possuem, em seus planos teóricos, práticas subentendidas e enraizadas em suas percepções/representações sociais a respeito da educação musical, quando se lembram das atividades musicais enquanto alunas do ensino infantil.

Eu lembro de brincar com as amigas na hora do recreio, com músicas. Pular corda, roda. Pobre de marré de si, escravos de Jó... Essas musiquinhas de brincadeiras de lavar a mão de comer. (Sujeito 3, Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p.175).

Cantigas de roda, meu lanchinho também. Aula de música na escola, não tive. Só as musiquinhas mesmo, para fazer as atividades no pré. (Sujeito 2, Entrevista semiestruturada, APÊNDICE VI, p.175).

Dessa maneira, podemos afirmar que esta ideia de música na escola é uma percepção/representação social, expressada no senso comum dessas professoras-estudantes, do que venha a ser a educação musical. Assim, destaca Moscovici (2009, p. 61), quando nos ensina a respeito de como organizamos/ classificamos as ideias que temos sobre os objetos de interesse ou de pesquisa, como no nosso caso:

No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia.

Mas também, não podemos nos esquecer das palavras de Fonterrada (2008, p. 272), quando revela que “a escola é um espaço ideal para o fazer musical. Os alunos estão juntos e disponíveis, e não é difícil motivá-los a participar das atividades musicais”, basta que o professor tenha a competência para executar essas atividades conforme sua prática.

Essas atividades são necessárias para a criança identificar sons semelhantes a outros que já ouviu. E, a partir dessa identificação, desenvolver habilidades, como transformar “a informação em algo significativo para si”, conforme destaca Ponso (2008, p. 15). Ainda Fonterrada (2008, p.14) acredita que a “ausência de música reforça um hábito danoso”, ponderando que “a imitação do que é oferecido pela indústria cultural, considerado modelo único e valorizado” leva, conseqüentemente, ao “desprezo pela autoexpressão e pela tradição cultural do país e de outros povos”.

Nesse sentido, pudemos encontrar, na fala de um de nossos sujeitos, o que Fonterrada (2008) pondera acerca do oferecimento feito pela indústria cultural:

Um menininho do ano passado, que hoje a irmãzinha dele é minha aluninha... Eles começaram a chegar na época do créu. Ele era bem pequenininho e ele fazia umas coisas que eu pensava: Que esse menino está fazendo? Aí, uma colega minha, que adora funk, falou: É o creu! Os coleguinhas ficavam rindo e ele fazia umas coisas que eu ficava preocupada, e falava: Fulano, fulano! Aí ele dizia: é o creu, tia. Gente! O que é isso?!?! Não tinha nem 2 anos o menininho. Aí, chamei a mãe, né? Chamei a mãe. A gente não pode conversar com a mãe porque, isso é a diretora que conversa com os pais. Mas, como ela ia lá, eu falei com ela. Falei: - Mãe? O fulano fez uma coisa feia aqui. - O que tia?
 - Ele dançou o créu. Aí ela respondeu toda feliz: Ele dança ele dança!!! Falou toda orgulhosa. Aí eu falei assim: olha mãe, parece que isso não é legal, né? “Ele gosta!”, ela falava. E eu falava: -. Eu sei mãe, mas não é legal! Você tem que colocar pra ele uma Xuxa, a Galinha Pintadinha, coisa da idade dele mesmo. Mas ela disse que só assistia isso na TV. Mas eu disse: - Não, mãe, não pode deixar ele assistir isso, para o neném não é legal. Passou. No outro dia, o menino continuou com o créu. Aí, tive que falar com a pedagoga, que chamou a mãe. A mãe entendeu, aí ele parou de fazer aqueles gestos todos. Isso foi o que me marcou mais porque, ele era pequenininho. Então, ver ele fazendo aquilo me chocou. Tanta porcaria por aí e as crianças aprendem rápido. (Sujeito 4, Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p. 173).

Desse modo, entendemos, como considera Fonterrada (2008, p. 14), que “a ausência do ensino de Música acarreta dificuldades de expressão e distanciamento dos alunos”, do que é adequado se aprender no ensino musical da educação infantil.

Brito (2003, p. 41) afirma que a maneira com que as crianças “percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no tempo-espaco, revela o modo como percebem, apreendem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia”. Dessa maneira, podemos analisar que as experiências musicais são importantes para a criança, pois permitem que se desenvolvam. Conforme destaca Jeandot (1990, p.70), é bastante útil a prática de expor a criança “à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da música”

Entendemos, assim, que a prática musical na escola merece ser valorizada e explorada desde a formação dos educadores, incluindo nossos sujeitos, durante o curso de Pedagogia/Parfor.

- **Da didática musical (2ª unidade de sentido)**

Em relação à didática musical desenvolvida por nossos sujeitos, extraímos das falas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, experiências vividas acerca da prática do ensino de Música em seus ambientes de trabalho. A maioria afirmou que sente a dificuldade de ensinar Música, e inserir atividades musicais em seu meio profissional.

Em uma das falas de nossos sujeitos, podemos comprovar como se deparam com obstáculos que impedem de introduzir a música em seus ambientes de trabalho:

[...] Tem em data comemorativa e a escola em si não faz nada. Tipo Dia dos Pais, passou em branco. Passou em branco a festa junina. Não teve festa junina. Mas é aquela coisa... Dia das Mães, Dias dos Pais não teve nada. Nenhuma atividade. Aí, a gente chega e fala que vai fazer as lembrancinhas, preparar alguma coisa... Qualquer atividade que for, a gente que tem que preparar... Material também é nosso, do nosso próprio recurso. Fazer um cartão bonitinho, preparar uma apresentação musical, é complicado. A diretora pergunta: - Você vai dar o material, porque a escola não tem dinheiro... E se você fizer, todo mundo tem que fazer... Tipo falando que vai dar trabalho. E aí fica aquela coisa chata. Todo mundo fica em cima, falando “não faz, porque todo mundo tem que fazer!” Dia dos Pais, esse ano passou em branco. Eu não vi ninguém fazendo atividade para comemorar. E agora vai ter Dias das Crianças e não vai ter nada na escola. Eu faço. Eu levo bolo de chocolate que as crianças gostam, preparo a atividade, canto as músicas, temas do dia que é comemorado e faço com a turma que eu tomo conta. Eu digo para minha turminha: Vamos fazer as brincadeiras aqui! E eles respondem felizes: “Eba! Eu também quero! Eu também quero!” As outras professoras dizem que “vai sujar tudo”, mas eu falo com a diretora e ela concorda. Eu pago e faço. (Sujeito 3, Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p. 176).

Pudemos perceber que tais dificuldades se encontram: na falta de preparo do ambiente, que comporte a aprendizagem da disciplina; na falta de cooperação dos demais atores, que trabalham no mesmo espaço físico; e na falta do conhecimento mais aprofundado das professoras-estudantes sobre o tema. Assim, a prática pedagógica musical, constituída por essas professoras-estudantes, é compreendida como linguagem musical e não como ensino de Música propriamente dito.

Como didática da disciplina, há numerosas atividades que o professor, não especialista em música, pode utilizar na educação infantil. Conforme destaca Fonterrada (2008, p.276):

[...] é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; e ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar ou das imediações, ou mesmo criar em seus alunos hábitos de escuta e experimentação com sons. Para isso, o professor não necessita de formação específica, mas de musicalidade e interesse pela música, pelos sons [...]

Brito (2003, p.64) também sugere materiais musicais para didática na educação infantil:

O trabalho da área da música pode (e deve) reunir grande variedade de fontes sonoras. Podem-se confeccionar objetos sonoros com as crianças, introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais aproveitados do cotidiano etc., com o cuidado de adequar materiais que disponham de boa qualidade sonora e não apresentem nenhum risco à segurança de bebês e crianças.

Ações como cantar, tocar, fabricar instrumentos, compõem várias atividades musicais dentro da sala de aula, onde as crianças se relacionam de maneira integrada com a música.

Conforme consta em documento do RCN (BRASIL, 1998, vol.3, p. 61), também podemos incluir acerca da didática musical que:

A realização musical implica tanto gesto como movimento porque o som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc. e os movimentos de locomoção, como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com as diferentes gestos sonoros.

Assim, verificamos a imensidade das atividades musicais que podem ser utilizadas como material didático. Brito (2003, p. 147) nos sugere algumas como: brincar de estátua, que “possibilita a vivência com o som e com o silêncio”; e a loja de animais onde “as crianças podem mover-se imitando animais, acompanhadas por sons”, que eles emitem, entre outros.

Concordamos, também, com Gimeno Sacristán (2000, p. 157), quando reflete acerca da importância dos materiais didáticos, afirmando que:

- 1) São tradutores das prescrições curriculares gerais e, nessa mesma medida, construtores de seu verdadeiro significado para alunos e professores;
- 2) São os divulgadores de códigos pedagógicos que levam a prática, isto é, elaboram os conteúdos ao mesmo tempo em que planejam para o professor sua própria prática; são depositários de competência profissionais;
- 3) Voltados à utilização do professor, são recursos muito seguros para *manter a atividade* durante um tempo prolongado, o que dá uma grande confiança e segurança profissional. Facilitam-lhe a direção da atividade nas aulas.

Seguindo esse ensinamento de Gimeno Sacristán (2000), pudemos analisar, nas falas de nossas professoras, que elas utilizam-se de materiais didáticos musicais de que dispõem, traduzindo preceitos curriculares, exteriorizando a linguagem pedagógica, que conduz à prática, como: as cantigas para o lanche, banho pedagógico, hora do soninho, aprender a contar etc. Assim, o ensino de Música ocorre nas escolas onde trabalham da seguinte forma, conforme nos relatam nas entrevistas semiestruturadas:

Na hora do banho... Roda da Música. Todo dia a gente inicia com a Roda da Música. A gente chega, recebe as crianças e depois do horário do café a gente retorna com música. A gente trabalha com bandinha. Pega sucata e improvisa alguns instrumentos. (Sujeito 1, Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p.176).

Geralmente em atividade mesmo. Só as musiquinhas da hora do banho, do lanche, soninho. Não tem ensino de Música. Tem ensino das músicas. (Sujeito 4, Entrevista Semiestruturada, APÊNDICE VI, p.176).

Empregam, assim, esses métodos que são garantidos para *manter a atividade* e fixar a rotina, pois estes são os saberes docentes que orientam suas práticas pedagógicas. Constata-se, dessa forma, que a linguagem musical, nada mais é que prática musical inserida nas atividades escolares. Ainda, Gimeno Sacristán (1998 p. 23), destaca que é preciso considerar que a “interação teoria-prática seja uma interrogação recebida e sobrevinda como consequências [...] para as “tarefas profissionais a serem desenvolvidas”. E, aí encontra o que pudemos deduzir de suas percepções/representações sociais sobre o ensino de Música. Para as professoras-estudantes, a educação musical, representada por meio do *senso comum*, interpreta esta didática, em que a elaboração da atividade musical pedagógica é empregada.

Moscovici (1969, p.11) diz que a representação social ‘é uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido’. Da mesma maneira, podemos então refletir que o modelo de conhecimento das professoras-estudantes, acerca do ensino de Música, é uma configuração daquilo que elas já têm como familiar em relação à música.

Conforme transcrição de entrevista semiestruturada, as professoras-estudantes, quando estavam cursando a educação infantil, lembram-se apenas de músicas que aprenderam na escola, e não de aulas de Música, tal como o que segue:

Boi da cara preta, o cravo e a rosa... Mas assim no prézinho, que eu cantava com a professora. Não tive aula de música. (Sujeito 1, Entrevista semiestruturada, APÊNDICE VI, p.175).

Na minha época, eu tinha aula de música. Eu fiz parte do coro e aprendi o Uirapuru. Linda música. Eu fazia parte do coro. Eu cantava. (Sujeito 4, Entrevista semiestruturada, APÊNDICE VI, p.175).

O senso comum do saber popular, integrado com suas experiências apreendidas enquanto alunas na educação infantil, vão delineando suas práticas docentes sobre o ensino de Música, enquanto educadoras, professoras ou pajens, em seus ambientes de trabalho.

Nesta direção, ainda destacam Duarte e Mazzotti (2006, p. 1290) que:

A abordagem das representações sociais investiga e apreende os processos e produtos do senso comum, ou seja, dos sentidos comuns aos sujeitos pertencentes a um determinado grupo. Logo, pode ser de grande utilidade na determinação das “concepções prévias” apresentadas pelos alunos e professores na constituição de suas teorias.

Dessa forma, o senso comum destas professoras-estudantes manifesta-se como um modelo educativo verdadeiramente prático, produzido a partir de atividades que exercem em seus cotidianos escolares.

Autores como Brito (2003), Fonterada (2008) e Ponso (2008) discutem a didática musical no sentido de que as linguagens musicais na educação infantil exercem um vínculo com a música e a atividade lúdica. Por exemplo, para Brito (2003, p. 111):

O educador ou educadora deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. Também deve pesquisar na comunidade e com as pessoas mais velhas as tradições do brincar

infantil, devolvendo-as às nossas crianças, pois elas têm importância fundamental para seu crescimento sadio e harmonioso.

Assim, as professoras-estudantes estão desempenhando a função de criar atividades e jogos musicais, incluindo, em suas práticas pedagógicas, a didática lúdica e pedagógica de condicionar a linguagem musical ao brincar, entreter e ensinar tarefas para o desenvolvimento do educando.

Nesta perspectiva, pudemos, desse modo, expor, por meio das dimensões de análise, categorias e unidades de sentido, o que pensam as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música, em especial, na educação infantil. Foi possível trazer alguns elementos representacionais a respeito do contexto legal do ensino de Música, como também das implicações do próprio Programa Parfor, desvendando que há muito por se fazer na área de formação voltada para ressignificar o ensino de Música que se pretende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar o tema da cultura para entender a educação e para projetá-la; esquecendo-o, estaríamos falando de ações e de práticas esvaziadas, de certa maneira, de seu sentido. Sem conteúdos culturais *densos*, considerados como substanciais e relevantes, a escolaridade perde sua significação moderna de elevação dos sujeitos e uma de suas mais fundamentais funções de socialização (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 148).

Em razão da minha história de vida moldada pela Música, quando ingressei no Programa de Mestrado, vim com o anseio de abordar a questão musical. A recente obrigatoriedade do ensino musical para as crianças da educação básica, determinada pela Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008b) foi meu ponto de partida.

Fui acolhida por minha orientadora Professora Doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla, que muito me incentivou e auxiliou no desafio de atualizar meu conteúdo pedagógico na esfera da educação, para poder melhor entender a atual linguagem acadêmica. Por ela, fui apresentada à TRS de Moscovici (1978), e com essa ferramenta teve início nossa pesquisa.

Compreender nosso sistema educacional e contribuir para seu aperfeiçoamento é anseio dos pesquisadores da área da educação. No desenvolvimento desta pesquisa, na fase de análise dos dados coletados pela aplicação do questionário, pelo Grupo Focal e pelas entrevistas semiestruturadas, observamos que as professoras-estudantes da Pedagogia ingressaram no Programa Parfor, não apenas para atender aos novos requisitos para o exercício da profissão, mas também para buscar seu aprimoramento e resultados produtivos em seus ambientes de trabalho, pois estes também são seus anseios.

O Ministério de Educação (MEC), ao aprovar a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008b), que torna obrigatória a inclusão do ensino de Música na educação básica, assim como já havia ocorrido no Brasil Império, com o Decreto nº 1.331 A, de 17/02/1854 (BRASIL, 1854), e no governo de Getúlio Vargas com o Decreto nº 19.890, de 18/04/1931 (BRASIL, 1931), pretende a melhoria do sistema de ensino, e busca resultados que demonstrem que os estudantes obtenham melhor desempenho.

Desenvolvemos este trabalho, a partir dos referenciais teóricos, de Moscovici (TRS) e autores da área de Música e de formação profissional, tendo como objetivos:

compreender as percepções/representações sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor sobre o ensino de Música na educação infantil, e levantar os aspectos históricos e legais sobre este ensino, destacando a formação de professores não especialistas. Admitimos o quanto é complexa a tarefa de pesquisa, pois exige muito além de nossas inquietações. Neste caminho, buscamos conhecer o perfil de nossos sujeitos, para podermos analisar com mais clareza o tema da educação musical diante da atual formação, que estão recebendo as professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor.

No Capítulo I, elaboramos uma correspondência entre o ensino de Música e a Pedagogia/Parfor, a partir de um breve histórico sobre a legislação, que fundamenta o ensino de Música nas escolas, e fazendo uma reflexão sobre a atual Lei nº 11769/08 (BRASIL, 2008b), que ampara o ensino de Música na educação básica. Também, neste mesmo capítulo, apresentamos a formação de professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor - UNISANTOS para o ensino da Arte, em especial, de Música.

Porquanto o objetivo central deste trabalho foi o de compreender as percepções/representações sociais das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, introduzimos, assim, no Capítulo II, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, destacando alguns conceitos acerca de suas dimensões e citando seus processos de *objetivação* e *ancoragem*. Conjuntamente, inteiramos, neste segundo capítulo, a conexão entre as Representações Sociais e o ensino de Música, baseando-nos em autores da área de Música, que também consolidam o ensino musical com a Teoria das Representações Sociais. Foi possível, dessa maneira, explorar, nas informações dos dados coletados, o *senso comum* sobre o ensino de Música, presente nas práticas pedagógicas das professoras-estudantes, utilizando como referencial a TRS de Moscovici (1978).

Mais adiante, no Capítulo III, desenvolvemos a trajetória desta pesquisa, em que demonstramos sua natureza, pois trata-se de uma abordagem qualitativa, bem como descrevemos os procedimentos metodológicos, as etapas da pesquisa. Para caracterizar nossos sujeitos, foi indispensável explanar sobre o contexto da Pedagogia/Pafor, podendo evidenciar o curso e a formação recebida pelas professoras-estudantes. Também, buscamos ensinamentos de Bardin (2007), para fundamentar, neste capítulo, a análise de conteúdo.

Foi possível, assim, compor o quadro das dimensões e categorias de análise, elegeando, também, algumas unidades de sentido. Esta esquematização contribui para organizar e tratar os dados, assim como para analisá-los, envolvendo alguns elementos

representacionais referentes ao contexto histórico e legal (dimensão e histórico-normativa) e ao contexto formativo-profissional/dimensão formativo-profissional). Essas dimensões e categorias de análise, por sua vez, são caracterizadas pelas seguintes unidades de sentido: implementação do ensino de Música e implementação do Parfor, na primeira dimensão de análise; e a formação pedagógica em Música e a didática musical acomodada na segunda dimensão de análise.

Complementando esta pesquisa, elaboramos o Capítulo IV, que detalha a análise sobre o ensino de Música na educação infantil e na prática das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor, a partir do estudo dos dados coletados.

Constatamos, assim, pelas informações obtidas, que: 1º) a música é introduzida no ambiente de trabalho das professoras-estudantes por meio de atividades musicais incorporadas às brincadeiras. O lúdico contribui, dessa forma, segundo estes sujeitos de pesquisa, para o desenvolvimento musical das crianças; 2º) a Pedagogia/Parfor reforça que a música instiga a criatividade musical, porém não há muito espaço para a Música na grade curricular do curso; e 3º) as professoras-estudantes nos oferecem um indício de que o aluno/criança fica mais participativo nas aulas, quando a música é elencada para a execução de pequenas tarefas.

Por outro lado, os dados comprovam, também, que há certa dificuldade de se introduzir o ensino de Música na educação infantil, desde a falta de instrumentos para se criar uma bandinha, até ao fato de outros educadores rebaterem que os sons musicais atrapalham o grupo geral na escola, ocasionando desorganização.

Uma vez que o ensino de Música retornou às escolas como conteúdo obrigatório na educação básica, muitos educadores terão que ministrar aulas sem a devida competência, pois, no curso de Pedagogia/Parfor, há apenas um conteúdo chamado “Musicalização”. Este conteúdo está no âmbito da disciplina Metodologia de Arte, que dispõe sobre a apresentação musical e o lúdico para crianças. Nesse caso, então, nota-se o despreparo inicial para a educação musical. Brito (2003, p. 35) salienta que:

Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho.

Dessa forma, é possível verificar que as práticas pedagógicas destas professoras-estudantes, em relação ao ensino de Música, estão sendo realizadas dentro de uma uniformidade didática, em que a “musiquinha” é cantada para que seja executada alguma tarefa, como “a hora do banho”, ou também, para recreação. Nesta perspectiva caminhamos pela formação deste professor-estudante, para esclarecer que o conteúdo em Música é abordado com uma linguagem musical a ser passada às crianças, e não necessariamente o ensino de Música.

Assim, a prática da educação musical não se mostra como a disciplina musical ou artística, mas sim, como uma forma de lazer: uma atividade lúdica.

Dessa maneira, há que se pensar que é, na escola, lugar de encontro de várias culturas, que os educadores podem avaliar suas práticas de ensino para que a música na educação infantil, foco de nosso trabalho, cumpra seu papel de contribuir para a socialização da criança e, também, desenvolvam o processo de criação artística de seus educandos. O debate necessário e indispensável da educação é “aquele que gira em torno de qual projeto cultural queremos que ela sirva” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, 148).

Conforme Fonterrada (2008, p. 11) nos lembra: “a educação musical pede uma reformulação que possa servir de guia aos profissionais e membros da comunidade”, para que haja compreensão dos processos do ensino de Música.

Talvez, tal reformulação peça, como prelúdio para sua articulação, a compreensão das percepções/representações sociais de estudantes e professores, que atuam na área de educação infantil, assim como de professores formadores, em especial, da Pedagogia e da Pedagogia/Parfor, para que seja possível implementar as mudanças que tanto desejamos, pois, como nos ensina Moscovici (2009, p.40):

Para alargar um pouco o referencial, nós podemos afirmar que o que é importante é a *natureza da mudança* (grifos nossos), através da qual as representações sociais se tornem capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade.

Foi nesta direção que este estudo se desenvolveu, e é, neste caminho, que pretendemos continuar a fim de que seja possível ressignificar o ensino de Música em nossos cursos de formação de professores e nas práticas pedagógicas junto às nossas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M.F.B. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório Pós-Doc*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/PUC/SP, 2008.

_____. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Supervisão e Educação: do Princípio Cartorial a Carta De Princípios*, Dissertação de Mestrado- USP- 1994.

ABDALLA, M. F.B.; MARTINS, M.A.; SILVA, A.F.L. Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia do Parfor. *Educação & Linguagem*. v 15, nº 25, 2012, p. 83 a 103.

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de, SANTANA, Wagner. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, p 18-43, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*, vol 1, n. 1, 2005. Disponível:<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>

ALVES, Rubem. *Primeiro a magia da história, depois a magia do be-a-bá*. Almanaque da Cultura popular. São Paulo, 2009 – Disponível em: <http://www.almanaquebrasil.com.br/cultura/6728-primeiro-a-magia-da-historia-depois-a-magia-do-be-a-ba.html>.

AMARAL, K. F. *Pesquisa em Música e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Abem*, nº. 5, setembro de 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARRETO, Ceição de Barros. *Côro Orfeão*. Companhia Melhoramentos de São Paulo, Biblioteca de Educação, 1938.

BASTIAN, Hans G. *Música na Escola*. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.

BOGDAN, R. BIKLEN, S.K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1992.

BRASIL. *Decreto nº 1.331 A*, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma de ensino primário e o secundário do Município da Corte do Rio de Janeiro, 1854.

_____. *Decreto nº 981*, de 9 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890.

_____. *Decreto nº 19.890*, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931.

_____. *Decreto-Lei nº 4993*, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Rio de Janeiro, 1942.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 4024*, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 27 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. *Lei 5692/71*. Brasília: MEC, 1971.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília/DF: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte*, Brasília/DF: MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CNE/CP. *Resolução CNE/CP n.1*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília/DF: MEC, 2006.

_____. ***Projeto de Lei 2.732/08***, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, 2008a.

_____. Ministério da Educação. *Lei n. 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para

dispor sobre a obrigatoriedade de Música na educação básica. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 19 de agosto de 2008b, seção I.

_____. Ministério da Educação/MEC. *Decreto n. 6755/2009*, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF: MEC, 2009.

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

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Orgs). *A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. *A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*. *Revista Recre@rte*. n. 3, 2005.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa em Ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, A.F. *Ensino da Música em pauta: contextos e dilemas na Educação Básica*. Universidade de Sorocaba, Mestrado em Educação. Sorocaba: UNISO, 2010.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1997.

CUNHA, C. J. C. A. e FERLA, L.A. *MANUAL DO MODERADOR – Facilitando a Aprendizagem de Adultos*. Florianópolis: IEA-Instituto de Estudos Avançados, 2002.

DI CHIARA, I. G. Grupo de foco. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). *Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação*. São Paulo: Polis, 2005.

DUARTE, Mônica de Almeida. *Objetos Musicais como objetos de Representação Social: produtos e processos da construção do significado de Música*. *Em Pauta*, 13, nº 20, 2002.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilla. *Representações Sociais de Música: Aliadas ou Limites do desenvolvimento das Práticas Pedagógicas em Música Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97. 2006

DUARTE, Rosângela. *A Construção da Musicalidade do Professor de Educação Infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Tese de Doutorado* em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

DURKHEIM, E. Aula inaugural do curso de Ciências Sociais. In: CASTRO, A., DIAS, E. F. (Orgs.). *Introdução ao pensamento sociológico*. 9ª ed. São Paulo: Moraes, 1992.

ESPÍRITO SANTO, R.C. *Desafios na Formação do Educador*: retomando o ato de Educar. Campinas: Papirus Editora, 2005.

FERNANDES, I.M.B.A. *Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública*. USP. *Dissertação de Mestrado* em Educação, São Paulo: FEUSP, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais* – Revista da Abem, nº 12, 2005.

_____. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

FONTEERRADA, M. T.O. *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp Rio de Janeiro- FUNARTE, 2008.

_____. Diálogo Interáreas: o papel da educação musical na atualidade. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J.- *Poderes Instáveis em Educação*- Porto Alegre. Editora ArtMed, 1998.

_____. *O Currículo: Uma Reflexão sobre a prática*- Porto Alegre- Editora ArtMed, 2000.

GONÇALVES, Rita Maria. As necessidades/expectativas de formação de professores em Música da rede municipal de Santos. *Dissertação de Mestrado*. Santos: Universidade Católica de Santos, 2012.

GUEDES, M.Q.; SANTOS, M. D. P.; WANDERLEY, M.M.S.F.; ZORZO, S.S.T. Leitura literária nos programas de formação inicial de professor-Parfor. *Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB)*, v. 01, p. 01-14, 2011.

IERVOLINO, SA.; PELICIONI, MCF. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Rev. Esc. Enf. USP*, v. 35, n.2, p.115-21, 2001.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Os sons da República: o ensino da música nas Escolas Públicas de São Paulo na Primeira República – 1889-1930*. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: PUC, 2003.

JEANDOT, N. *Explorando o Universo da Música*. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1990.

JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001a.

- _____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001b, p. 17-44.
- KEHRWALD, Isabel Petry. *Ler e escrever em artes visuais*. 7ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 18ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, R. *A Educação Musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional de Música, 1985.
- MAZZOTTI, T. B. Representações sociais, ‘habitus’ e epistemologia genética: contribuições da lógica das significações e da lógica das ações à lógica natural. Parte do Projeto Integrado Representações Sociais e Epistemologia, coordenado pela Profa Dra. Alda Judith Alves-Mazzotti, 1998.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. Prefácio. In: HERZLICH, C. *Santè et maladie : analyse d une représentation sociale*. Paris. Mouton, 1969.
- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NOGUEIRA, Monique Andries. *Educação Musical no contexto da indústria cultural: A didática dos pedagogos*. XVI ENDIPE – Unicamp , 2012.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PONSO, C.C. *Música em Diálogo: Ações interdisciplinares na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.
- ROSA, N. S. S. *Educação musical para a pré-escola*. São Paulo: Ática, 1990.
- SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SPANAVELLO, C.S. *A Educação Musical nas práticas educativas de Professores Unidocentes: um estudo com Egressos da UFSM, UNIVERSIDADE DE SANTA MARIA-RS, Mestrado em Educação*, 2005.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 14^a ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNISANTOS. *Boletim Informativo*, 2010a, Ano 3, nº 078. Disponível em: <http://www.unisantos.br/boletim/boletim078/bol078m2.html>. Acesso em: 02 de março de 2012.

_____. *Projeto Pedagógico de Pedagogia/Parfor*. Santos: Universidade Católica de Santos, 2010.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In VALA, J.; MONTEIRO, M.B. (Orgs.). *Psicologia social*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-501.

VASCONCELOS, G. A. N. Puxando um fio. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WEILAND, R. L; VALENTE, T.S . Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da ABEM*, nº 17, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu, _____, declaro estar devidamente esclarecido(a) e concordo em participar da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PEDAGOGIA (Parfor) E O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA. A pesquisa está sendo realizada por Thaís Moura de Oliveira Salgado, mestranda em Educação pela Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, sob orientação da Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla. Serei entrevistado(a) pela pesquisadora e concedo as informações prestadas para o uso que se fizer necessário.

Santos, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante entrevistado

APÊNDICE II - Questionário(parte 1, 2 e 3) das professoras-estudantes da Pedagogia Parfor

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

PROJETO: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)

Consulta a Matriculados no 1º período do curso de

Apresentação

Este instrumento de pesquisa compõe-se de três partes e objetiva levantar dados e informações gerais que subsidiem o grupo de pesquisa, os gestores e os docentes do Programa na condução de seus trabalhos.

Trata-se de um instrumento trifacetado ou triplo, aberto por questões de associação livre de palavras, seguido de um relato a ser completado e concluído por questões de perfil.

Parte 1. Associação de palavras

Antes de completar os espaços a, b, c e d abaixo, fique atento(a) às palavras do(a) aplicador (a) e preencha os espaços demarcados com as quatro primeiras palavras que lhe vierem à mente quando você ouve Chocolate.

Exemplo _____() _____() _____() _____()

a) _____() _____() _____() _____()

b) _____() _____() _____() _____()

c) _____() _____() _____() _____()

d) _____() _____() _____() _____()

Palavras/expressões indutoras:

- a) Expectativas e necessidades na formação;
- b) Desafios da realidade profissional;
- c) Aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem do aluno;

d) Identidade do professor

Parte 2. A história de Paula

A professora Paula, depois de muitos anos na profissão docente, foi promovida ao cargo de coordenadora de sua Escola. Dentre várias responsabilidades, tinha como atribuição apresentar um **plano de trabalho** que fosse ao encontro às **expectativas e necessidades de professores e alunos**. A coordenadora, depois de conversar com eles, identificou que as expectativas e necessidades mais frequentes dos **professores** eram _____

e dos alunos eram _____

Ao decidir com o corpo docente sobre o quadro curricular a ser desenvolvido, a coordenadora destacou a importância de se refletir sobre o **atendimento aos desafios da realidade institucional e de formação dos alunos**. Pediu, então, aos professores que definissem quais seriam os principais aspectos que deveriam ser considerados:

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola foi também considerada a preocupação dos professores com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Eles comentaram com a coordenadora que suas preocupações giravam em torno de:

Por fim, disposta a compreender um pouco mais sobre o que seus professores consideram necessário aprender para melhor desempenhar a profissão docente, a coordenadora pediu para

que eles apontassem um profissional que mais pudesse se assemelhar ao professor e que justificassem suas escolhas. Os professores escolheram _____ como profissional o (a) _____, e, ao justificarem suas escolhas, disseram que:

Parte 3. Questões de Perfil

Nesta parte do instrumento encontram-se três tipos de questões:

- 1- Aquelas para as quais você assinala apenas uma alternativa;
- 2- As que você assinala uma ou mais alternativas; e
- 3- As questões avaliativas, nas quais basta assinalar um dos caracteres, de 4 a N, conforme o seu grau de concordância ou discordância em relação à afirmação analisada, de acordo com a escala em que **4 significa concordo plenamente** e **1 significa discordo totalmente**. Nas questões sobre as quais você não tem informações ou não são adequadas ao seu Curso, assinale a **letra N**.

1. Qual a sua faixa de idade?

- a. 17 a 19 anos
 b. 20 a 23 anos
 c. 24 a 30 anos
 d. 31 a 40 anos
 e. 41 anos ou mais

2. Em que município você reside?

- a. Santos
 b. São Vicente
 c. Cubatão
 d. Praia Grande
 e. Guarujá
 f. Bertioga
 g. Mongaguá
 h. Itanhaém
 Peruíbe
 São Paulo e ABCD
 Outro

3. Qual o seu estado civil?

- a. Solteiro(a)
 b. Casado (a)
 c. União estável
 d. Separado(a)/ desquitado(a)/ divorciado(a)
 e. Viúvo(a)
 f. Outro

4. Caso tenha assinalado a alternativa b., responda à questão abaixo:
Qual a situação de seu marido relativa ao trabalho?

- a. Trabalha atualmente
- b. Está desempregado
- c. É aposentado
- d. É falecido
- e. Outra situação

5. Número de filhos:

- a. Nenhum
- b. Um
- c. Dois
- d. Três
- e. Quatro ou mais

6. Você tem religião?

- a. Sim. Qual? _____
- b. Não

7. Que tipo de Ensino Médio você concluiu? (Assinale a(s) alternativa(s) em que você melhor se enquadre.)

- a. Comum ou de educação geral, no ensino regular
- b. Profissionalizante técnico, no ensino regular
- c. Profissionalizante magistério (Curso Normal), no ensino regular
- d. Supletivo
- e. Outro

8. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

- a. Todo em escola pública
- b. Todo em escola particular
- c. Maior parte em escola pública
- d. Maior parte em escola particular

9. Em que período você cursou o Ensino Médio ou a maior parte dele? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

- a. Todo no diurno
- b. Todo no noturno
- c. Maior parte no diurno
- d. Maior parte no noturno

10. Além do Ensino Fundamental e Médio, fez outro(s) curso(s)? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa.)

- a. Não
- b. Informática
- c. Língua Estrangeira
- d. Artes em geral (música, teatro, dança, desenho, pintura, artes gráficas, etc.)
- e. Outro curso de nível médio
- f. Outro curso superior
- g. Pós-Graduação (em nível de especialização)

11. Há quanto tempo concluiu o Ensino Médio? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

- a. Até 2 anos
- b. 3 a 6 anos

- c.7 a 10 anos
- d.Mais que 10 anos

12. Qual o grau de instrução do seu pai?

- a.Nenhum
- b.Ensino Fundamental incompleto
- c.Ensino Fundamental completo
- d.Ensino Médio incompleto
- e.Ensino Médio completo
- f.Superior incompleto
- g.Superior completo
- h.Pós-Graduação

13. Qual o grau de instrução da sua mãe?

- a.Nenhum
- b.Ensino Fundamental incompleto
- c.Ensino Fundamental completo
- d.Ensino Médio incompleto
- e.Ensino Médio completo
- f.Superior incompleto
- g.Superior completo
- h.Pós-Graduação

14. Como você ocupa seu tempo fora da Universidade? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a.Trabalho profissional
- b.Atividades domésticas
- c.Estudo
- d.Internet
- e Lazer
- f.Atividade de cunho religioso
- g.Prática esportiva
- h.Prática artística
- i.Trabalho voluntário
- j.Atividade político partidária
- k.Academia de ginástica (atividade física)
- l.Programas culturais (cinema, teatro, museu,...)
- m.Outra situação

15. Na Universidade (UniSantos), você participa de: (Assinale segundo escala na qual 4 representa muito frequentemente; 3 representa com razoável frequência; 2 representa raramente; e 1 representa nunca.)

- a.Trabalho comunitário junto a populações menos favorecidas
- b.Pastoral Universitária
- c.Grupos de Estudo ou Pesquisa
- d.Movimento Estudantil
- e.Projeto Cultural (orquestra, corais, teatro)
- f.Projetos de extensão (NECOM, Estágios, Clínicas, Escritório, etc.)
- g.Projetos acadêmicos e/ou de pesquisa (na Universidade ou fora dela)
- h. Outros Projetos. Quais? _____

16. Qual a denominação de sua função na escola?

17. Quais atividades você exerce nessa função?

18. Qual a sua carga horária semanal de trabalho? (Em horas de 60 minutos)

19. Em qual(is) município(s) você trabalha?

- a.Santos
- b.São Vicente
- c.Cubatão
- d.Praia Grande
- e.Guarujá
- f.Bertioga
- g.Mongaguá
- h.Itanhaém
- i.Peruíbe
- j.São Paulo e ABCD
- l.Outro

20. Qual o meio que você mais utiliza para se dirigir à Universidade:

- a. carro
- b.moto
- c.bicicleta
- d.ônibus
- e.carona
- f.pé
- g.táxi

21. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula na Universidade?

- a.Nenhuma, apenas assisto as aulas
- b.Uma a duas
- c.Três a cinco
- d.Seis a oito
- e.Mais de oito

22. Como você participa da vida econômica da família?

- a.Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas
- b.Trabalha, é responsável pelo seu sustento
- c.Trabalha, é responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família
- d.Trabalha e sustenta a família

23. Em sua casa, você tem computador conectado à Internet?

- a.Não tenho computador
- b.Meu computador não tem conexão com a Internet
- c.Meu computador é conectado por linha discada
- d.Meu computador é conectado por banda larga (Speedy, NetVirtual, etc.)

24. Para que finalidade você utiliza o computador? (Pode assinalar mais de uma alternativa.)

- a. Não utilizo o computador
- b. Entretenimento
- c. Trabalhos escolares
- d. Trabalhos profissionais
- e. Comunicação (E-mail, Skipe, MSN, etc.)
- f. Operações bancárias e/ou transações financeiras
- g. Compras eletrônicas
- h. Relacionamento (Orkut, Facebook, Twitter, Blogs etc.)
- i. Busca de informações (Google, Wikipédia etc.)

25. Você tem domínio/fluência (fala, lê e escreve) em língua(s) estrangeira(s)? (Assinale conforme escala abaixo.)

- 4 – Excelente
 - 3 – Bom
 - 2 – Regular
 - 1 – Fraco
 - 0 - nenhum
 - a) Inglês ()
 - b) Francês ()
 - c) Espanhol ()
 - d) Outra(s) (). Qual? (Quais?)
-

26. Qual o meio que você mais utiliza para se informar dos acontecimentos do mundo contemporâneo? (Assinale segundo escala na qual 4 representa muito frequentemente; 3 representa com razoável frequência; 2 representa raramente; e 1 representa nunca).

- a. Jornal impresso
- b. Sites da Internet
- c. Rádio
- d. Televisão
- e. Revistas de informações
- f. Revistas de entretenimento

27. Se assinalou *sites* de Internet, na questão anterior, assinale qual(is) o(s) meio(s) mais usado(s) para se manter informado.

- a. Jornal on-line (O Estado de São Paulo, A Tribuna, Folha de São Paulo, etc.)
- b. Sites de conteúdo (iG, UOL, etc.)
- c. Blogs
- d. Twitter
- e. Orkut
- f. Facebook
- g. Outros

28. De que atividades você gosta e/ou pratica?

- a. Leitura
- b. Música
- c. Cinema
- d. Televisão
- f. Teatro
- g. Dança

- h. Esporte
- i. Outras

29. Você lê, por vontade própria:

- a. Pelo menos um livro por mês
- b. Pelo menos um livro por trimestre
- c. Pelo menos um livro por semestre
- d. Pelo menos um livro por ano
- e. Nenhuma das respostas anteriores

30. Que fonte(s) você mais utiliza ao realizar as atividades de estudo e/ou pesquisa para as disciplinas do curso? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. O acervo da biblioteca do meu curso e/ou da UniSantos
- b. O acervo da biblioteca de outra Instituição
- c. Livros ou periódicos de minha propriedade
- d. A Internet
- e. Não realizo/realizei estudos e/ou pesquisas no meu curso

31. Se assinalou a Internet, especifique: (Pode assinalar mais de uma alternativa.)

- a. Wikipédia etc.
- b. Sites de instituições de ensino e/ou pesquisa
- c. Bases de dados (SciELO, JSTOR, IOB, IEEE, CAPES etc.)
- d. Outros

32. Com que frequência você utiliza as bibliotecas da Universidade e/ou de seu Campus?

- a. Nunca utilizo
- b. Utilizo raramente
- c. Utilizo com razoável frequência
- d. Utilizo muito frequentemente
- e. O curso não requer uso de biblioteca

33. Por que você decidiu fazer este Curso?

34. Atualmente, quais têm sido suas necessidades/expectativas em relação a este Curso?

35. Quais têm sido os seus grandes desafios profissionais, tendo em vista o seu trabalho na Escola?

APÊNDICE III – Transcrição do Questionário das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor

Parte 3 – Questões do Perfil

Tabela 1 - Qual a sua faixa etária?

	17 a 19 anos	20 a 23 anos	24 a 30 anos	31 a 40 anos	41 anos ou mais
S1				X	
S2					X
S3				X	
S4					X
S5			X		
S6				X	
S7			X		
S8				X	
S9					X
S10				X	
S11					X
S12					X
S13					X
S14			X		
S15				X	
S16				X	
S17				X	
S18				X	
S19					X
S20				X	
S21				X	
S22				X	
S23					X
S24				X	
S25				X	
S26			X		
S27					X
S28					X
S29				X	
S30				X	
S31			X		
S32			X		
S33					X
S34					X
S35				X	
S36					X
S37					X
S38				X	
S39					X
S40			X		
S41					X
S42			X		
S43					X

Não há ninguém na faixa etária de 17 a 19 anos e 20 a 23 anos.- Na faixa etária de 24 a 30 anos há 8 estudantes; na faixa etária de 31 a 40 anos há 18 estudantes e na faixa etária de 41 anos ou mais há 17 estudantes.

Tabela 2 - Em que município você reside?

	Santos	São Vicente	Cubatão	Praia Grande	Guarujá	Bertioga	Mongaguá
S1			X				
S2					X		
S3		X					
S4				X			
S5	X						
S6				X			
S7	X						
S8				X			
S9				X			
S10				X			
S11					X		
S12				X			
S13				X			
S14	X						
S15					X		
S16					X		
S17				X			
S18				X			
S19				X			
S20				X			
S21		X					
S22							X
S23		X					
S24		X					
S25				X			
S26				X			
S27	X						
S28			X				
S29		X					
S30			X				
S31				X			
S32			X				
S33			X				
S34				X			
S35	X						
S36	X						
S37	X						
S38	X						
S39	X						
S40				X			
S41		X					
S42	X						
S43	X						

17 estudantes moram em Praia Grande; 11 moram em Santos; 6 moram em São Vicente; 6 moram em Guarujá; 2 moram em Cubatão e 1 estudante mora em Mongaguá.

Tabela 3 - Qual o seu estado civil

	Solteiro (a)	Casado (a)	União estável	Separado(a) desquitado(a) divorciado (a)	Viúvo(a)	Outro
S1				X		
S2		X				
S3		X				
S4		X				
S5				X		
S6			X			
S7	X					
S8		X				
S9					X	
S10	X					
S11		X				
S12	X					
S13		X				
S14	X					
S15			X			
S16	X					
S17				X		
S18			X			
S19		X				
S20	X					
S21		X				
S22		X				
S23		X				
S24		X				
S25	X					
S26	X					
S27				X		
S28		X				
S29	X					
S30				X		
S31	X					
S32				X		
S33		X				
S34		X				
S35		X				
S36			X			
S37		X				
S38		X				
S39				X		
S40	X					
S41				X		
S42		X				
S43	X					

- 18 estudantes são casados; 12 solteiros; 4 união estável; 8 separados; 1 viúvo

Tabela 4 - Qual situação do seu marido relativo ao trabalho?

	a)Trabalha atualmente	b) está desempregado	c) É aposentado	d) Outra situação
S1				não respondeu
S2	(a)			
S3	(a)			
S4				(d)
S5				não respondeu
S6	(a)			
S7				não respondeu
S8	(a)			
S9				não respondeu
S10				não respondeu
S11	(a)			
S12				não respondeu
S13	(a)			
S14				não respondeu
S15		(b)		
S16				não respondeu
S17				não respondeu
S18	(a)			
S19		(b)		
S20				não respondeu
S21	(a)			
S22	(a)			
S23			(c)	
S24	(a)			
S25				não respondeu
S26				não respondeu
S27				não respondeu
S28	(a)			
S29				não respondeu
S30				não respondeu
S31				não respondeu
S32				não respondeu
S33	(a)			
S34				(d)
S35	(a)			
S36	(a)			
S37	(a)			
S38	(a)			
S39				não respondeu
S40				não respondeu
S41				não respondeu
S42	(a)			
S43				não respondeu

17 estudantes trabalham atualmente; 2 estão desempregados; 2 estão em outra situação; 1 aposentado; 21 não responderam.

Tabela 5 - Número de filhos

	Nenhum	Um	Dois	Três	Quatro ou mais
S1				X	
S2				X	
S3		X			
S4			X		
S5		X			
S6			X		
S7	n.respondeu				
S8		X			
S9				X	
S10	n.respondeu				
S11	X				
S12	n.respondeu				
S13		X			
S14		X			
S15	X				
S16				X	
S17		X			
S18	X				
S19		X			
S20	X				
S21			X		
S22		X			
S23			X		
S24		X			
S25			X		
S26		X			
S27		X			
S28			X		
S29			X		
S30				X	
S31	X				
S32		X			
S33			X		
S34			X		
S35				X	
S36			X		
S37	X				
S38		X			
S39			X		
S40	X				
S41			X		
S42	X				
S43		X			

- 14 estudantes tem um filho; 12 tem dois filhos; 8 não tem filhos; 6 tem três filhos e 3 não responderam.

Tabela 6- Você tem religião?

	Sim. Qual?	Não
S1	Testemunha de Jeová	
S2	Evangélica	
S3	Católica	
S4	Católica	
S5		X
S6		X
S7	Evangélica	
S8	Católica	
S9	Espírita	
S10	Protestante	
S11		X
S12	Não disse qual	
S13	Católica	
S14	Evangélica	
S15	Espírita	
S16	Protestante afastada	
S17	Evangélica	
S18	Católica	
S19	Cristã	
S20	Evangélica	
S21	Católica	
S22	Católica	
S23	Espírita Kardecista	
S24		X
S25	Cristã evangélica	
S26	Católica	
S27	Espírita Kardecista	
S28	Católica	
S29	Católica	
S30	Católica	
S31	Evangélica	
S32	Qual não fez	
S33	Evangélica	
S34	Evangélica	
S35	Kardecista (espírita)	
S36	Católica	
S37		X
S38	Católica	
S39	Católica	
S40	Espírita	
S41	Espírita	
S42	Católica	
S43		X

- 15 estudantes são católicos; 8 são evangélicos; 6 não tem religião; 4 são kardecista; 2 são protestante e um deles se afastou da religião; 1 é cristão evangélico; 1 testemunha de Jeová.

Tabela 7 - Que tipo de ensino médio você concluiu? Assinale a(s) alternativas em que você melhor se enquadre

	Comum ou de educação geral, no ensino regular	Profissionalizante técnico, no ensino regular	Profissionalizante magistério (curso normal), no ensino regular	Supletivo	Outro
S1	X				
S2	X				
S3			X		
S4	X				
S5			X		
S6			X		
S7			X		
S8	X				
S9			X		
S10			X		
S11			X		
S12			X		
S13		X			
S14	X				
S15			X		
S16	X				
S17			X		
S18			X		
S19			X		
S20		X			
S21			X		
S22	X		X		
S23			X		
S24		X	X		
S25			X		
S26			X		
S27				X	
S28			X		
S29	Não fez				
S30	X		X		
S31			X		
S32				X	
S33		X			
S34	X				
S35			X		
S36			X		
S37				X	
S38			X		X
S39					
S40	X				
S41			X		
S42			X		
S43		X	X		

- 10 assinalaram (comum ou de educação geral, no ensino regular); 5 profissionalizante técnico, no ensino superior; 27 profissionalizante magistério (curso normal), no ensino regular; 4 supletivo; 1 assinalou 'outro' e 1 estudante não fez.

*Tabela 8 - Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio?
Se fez mais de um curso considere o último curso concluído*

	Todo em escola pública	Todo em escola particular	Maior parte escola pública	Maior parte em escola Particular
S1	X			
S2			X	
S3	X			
S4	X			
S5	X	X		
S6	X			
S7	X			
S8	X			
S9	X			
S10	X			
S11	X			
S12	X			
S13	X			
S14	X			
S15	X			
S16	X			
S17	X			
S18	X			
S19	X			
S20	X			
S21		X	X	
S22	X			
S23	X			
S24	X			
S25	X			
S26	X			
S27	X			
S28	X			
S29	X			
S30	X			
S31	X			
S32	X			
S33	X			
S34	X			
S35	X			
S36	X			
S37		X		
S38			X	
S39	X			
S40	X			
S41	X			
S42	X			
S43	X			

38 todos em escola pública

3 todos em escola particular

2 maior parte em escola pública

Tabela 9 - Em que período você cursou o Ensino Médio ou a maior parte dele? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído).

	Todo no diurno	Todo no noturno	Maior parte no diurno	Maior parte no noturno
S1				X
S2			X	
S3			X	
S4		X		
S5	X			
S6			X	
S7	X			
S8	X			
S9		X		
S10			X	
S11		X		
S12			X	
S13	X			
S14	X			
S15	X			
S16		X		
S17	X			
S18		X		
S19			X	
S20	X			
S21		X		
S22		X		
S23	X			
S24	X			
S25	X			
S26		X		
S27		X		
S28		X		
S29				X
S30		X		
S31	X			
S32				X
S33				X
S34				X
S35	X			
S36				X
S37				X
S38	X			
S39				X
S40		X		
S41	X			
S42	X			
S43		X		

- 16 assinalaram (do no diurno); 13 todo no noturno; 6 maior parte no diurno; 8 maior parte no Noturno

Tabela 10 – Além do Ensino Fundamental e Médio, fez outro(s) curso(s)? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)

	Não	Informática	Língua estrangeira	Artes em geral (música, teatro, dança, desenho, pintura, artes gráficas, etc).	Outro curso de nível médio	Outro curso superior	Pós-Graduação em nível de especialização
S1	X						
S2	X						
S3	X						
S4					X		
S5				X		X	
S6	X						
S7		X				X	
S8	X						
S9	X						
S10					X		
S11	X						
S12		X			X		
S13					X Magistério		
S14		X					
S15		X					
S16		X		X			
S17		X			X		
S18		X					
S19			X(Libras-surdos)	X			
S20		X		X			
S21	X						
S22					X		
S23		X					
S24	X						
S25				X			
S26	X						
S27				X (teatro e pintura)			
S28		X					
S29		X					
S30		X					X
S31							X
S32	X						
S33		X					
S34		X					
S35		X					
S36		X-básica					
S37							X
S38			X				X
S39	X						
S40		X			X		
S41		X					X
S42						X	X
S43	n.feiz						

12 assinalaram não; 18 informática; 4 língua estrangeira; 8 artes em geral; 9 outro curso de nível médio; 8 curso superior; 2 Pós-Graduação em nível de especialização; 1 não fez.

Tabela 11 - Há quanto tempo concluiu o Ensino Médio? (Se fez considere o último curso concluído).

	Até 2 anos	3 a 6 anos	7 a 10 anos	Mais que 10 anos
S1			X	
S2				X
S3				X
S4			X	
S5	X			
S6				X
S7		X		
S8			X	
S9				X
S10				X
S11		X		
S12				X
S13		X		
S14			X	
S15				X
S16				X
S17	X			
S18		X		
S19		X		
S20				X
S21				X
S22		X		
S23				X
S24				X
S25				X
S26		X		
S27			X	
S28				X
S29	n.feiz			
S30				X
S31		x		
S32		x		
S33				x
S34		x		
S35				x
S36				x
S37				x
S38				x
S39	X			
S40		x		
S41				x
S42				x
S43		x		

- 22 estudantes mais que 10 anos; 12 de 3 a 6 anos; 5 de 7 a 10 anos; 1 não fez.

Tabela 12 - Qual o grau de instrução do seu pai?								
	Nenhum	Ensino Fund. Incomp.	Ensino Fund. completo	Ens.Médio incompleto	Ens.Médio completo	Sup. Incomp	Sup. Compl.	Pós-Graduação
S1		X						
S2		X						
S3	X							
S4		X						
S5							X	
S6	X							
S7			X					
S8	X							
S9	S/resposta							
S10				x				
S11	X							
S12	X							
S13		X						
S14							X	
S15			X					
S16				X				
S17		X						
S18		X						
S19	X							
S20		X						
S21					X			
S22			X					
S23			X					
S24				X				
S25		X						
S26		X						
S27		X						
S28			X					
S29	Não fez							
S30		X						
S31		X						
S32		X						
S33		X						
S34		X						
S35							X	
S36		X						
S37			X					
S38					X			
S39	X-ñ sei							
S40			X					
S41			X					
S42					X			
S43				X				

- 16 estudantes marcaram ensino fundamental incompleto; 8 ensino fundamental completo; 7 nenhum; 4 ensino médio incompleto; 3 ensino médio completo; 2 superior completo; 1 superior incompleto

Tabela 13- Qual o grau de instrução da sua mãe?

	Nenhum	Ens. Fund. incomp.	Ens. Fund. completo	Ens. Médio incompleto	Ens.Médio completo	Sup. Incomp.	Sup. Comp.	Pós-Graduação
S1		X						
S2		X						
S3		X						
S4		X						
S5							X	
S6	X							
S7							X	
S8		X						
S9		X						
S10				X				
S11		X						
S12		X						
S13					X			
S14							X	
S15			X					
S16			X					
S17		X						
S18			X					
S19	X							
S20		X						
S21					X			
S22		X						
S23		X						
S24			X					
S25		X						
S26		X						
S27	X							
S28			X					
S29		X						
S30		X						
S31		X						
S32		X						
S33	X							
S34		X						
S35								X
S36		X						
S37		X						
S38						X		
S39	X							
S40					X			
S41		X						
S42					X			
S43		X						

- 23 estudantes marcaram ensino fundamental incompleto; 5 ensino fundamental completo; 5 nenhum; 4 ensino médio completo; 3 superior completo; 1 ensino médio incompleto; 1 pós-graduação; 1 superior incompleto.

31	X	X	X	X	X	X						X	
32	X												
33	X	X	X	X	X	X							
34	X	X											
35	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
36	X		X	X	X								
37	X	X	X	X	X		X	X				X	
38	X	X		X	X		X				X	X	
39	X	X	X	X									
40	X	X	X	X	X			X		X		X	
41	X	X	X	X		X			X			X	
42	X		X	X									
43	X												

39 estudantes assinalaram (trabalho profissional); 34 estudantes assinalaram (atividades domésticas); 30 estudantes assinalaram (estudo); 26 estudantes assinalaram (internet); 21 estudantes assinalaram (lazer); 16 estudantes assinalaram (atividade de cunho religioso); 3 estudantes assinalaram (prática esportiva); 5 estudantes assinalaram (prática artística); 4 estudantes assinalaram (trabalho voluntário); 2 estudantes assinalaram (atividade político partidária); 1 estudante (academia de ginástica (atividade física)); 15 estudantes assinalaram (programas culturais (cinema, teatro, museu, ...)); 2 estudantes assinalaram (outra situação).

Tabela 15 -Na Universidade (UniSantos), você participa de: (Assinale segundo escala na qual 4 representa muito frequente; 3 representa com razoável frequência;2 representa raramente; e 1 representa nunca)

	Trabalho comunitário junto a populações menos favorecidas	Pastoral universitária	Grupos de estudo ou pesquisa (CONTINUA)	Movimento estudantil	Projeto cultural (orquestra, corais, teatro)	Projetos de extensão (NECOM, estágios, clínicas, escritório, etc).	Projetos acadêmicos e/ou de pesquisa (na Universidade ou fora dela)	Outros projetos. Quais?
S 1			3					
S 2	3	1	2	1	1	1	2	1
S 3	1	1	1	1	1	1	1	1
S 4	1	1	3	2	1	1	1	
S 5	1	1	1	1	1	1	1	
S 6	2	1	3	2	2	1	2	
S 7	Não fez.							
S 8	Não fez.							
S 9						3		
S 10	1	1	1	1	1	3	1	1
S 11	1	1	1	1	1	1	1	Palestra/apresentação de projeto de pesquisa
S 12	Não fez.							
S 13	1	1	1	1	1	1	1	1
S 14	1	1	1	1	1	1	1	1
S 15	1	1	1	1	3	1	1	
S 16	1	1	1	1	1	1	1	
S 17	1	1	1	1	1	1	1	1
S 18	Não fez.							
S 19	1	1	1	1	1	1	1	1
S 20	1	1	1	1	1	1	1	1
S 21	1	1	3	1	1	1	3	1
S 22	1	1	1	1	1	1	1	1
S 23	1	1	1	1	1	1	1	1
S 24	1	1	1	1	1	1	3	
S 25	1	1	1	1	1	1	3	1
S 26	2							
S 27	Não fez.							
S 28	1	1	1	1	1	1	1	1
S 29	Não fez.							
S 30	1	1	4	1	1	2	4	
S 31	1	1	3	1	3	1	3	
S 32	1	1	2	1	1	1	1	
S 33	1	1	1	1	1	1	1	1
S 34	Não fez.							
S 35	Não fez.							
S 36	1	1	1	1	1	1	1	1
S 37	1	1	1	1	1	1	1	1
S 38	1	1	2	1	1	2	2	
S 39	1	1	4	1	1	3	4	
S 40	1	1	3	1	1	1	1	1
S 41	Não fez.							
S 42	1	1		1	1	1	4	
S 43	1	1	1	1	1	1	1	1

14 estudantes escreveram o número 1 em todas as alternativas.
9 estudantes não fizeram.

	Tabela 16 – Qual é a denominação de sua função na escola?	
S 1	Pajem.	
S 2	Pajem, auxiliar de desenvolvimento infantil.	
S 3	Atendente de Educação II.	
S 4	Atendente de Educação II.	
S 5	Professora de Educação Básica I (Polivalente).	
S 6	Atendente de Educação II.	
S 7	Professora substituta de Educação Infantil.	
S 8	Atendente de Educação.	
S 9	Atendente de Educação.	
S 10	Atendente (cuidar da criança e ensiná-la (parte pedagógica)).	
S 11	Professor.	
S 12	Atendente de Educação.	
S 13	Atendente de Educação, especificamente inclusão.	
S 14	Pajem.	
S 15	Pajem.	
S 16	Pajem.	
S 17	Atendente de Educação. Apoiar as atendentes com turma na sala.	
S 18	Atendente de Educação.	
S 19	Atendente de Educação II.	
S 20	Atendente de Educação 2.	
S 21	Atendente de Educação II.	
S 22	Atendente de Educação II.	
S 23	Atendente de Educação II.	
S 24	Atendente de Educação II.	
S 25	Atendente de Educação II.	
S 26	Atendente de Educação - cuidar e exerce funções pedagógicas.	
S 27	Pajem.	
S 28	Dirigir/coordenar.	
S 29	Atendente de educação.	
S 30	Atendente de Educação - Praia Grande.	
S 31	Professora de primeira infância.	
S 32	Atendente de Educação.	
S 33	Atendente de Educação.	
S 34	PEB II.	
S 35	Pajem (creche).	
S 36	Professor de Ensino Básico I.	
S 37	Professor de Educação Básica II - História.	
S 38	Professora de Educação Básica I.	
S 39	Pajem.	
S 40	Atendente de Educação e Professora.	
S 41	Coordenadora Administrativa.	
S 42	Professora substituta de Ensino Fundamental I e Infantil.	
S 43	Professor de Ensino Fundamental.	

- 22 estudantes são Atendentes de Educação; 8 estudantes são pajem

S 1	Cuidar, educar, atividades pedagógicas.
S 2	Tratar da higiene, alimentação, atividades pedagógicas.
S 3	Cuidado, higiene, alimentação e recreação.
S 4	Atualmente estou na recreação. Atividades de música, dança, brincadeiras.
S 5	Todas as atividades burocráticas de uma sala de aula (Diário, relatório, seminários...). Aulas para alunos de 7 a 8 anos (2ºano) – Alfabetização.
S 6	Sou recreacionista e também cuido das crianças de 3 anos.
S 7	Como professora regente de classe sou responsável pelo cumprimento do currículo escolar, tanto pedagógico como do bem estar dos meus alunos durante a rotina diária.
S 8	Fazer a parte pedagógica, banho.
S 9	Atividades pedagógicas; cuidar e zelar pela higiene da criança e de seus respectivos objetos, bem como a higienização e organização dos materiais de uso do aluno. (diário).
S10	Cuidar da criança e aplicar à parte pedagógica (obs.). E tratar com muito amor e respeito.
S 11	Auxiliar na alimentação, atividades pedagógicas como : auxiliar coordenação motora, estimular a linguagem como músicas.
S 12	Cuidar das crianças, trabalhar a parte pedagógica.
S 13	Como disse a palestrante trabalho com a criança atividades voltadas para sua maior dificuldade no meu caso a comunicação e também sua higiene.
S 14	Cuidar do bem estar e dar noções de aprendizagem escolar à crianças de 0 a 4 anos.
S 15	Cuidar e educar de crianças de 0 a 5 anos em creche.
S 16	Trabalhar os diversos eixos temáticos, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, identidade e autonomia, recreação, higiene pessoal.
S 17	Este ano fiquei dando banho nas crianças e auxílio na sala.
S 18	Auxiliar o professor, cuidar do aluno na sua higienização e alimentação.
S 19	Faço a parte pedagógica, banho, alimento os bebes, higienização do ambiente e dos objetos.
S 20	Aplico atividades enviadas pelo Seduc.
S 21	Desenvolvimento pedagógico do aluno, alimentação, higiene, socialização, interação e autonomia, ou seja, “o cuidar”.
S 22	Recreação, crianças de 0 a 5 anos; higiene pessoal (banho/ troca fralda); auxílio na alimentação e na hora do soninho.
S 23	Cuidar e parte pedagógica.
S 24	Recreação, Banho, Limpeza do ambiente.
S 25	Zelar pelo bem estar do educando, auxiliando no seu desenvolvimento físico, cognitivo e social.
S 26	Funções Pedagógicas.
S 27	Trabalhos pedagógicos, banho, brincadeiras, cuidados gerais.
S 28	- Organização e funcionamento da escola; - Rotina e atividades pedagógicas; - Reuniões com os pais e funcionários; - Prontuários, matrículas, ocorrências, relatórios etc.
S 29	O cuidar das crianças e a parte lúdica.
S 30	Cuidar das crianças e do local (ambiente) onde elas ficam e aplicar atividades durante o período de recreação.
S 31	*Pedagógicas; *Higiene; *Cuidados em geral.
S 32	Atividades recreativas, cuidados com higiene.
S 33	Todas relativa a Educação infantil; Recreação e o cuidar em geral.
S 34	Ministro aulas de Língua Portuguesa EF e EM.
S 35	Além dos cuidados básicos, aplicação de eixos pedagógicos, diários, planejamentos.
S 36	Alfabetização.
S 37	História, Sociologia e Geografia.
S 38	Ensino crianças desde o infantil III (3 anos) até o 5ºano; polivalente.
S 39	Atividades pedagógicas, banho, escovação, trocas de fraldas, alimentação, brincar, etc...
S 40	Como atendente de educação cuido de atividades recreativas e de higiene pessoal e como Professora leciono em uma sala de alfabetização.
S 41	Digitar ofícios, coord. os estagiários, elaboração de ofícios, decretos, Instruções Normativas, etc.
S 42	Regência como titular de sala, planejamento, reunião de professores (HTP).
S 43	Atividades relativas a função.

Tabela 18 - Qual a sua carga horária semanal de trabalho? (Em horas de 60 minutos).

S 1	40 horas semanais.
S 2	30 horas.
S 3	30 horas.
S 4	30 horas.
S 5	25 horas semanais (160 mensal).
S 6	30 horas.
S 7	30 horas.
S 8	30 horas semanais com 6 horas diárias.
S 9	30 horas semanais.
S 10	30 horas.
S 11	30 horas.
S 12	30 horas.
S 13	6 horas por dia, 30 horas por semana.
S 14	30 horas/ semanais.
S 15	30 horas.
S 16	30 horas semanais.
S 17	30 horas semanais.
S 18	30 horas.
S 19	6 horas por dia, 40 horas semanais.
S 20	30 h.
S 21	30 horas semanais.
S 22	30 horas.
S 23	30 horas.
S 24	30 horas.
S 25	30 horas semanais.
S 26	6 horas diária, 30 horas semanais.
S 27	30 h.
S 28	40 h sem.
S 29	30 hs.
S 30	50 hs/semana.
S 31	32 h.
S 32	30 hs.
S 33	Minha carga horária são de 30 horas.
S 34	40 horas semanais.
S 35	40 horas.
S 36	20 horas semanais.
S 37	30 horas.
S 38	40 horas.
S 39	8 horas por dia e 40 horas semanais.
S 40	55 horas semanais entre os 2 empregos.
S 41	8 horas por dia (40 semanal).
S 42	Nos dois cargos 11 horas.
S 43	50 hs.

- 2 estudantes têm carga horária de 50 horas; 6 têm carga horária de 40 horas e 25 estudantes têm carga horária de 30 horas.

Tabela 19 - Em qual (is) município (s) você trabalha?

	Santos	São Vicente	Cubatão	Praia Grande	Guarujá	Bertioga	Mongaguá	Itanhaém	Peruíbe	São Paulo e ABCD
S 1					X					
S 2					X					
S 3				X						
S 4				X						
S 5		X								
S 6				X						
S 7	X									
S 8				X						
S 9				X						
S 10				X						
S 11						X				
S 12				X						
S 13				X						
S 14					X					
S 15					X					
S 16					X					
S 17				X						
S 18				X						
S 19				X						
S 20				X						
S 21				X						
S 22				X						
S 23				X						
S 24				X						
S 25				X						
S 26				X						
S 27					X					
S 28		X								
S 29				X						
S 30				X						
S 31						X				
S 32				X						
S 33				X						
S 34					X					
S 35					X					
S 36			X							
S 37		X								
S 38						X				
S 39					X					
S 40				X						
S 41		X								
S 42	X									
S 43	X	X								

3 estudantes trabalham em Santos.

1 estudante trabalha em Cubatão.

5 estudantes trabalham em São Vicente.

23 estudantes trabalham na Praia Grande.

9 estudantes trabalham em Guarujá.

3 estudantes trabalham em Bertioga

Tabela 20 - Qual o meio que você mais utiliza para se dirigir à Universidade?

	<i>Carro</i>	<i>Moto</i>	<i>Bicicleta</i>	<i>Ônibus</i>	<i>Táxi</i>	<i>Carona</i>	<i>A pé</i>
S 1				X			
S 2				X			
S 3				X			
S 4				X			
S 5				X			
S 6				X			
S 7	X						
S 8				X			
S 9							X
S 10				X			
S 11				X			
S 12				X			
S 13				X			
S 14		X		X		X	
S 15				X			
S 16				X			
S 17				X			
S 18				X			
S 19				X			
S 20				X			
S 21		X					
S 22				X			
S 23				X			
S 24				X			
S 25				X			
S 26				X			
S 27				X			
S 28				X			
S 29				X			
S 30				X			
S 31		X					
S 32				X			
S 33				X			
S 34				X			
S 36				X			
S 37			X				X
S 38	X						
S 39				X			
S 40		X					
S 41				X			
S 42							X
S 43				X			

- 34 estudantes vão de ônibus para a faculdade; 4 de moto para a faculdade;
 2 de carro para a faculdade; 3 vão a pé para a faculdade; 1 vai de bicicleta
 para a faculdade; 1 estudante vai de carona para a faculdade.

Tabela 21 - Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula na Universidade?

	Nenhuma, apenas assisto as aulas	Uma a duas	Três a cinco	Seis a oito	Mais de oito
S 1			X		
S 2		X			
S 3			X		
S 4		X			
S 5				X	
S 6			X		
S 7		X			
S 8		X			
S 9		X			
S 10			X		
S 11			X		
S 12					X
S 13		X			
S 14		X			
S 15					X
S 16			X		
S 17		X			
S 18			X		
S 19			X		
S 20			X		
S 21			X		
S 22					X
S 23		X			
S 24				X	X
S 25		X			
S 26		X			
S 27			X		
S 28		X			
S 29	Não fez.				
S 30				X	
S 31		X			
S 32	Não fez.				
S 33			X		
S 34		X			
S 35		X			
S 36			X		
S 37		X			
S 38			X		
S 39		X			
S 40		X			
S 41			X		
S 42			X		
S 43	X				

- 18 estudantes estudam de uma a duas por semana; 16 estudam de três a cinco por semana -3 estudam de seis a oito por semana; 4 estudam mais de oito por semana 1 estudante assinalou (nenhuma, apenas assisto as aulas)

Tabela 22 - Como você participa da vida econômica da família?

	Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas	Trabalha, é responsável pelo seu sustento	Trabalha, é responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família	Trabalha e sustenta a família.
S 1		X	X	
S 2			X	
S 3			X	
S 4			X	
S 5		X		X
S 6			X	
S 7	X			
S 8			X	
S 9			X	
S 10			X	
S 11			X	
S 12		X		
S 13				X
S 14				X
S 15			X	
S 16		X		
S 17		X		
S 18			X	X
S 19				X
S 20			X	
S 21			X	
S 22	X			
S 23			X	
S 24	X			
S 25				X
S 26		X		X
S 27		X		
S 28			X	
S 29			X	
S 30				X
S 31		X		
S 32	Não fez			
S 33	X			
S 34			X	
S 35				X
S 36	X			
S 37			X	
S 38			X	
S 39			X	
S 40			X	
S 41			X	
S 42	X			
S 43				X

Tabela 23 - Em sua casa, você tem computador conectado à internet?

s	Não tenho computador	Meu computador não tem conexão com a internet	Meu computador é conectado por linha discada	Meu computador é conectado por banda larga (Speedy, Net Virtual, etc)
1				X
2				X
3				X
4				X
5				X
6		X		
7				X
8				X
9				X
10			X	
11				no curso a exigência é grande tive a necessidade de comprar computador e colocar internet.
12				X
13			X	
14				X
15				X
16				X
17				X
18		X		
19			X	
20		X		
21				X
22				X
23				X
24				X
25				X
26				X
27				X
28				X
29				X
30				X
31				X
32				X
33				X
34				X
35				X – Net Virtual.
36				X
37				X
38				X
39				X
40				X
41				X
42				X
43	X			

- 36 estudantes (tem computador conectado por banda larga (Speedy, Net Virtual, etc); 3 tem computador conectado por linha discada; 3 tem computador que não tem conexão com a Internet; 1 não tem computador.

Tabela 24 -Para que finalidade você utiliza o computador?
(Pode assinalar mais de uma alternativa)

	Não utilizo o computador	Entretenimento	Trabalhos escolares	Trabalhos profissionais	Comunicação (E-mail, Skype, MSN, etc)	Operações bancárias e/ou transações financeiras	Compras eletrônicas	Relacionamento (Orkut, Facebook, Twitter, Blogs etc)	Busca de informações (Google, Wikipédia etc)
S 1			X						X
S 2			X	X					X
S 3			X		X				X
S 4			X		X			X	X
S 5		X	X	X	X			X	X
S 6		X	X	X	X			X	X
S 7		X	X	X	X			X	X
S 8			X						X
S 9			X						X
S 10			X				X		X
S 11			X		X				X
S 12			X		X				X
S 13			X		X				X
S 14		X	X	X	X	X	X	X	X
S 15			X	X	X		X	X	X
S 16		X	X	X	X		X	X	X
S 17		X	X	X	X			X	X
S 18		X	X	X	X		X	X	X
S 19			X		X				X
S 20		X	X	X	X			X	X
S 21			X	X	X				X
S 22			X	X	X	X		X	X
S 23		X	X	X	X	X	X	X	X
S 24		X	X	X	X	X	X	X	X
S 25		X	X		X	X	X	X	X
S 26			X						
S 27			X	X			X	X	X
S 28			X	X	X	X		X	X
S 29		X	X						
S 30		X	X	X	X	X		X	X
S 31		X	X	X	X		X	X	X
S 32		X	X		X	X	X	X	X
S 33			X					X	X
S 34			X	X	X			X	X
S 35		X	X	X	X	X	X	X	X
S 36			X	X		X			X
S 37			X	X	X			X	X
S 38		X		X	X		X	X	X
S 39			X	X	X				X
S 40		X	X	X	X	X		X	X
S 41		X	X	X	X	X		X	X
S 42			X	X	X			X	X
S 43		X	X						X

Tabela 25-Você tem domínio/fluência (fala, lê e escreve) em língua(s) estrangeira(s)? (Assinale conforme escala abaixo)

	4- Excelente	3- Bom	2- Regular	1- Fraco	0- nenhum	a) Inglês	b) Francês	c) Espanhol	d) Outra(s) (Quais?)	Qual?
S 1					X					
S 2					X					
S 3					X					
S 4					X	0	0	0		
S 5				X		X				
S 6					X					
S 7					X					
S 8					X					
S 9					X					
S 10					X					
S 11					X					
S 12					X					
S 13					X					
S 14				X		X				
S 15				X		X				
S 16					X					
S 17			X			X				
S 18					X					
S 19									X Libras (Linguagem de Sinais)	
S 20				X		X				
S 21					X					
S 22					X					
S 23						0	0	0	0	
S 24					X					
S 25					X					
S 26					X					
S 27					X					
S 28					X					
S 29						0	0	0		
S 30					X					
S 31					X					
S 32					X					
S 33						0	0	0		
S 34						1	0	0		
S 35			X			X		X		
S 36					X					
S 37				X				X		

S 38						3	1	2	
S 39					X				
S 40					X				
S 41				X				X	
S 42					X	0	0	0	
S 43					X				

29 estudantes (não tem fluência)

3 estudantes (tem inglês fraco)

2 estudantes (tem inglês regular)

1 estudante (tem espanhol regular)

1 estudante (tem inglês bom) (espanhol regular) e (francês fraco)

1 estudante tem fluência em Libras (Linguagem de Sinais)

Tabela 26 - Qual meio que você mais utiliza para se informar dos acontecimentos do mundo contemporâneo? (Assinale segundo escala na qual 4 representa muito frequentemente; 3 represente com razoável frequência; 2 representa raramente; e 1 representa nunca).

	Jornal impresso	Sites da internet	Rádio	Televisão	Revistas de informações	Revistas de entretenimento
S 1	3	3	2	4		
S 2	4	2	4	4	3	3
S 3	2	4	2	4	1	1
S 4	Não fez					
S 5	3	4	2	3	3	1
S 6	3	3	2	4	2	2
S 7	3	4	2	3	2	1
S 8	2	4	4	4	2	2
S 9	2	1		3	4	
S 10	4	2	4	4	3	2
S 11				4		
S 12	1	3	1	3	2	3
S 13	2	3	2	4	3	2
S 14	2	4	2	4	2	3
S 15	3	4	1	2	2	1
S 16	3	2	4	4	2	2
S 17		X	X	X		
S 18	3	4	1	4	3	3
S 19	4	2	3	4	2	1
S 20	2	3	1	4	3	3
S 21	3	3	2	4	3	1
S 22	2	4	1	3	1	1
S 23	3	4	2	4	3	3
S 24	4	4	3	4	4	4
S 25	1	4	2	4	3	4
S 26				4		
S 27	3	3	2	4	2	2
S 28	3	1	4	2	5	6
S 29	2	2	3	4	2	2
S 30	3	3	1	2	2	2
S 31	3	4	1	2	3	1
S 32	2	4	4	4	2	2
S 33	2	3	3	4	3	1
S 34	4	4	2	3	4	3
S 35	1	4	2	4	3	3
S 36	3	4	2	4	4	2
S 37	2	4	2	1	4	1
S 38	3	4	3	4	3	2
S 39	1	3	3	3	2	1
S 40	2	4	3	3	2	2
S 41		4	4	3	4	
S 42	2	4	3	2	1	1
S 43				4		

Tabela 27 - Se assinalou *sites* de Internet, na questão anterior, assinale qual(is) o(s) meio(s) mais usado(s) para se manter informado

	Jornal on-line (O Estado de São Paulo, A Tribuna, Folha de São Paulo etc)	Sites conteúdo de (IG, UOL) etc.	Blogs	Twitter	Orkut	Facebook	Outros
S 1							X
S 2	X				X		
S 3		X					X
S 4	Não fez						
S 5	X	X					
S 6	X	X			X	X	
S 7	X	X				X	X
S 8	X	X					
S 9	Não fez						
S 10							X
S 11	Não fez						
S 12	X						X
S 13		X					
S 14	X	X			X	X	
S 15	X	X					
S 16	X	X		X			
S 17							X
S 18	X	X				X	X
S 19	X						
S 20	X			X	X		
S 21	X						
S 22		X					
S 23	X	X			X	X	X
S 24		X			X	X	X -yahoo
S 25		X			X	X	X
S 26	Não fez						
S 27							X
S 28	X	X					
S 29	Não fez						
S 30	X	X					
S 31	X	X			X	X	
S 32		X					
S 33	X				X		
S 34	X	X				X	X
S 35		X		X	X	X	X
S 36	X	X					
S 37		X				X	X
S 38		X					
S 39	X						X
S 40		X					
S 41		X					
S 42	X	X					
S 43	Não fez						

- 22 estudantes assinalaram (Jornal on-line (O Estado de São Paulo, A Tribuna, Folha de São Paulo etc); 26 assinalaram (Sites de conteúdo (IG, UOL,etc); 3 (Twitter); 10 assinalaram (Orkut); 11 estudantes assinalaram (Facebook) e 15 assinalaram (Outros).

Tabela 28 - De que atividades você gosta e/ou pratica?

	<i>Leitura</i>	<i>Música</i>	<i>Cinema</i>	<i>Televisão</i>	<i>Teatro</i>	<i>Dança</i>	<i>Esporte</i>	<i>Outras</i>
1				X			X	
2	X		X					X
3		X	X	X				
4	Vazio							
5	X	X			X			
6	X	X	X	X		X		
7	X	X		X			X	
8	X							
9		X			X			
10	X	X	X	X	X			X
11		X	X	X		X		
12			X	X		X + ãi pratico		
13					X - mais raro ir			
14		X		X				
15	X	X	X					
16	X	X	X	X	X	X		
17	X	X	X	X	X			X
18		X	X	X		X	X	X
19	X							
20	X							X
21	X	X	X	X				X
22		X	X		X			
23	X	X	X	X	X		X	
24		X	X	X	X			
25	X	X	X	X	X	X		
26		X	X	X				
27	X	X		X	X			
28	X		X	X	X	X		
29				X		X		
30		X	X		X			
31		X	X	X				
32		X					X	
33		X						
34	X							
35	X	X	X	X	X	X	X	X
36	X	X		X				
37	X	X			X		X	
38	X	X	X	X			X	
39	X	X	X	X		X		
40	X	X	X	X	X	X		
41	X		X					
42	X		X	X				
43	X	X		X				

- 26 estudantes assinalaram (Leitura); 30 assinalaram (Música); 25 assinalaram (Cinema); 27 assinalaram (Televisão); 16 assinalaram (Teatro); 11 estudantes (Dança); 8 estudantes (Esporte); 7 estudantes (Outras)

Tabela 29 - Você lê por vontade própria:

	Pelo menos um livro por mês	Pelo menos um livro por trimestre	Pelo menos um livro por semestre	Pelo menos um livro por ano	Nenhuma das respostas anteriores
S 1			X		
S 2			X		
S 3			X		
S 4	Sem resposta.				
S 5	X				
S 6	X				
S 7			X		
S 8			X		
S 9			X		
S 10		X			
S 11					X
S 12		X			
S 13				X	
S 14				X	
S 15		X			
S 16		X			
S 17				X	
S 18					X
S 19	X				
S 20				X	
S 21		X			
S 22	X				
S 23				X	
S 24				X	
S 25				X	
S 26				X	
S 27	X				
S 28			X		
S 29			X		
S 30			X		
S 31					X
S 32					X
S 33					X
S 34	X				
S 35	X				
S 36					X
S 37	X				
S 38					X
S 39		X			
S 40				X	
S 41		X			
S 42				X	
S 43					X

- 8 estudantes assinalaram (Pelo menos um livro por mês); 7 pelo menos um livro por trimestre; 9 pelo menos um livro por semestre; 10 assinalaram pelo menos um livro por ano; 8 assinalaram (Nenhuma das respostas anteriores)

Tabela 30 - Que fonte(s) você mais utiliza ao realizar as atividades de estudo e/ou pesquisa para as disciplinas do curso? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

	O acervo da biblioteca do meu curso e/ou da Unisantos	O acervo da biblioteca de outra Instituição	Livros ou periódicos de minha propriedade	A Internet	Não realizo/realizei estudos e/ou pesquisas no meu curso
S 1	X			X	
S 2	X			X	
S 3	X			X	
S 4	Não fez.				
S 5	X		X	X	
S 6	X			X	
S 7			X	X	
S 8	X		X	X	
S 9	X		X		
S 10	X		X	X	
S 11	X				
S 12	X			X	
S 13	X			X	
S 14	X			X	
S 15	X			X	
S 16	X			X	
S 17	X			X	
S 18	X	X	X	X	
S 19	X			X	
S 20	X		X	X	
S 21	X				
S 22	X		X	X	
S 23	X			X	
S 24	X			X	
S 25	X			X	
S 26	X			X	
S 27	X			X	
S 28	X			X	
S 29			X	X	
S 30	X			X	
S 31	X			X	
S 32	X			X	
S 33	X			X	
S 34	X		X	X	
S 35	X			X	
S 36	X			X	
S 37	X		X	X	
S 38	X			X	
S 39	X			X	
S 40	X			X	
S 41				X	
S 42				X	
S 43				X	

- 37 estudantes assinalaram (O acervo da biblioteca do meu curso e/ou da Unisantos); 1 assinalou (O acervo da biblioteca de outra Instituição); 11 assinalaram (Livros ou periódicos de minha propriedade); 39 estudantes assinalaram (A Internet).

Tabela 31 - Se assinalou a Internet, especifique: (Pode assinalar mais de uma alternativa).

	Wikipédia etc.	Sites de instituições de ensino e/ou pesquisa	Bases de dados (SciELO, JSTOR, IOB, IEEE, CAPES etc.)	Outros
S 1	X		X	X
S 2		X		
S 3		X	X	
S 4	Não fez.			
S 5	X	X	X	
S 6			X	
S 7	X	X	X	
S 8	X	X		
S 9	Não fez.			
S 10		X		
S 11	Não fez.			
S 12	X			X
S 13	X	X		
S 14	X		X	X
S 15	X	X		
S 16	X	X		X
S 17	X			X
S 18	X	X	X	X
S 19			X	
S 20	X	X		X
S 21	Não fez.			
S 22	X	X	X	
S 23	X	X		
S 24	X			
S 25	X	X		
S 26		X		
S 27	X	X	X	X
S 28		X	X	X
S 29		X		
S 30		X	X	
S 31	X	X	X	X
S 32		X	X	
S 33	X	X		
S 34	X	X	X	X
S 35	X	X	X	X
S 36	X	X		
S 37		X	X	
S 38	X		X	X
S 39	X		X	
S 40		X	X	
S 41	X	X	X	
S 42	X		X	
S 43		X		

- 26 estudantes assinalaram (Wikipédia etc); 29 assinalaram (Sites de instituições de ensino e/ou pesquisa); 22 assinalaram (Bases de dados (SciELO, JSTOR, IOB, IEEE, CAPES etc.); 13 assinalaram (Outros)

Tabela 32 - Com que frequência você utiliza as bibliotecas da Universidade e/ou de seu Campus?

	Nunca utilizo	Utilizo raramente	Utilizo com razoável frequência	Utilizo muito frequentemente	O curso não requer o uso de biblioteca
S 1			X		
S 2			X		
S 3			X		
S 4		X			
S 5				X	
S 6			X		
S 7		X			
S 8			X		
S 9			X		
S 10			X		
S 11			X		
S 12		X			
S 13		X			
S 14		X			
S 15				X	
S 16				X	
S 17		X			
S 18		X			
S 19			X		
S 20			X		
S 21			X		
S 22				X	
S 23		X			
S 24				X	
S 25				X	
S 26			X		
S 27			X		
S 28		X			
S 29		X			
S 30				X	
S 31			X		
S 32			X		
S 33			X		
S 34			X		
S 35			X		
S 36			X		
S 37			X		
S 38		X			
S 39			X		
S 40		X			
S 41		X			
S 42			X		
S 43	Não fez.				

7 estudantes utilizam a biblioteca da faculdade muito frequentemente ----- 16,27%
 22 estudantes utilizam a biblioteca da faculdade com razoável frequência -----51,16%
 13 estudantes utilizam a biblioteca da faculdade raramente ----- 30,23%
 01 não respondeu ----- 02,32%

Tabela 33- Por que você decidiu fazer este Curso?

S1	Porque é o meu objetivo para desenvolver meu papel na educação com capacidade e eficiência
S2	Para melhor desenvolver o meu trabalho
S3	Sinceramente porque é um curso gratuito e é o único meio de fazer uma faculdade.
S4	Oportunidade de desenvolvimento cultural e profissional.
S5	Para tornar meu trabalho mais eficiente.
S6	Quero me preparar para depois trabalhar com adolescentes ou até mesmo adultos.
S7	Porque gosto do que faço. O magistério (curso normal) oferece a prática educativa, porém a teoria e a especialização só é possível com o curso de pedagogia.
S8	Qualificação profissional
S9	Na realidade, foi pela oportunidade em ganhar a bolsa, apesar.
S10	Por amar trabalhar com crianças.
S11	Para a realização de sonho, realização profissional para suprir todas as defasagens do passado pois não tive oportunidade de estudo na época certa.
S12	Primeiramente pela oportunidade e depois para o seu crescimento profissional, intelectual.
S13	Na realidade não decidi, me escrevi e passei, mas era algo que no fundo gostaria de fazer e me faltou oportunidade.
S14	Por necessidade no serviço.
S15	Para me aperfeiçoar, melhorar o meu trabalho e por gostar do que eu faço.
S16	Por ser um desejo antigo e para adequar-me à LDB, e para fazer concurso público e tornar-me professora de séries iniciais.
S17	Oportunidade, consegui a bolsa resolvi aproveitar.
S18	Porque vejo a necessidade de ter uma qualificação melhor.
S19	Porque eu gosto de estudar e porque eu quero crescer profissionalmente ser melhor mais aperfeiçoada.
S20	Porque quero me aperfeiçoar e assumir uma sala de aula.
S21	Amo Pedagogia.
S22	Primeiramente para uma melhor qualificação profissional, para obter mais conhecimento sobre a educação. Em segundo lugar melhorar o meu salário.
S23	Por eu trabalhar já na área e perceber que meu conhecimento era pouco, senti necessidade de aprender mais.
S24	Decidi fazer o curso de Pedagogia para desenvolver as habilidades como docente.
S25	Além de um sonho, busco a realização profissional.
S26	Por trabalhar na área, resolvi me qualificar.
S27	Para trabalhar com crianças especiais.
S28	"Oportunidade" de Formação Superior.
S29	Sempre quis ser professora, então foi um meio de realizar o meu desejo.
S30	Primeiramente fui selecionada para fazer o vestibular após inscrição, a principio não estava muito animada, mas aprendi a gostar do curso.
S31	Para obter melhores conhecimentos e aperfeiçoar minha prática em sala de aula.
S32	Sempre sonhei em cursar uma faculdade, mas nunca tive condições financeiras. Depois da Plataforma, enfim, consegui!
S33	Para me sentir realizada profissionalmente.
S34	Porque pretendo ser diretora e supervisora ou qualquer outra profissão que exige pedagogia.
S35	Foi oferecida a oportunidade junto a minha prefeitura e eu quero aproveitá-la ao máximo.
S36	Sempre sonhei ser professora e ter ensino superior (matemática). Mas com a oportunidade de Pedagogia eu me encontrei mais na minha área.
S37	Atualização profissional.
S38	Achei que era uma oportunidade "de ouro" para ficar a par de novas formas/conceitos de ensino.
S39	Porque me foi dada a oportunidade e a vi como única chance de me tornar um profissional melhor.
S40	Para me aperfeiçoar e evoluir em minha profissão.
S41	Para adquirir uma formação superior.
S42	Pela oportunidade que for oferecida e a vontade de ir para a supervisão.
S43	Não fez.

Tabela 34 - Atualmente, quais têm sido suas necessidades/ expectativas em relação a este Curso?

S 1	Necessidade de formação, muitas leituras, adaptação de tempo, e etc. Expectativas. Muitas chegou ao fim com a realização do meu sonho profissional.
S 2	A minha necessidade e de mais tempo para estudar e de ajuda de custo.
S 3	Minha maior expectativa é conseguir chegar ao fim do curso.
S 4	Entender todo o processo de aprendizagem que proporciona uma melhora na minha vida pessoal, profissional.
S 5	Estou feliz com o curso porém sinto dificuldade em relacionar minhas inúmeras jornadas diárias. (Sou mãe, professora, dona de casa, estudante).
S 6	Minha sala está cada vez mais, com poucos alunos. Este horário é o melhor para (...). Tenho medo que feche nossa sala.
S 7	Aprimorar a prática e adquirir conhecimento para a melhora da mesma. Estou sempre aprendendo, sempre procuro melhorar e levar essa bagagem para outras pessoas. Creio que aprendemos pela necessidade de ensinar e ao ensinar internalizamos o que aprendemos por meio da prática.
S 8	Esse semestre foi importante principalmente em relação aos seminários, através dos mesmos ficou fácil assimilar a matéria e melhor relacionamento com os colegas.
S 9	Minhas necessidades são de acompanhar o ritmo do curso, tenho algumas limitações em meu desempenho diário (na).
S 10	Minha expectativa e conseguir chegar (...) no fim com uma boa bagagem pedagógica sabendo aplicar aos outros.
S 11	Crescimento profissional, adquirir qualidades profissionalmente, buscar conhecimentos.
S 12	De se tornar boa profissional uma pessoa mais ativa, crítica e transformada.
S 13	Minha maior necessidade e me organizar meu tempo para me dedicar mais ao curso tempo trabalho, faculdade, serviços de casa me deixam tão cansada que não sei mais quais as minhas necessidades e expectativas do curso, espero conseguir acabar.
S 14	Adquirir mais conhecimento e ter mais troca de experiência.
S 15	Em relação ao curso espero ter uma base teórica para poder aperfeiçoar meu trabalho e crescer profissionalmente me realizando também como pessoa.
S 16	Adquirir maior conhecimento, e me tornar um profissional mais realizado.
S 17	O curso corresponde as minhas expectativas, gosto de estudar.
S 18	*Tempo é uma necessidade principal por não ter tempo suficiente para estudar. *Expectativa – me tornar uma profissional qualificada.
S 19	Chegar até o fim.
S 20	Me formar.
S 21	Acredito numa ótima formação e capacitação para o futuro.
S 22	A minha maior necessidade é o “tempo”, que não estou tendo. Não consigo me dedicar mais, porque preciso ser profissional, mãe, esposa, e aluna.
S 23	Espero me tornar uma pedagoga que possa fazer a diferença.
S 24	Espero sempre melhorar e conhecimento e utilizá-los na área profissional.
S 25	O gosto e apreciação pela leitura em geral pesquisa e aperfeiçoamento da pratica pedagógica.
S 26	Tempo, me tornar um profissional muito bem qualificado (preparado).
S 27	Ser uma boa professora e aprender sempre mais.
S 28	(Conhecimento Profissional) Realização Profissional e Pessoal.
S 29	Não fez.
S 30	Aprendi a gostar tanto do curso, que no momento tenho aproveitado ao máximo, após o curso superou minhas expectativas, mesmo tendo tão pouco tempo para me dedicar aos estudos.
S 31	Minha maior dificuldade é lidar com o tempo; gostaria de ter mais tempo para me dedicar aos estudos.
S 32	Realmente a questão teórica, pois a prática nós já vivemos. E a falta de tempo para dedicação integral aos estudos.
S 33	- As minhas necessidades atualmente seria mais tempo para me dedicar aos estudos, e a expectativa são as melhores possíveis.
S 34	Adquirir mais conhecimento e domínio.
S 35	Tenho aprendido muito com ele e quero mais. Só que como estou muito tempo parada em relação aos estudos e falta até mesmo de tempo, gostaria que os professores entendessem mais a situação (nossa) e passassem os seus conhecimentos de maneira que possamos entender e realizá-los.
S 36	Aprimorar o conhecimento.
S 37	Juntar a teoria a prática docente.
S 38	Tempo para realizar as tarefas; vencer o cansaço.
S 39	Conseguir assimilar as matérias e vencer o cansaço.
S 40	As expectativas são que o curso se mostre mais próximo de nossa realidade profissional pois o acho muito “teórico”, e fantasioso.
S 41	Na realidade o curso está fluindo dentro das minhas expectativas.
S 42	Que ele me dê embasamento teórico e de pesquisa.
S 43	Não fez.

Tabela 35 - O que você acrescentaria ou retiraria dele? Por quê?

S 1	Nada. Porque ele está atendendo minhas expectativas com relação as disciplinas, professores, e local de estudo.
S 2	Não acrescentaria mais nada, pois ele é completo. Os professores são ótimos.
S 3	Retiraria as aulas de sábado e também diminuiria os semestres, afinal a maioria que está aqui já fez o magistério e a pedagogia nada mais é do que uma continuidade mais aprofundada do magistério.
S 4	Aulas aos sábados, dificuldade de condução, organização das tarefas domiciliar.
S 5	Retiraria as aulas eletivas de sábado por falta de tempo. Durante a semana passo apenas 4 horas dentro de casa ao lado de meu filho. Sábado eu teria mais tempo e minha qualidade de vida melhoraria indescritivelmente.
S 6	Acrescentaria mais laboratório e tiraria mais conteúdo desnecessário.
S 7	Didática. Acredito que a didática de ensino é a parte mais importante do processo. Não basta ter conteúdo se não souber ensinar e o nosso objetivo é aprender a ensinar.
S 8	Não fez.
S 9	Acredito que esta de acordo com objetivo do curso na Universidade, eu que preciso me empenhar mais, acreditar que sou capaz e ir em frente.
S 10	Acho o curso completo.
S 11	Mudaria o horário, pois trabalho distante sempre chego atrasada.
S 12	Não fez.
S 13	Retiraria tanto seminário e pesquisas, e colocaria mais aulas explicativas, na realidade escolar em que vivemos.
S 14	Retiraria as aulas de sábado, porque nos temos uma vida muito atarefada e quase não temos tempo para a família.
S 15	Uma maior flexibilidade em entregas de trabalhos pois só temos à noite ou fim de semana para elaborar sem falar nas atividades domésticas.
S 16	As aulas aos sábados.
S 17	As aulas de sábado, porque com o trabalho se torna muito difícil. Acrescentaria passeios, mais palestras e práticas.
S 18	Um curso de inglês. Visando a necessidade do mercado.
S 19	Para mim eu gostaria de tivesse menos Xerox. Em tirar.
S 20	Retiraria "alguns" professores que não têm paciência (não gosta) de explicar a matéria mais de uma vez. E acrescentaria um lanche/almoço grátis no intervalo.
S 21	Nada.
S 22	Na minha opinião não tenho nada a acrescentar e nem a retirar, estou achando um curso maravilhoso e de ótima qualidade.
S 23	Para mim o curso está bom, não mudaria nada.
S 24	Não acrescentaria e nem retiraria pois acredito que está na medida certa.
S 25	Nada. O curso é completo.
S 26	Trabalho comunitário. (os alunos não levam a disciplina a sério.)
S 27	Não fez.
S 28	Maravilhoso... Nota 10...
S 29	Não fez.
S 30	Não fez.
S 31	Retiraria as aulas de sábado, pois não temos tempo para realizar as atividades profissionais, pessoais e do estudo.
S 32	Acredito que o curso está sendo de valiosa importância e muito prazeroso. Cansativo, porém necessário.
S 33	Não fez.
S 34	Acrescentaria mais ênfase na leitura dos artigos pedagógicos, leis que abordem tudo a respeito da Educação.
S 35	Mais aulas de ILP (Instrumentação de Língua Portuguesa e Metodologia, por eu achar que estas disciplinas tem tudo a ver com este curso e por eu achar muito difícil a compreensão dos mesmos.
S 36	Eu acrescentaria "Libras" porque nas escolas estaduais tem inclusão de deficientes auditivos e poucos profissionais capacitados.
S 37	Acrescentaria aulas voltadas para a prática docente dentro da realidade do Ensino fundamental e médio da Rede Pública.
S 38	Até o presente momento, não retiraria nada.
S 39	Acrescentaria aulas específicas para tratar de inclusão.
S 40	Acrescentaria mais atividades dinâmicas e retiraria as aulas eletivas aos sábados pois as aulas de informática básica deveria ser para quem não tem noção de informática, e não é o meu caso.
S 41	Acho que ainda é cedo p/ acrescentar ou retirar (mais a apresentação do TCC seria uma boa retirada).
S 42	Retiraria a idéia que percebo estar acontecendo de tentar compreender a correria de todos e facilitar demais empobrecendo nossos conhecimentos e acessos as teorias. Acrescentaria professores com mais domínio de conteúdo, principalmente (história).
S 43	Não fez.

Tabela 36 - Quais têm sido os seus grandes desafios profissionais, tendo em vista o seu trabalho na Escola?

S 1	Conciliação do horário de Faculdade e trabalho, e também estudo.
S 2	Desenvolver as experiências já aprendidas.
S 3	O maior desafio é encontrar pessoas comprometidas com a educação.
S 4	Integração dos pais com a educação dos alunos que não interagem ajudando a melhorar a situação do aluno.
S 5	Meu grande desafio é o comprometimento dos pais em relação a tudo que diz respeito a seus filhos. Outro grande desafio é relacionar a cobrança do ensino de qualidade uma vez que as salas de aula são super lotadas. A minha sala de alfabetização por exemplo possui 40 alunos. Isso é irrelevante ao meu ver.
S 6	Tenho pouca prática na profissão docente.
S 7	A didática, mais uma vez. Com o pulo de etapas e a queima de um período letivo inteiro nossas crianças estão entrando muito cedo em conteúdos que não são adequados a faixa etária (...). Temos crianças de 3 anos incompletos aprendendo conteúdo de 4 anos completos. Eles são imaturos para receber esse conhecimento, forçamos o amadurecimento precoce de crianças que precisam brincar. O desafio é transformar um conteúdo teórico em pratico, concreto. Sem didática de ensino, sem conceber como criança aprende e desenvolve para então adequar este conteúdo ao seu conhecimento fica muito difícil.
S 8	Não fez.
S 9	Meu desafio profissional é de superar e acreditar que sou capaz, que não só mais uma, sem rumo e direcionamento, rotulada pela sociedade.
S 10	Buscar desempenhar minhas atividades cada dia melhor, sem virar rotina.
S 11	Trabalhar com a família, relacionamento com os colegas de trabalho.
S 12	Não fez.
S 13	Ver que o que é ensinado não é praticado, que aquilo que esta no papel não é aplicado palavras bonitas são ditas mas não são postas em prática.
S 14	Ter espaço dentro da unidade a qual trabalho para exercer meus novos conhecimentos.
S 15	Lidar com a carência familiar e o excesso de estímulos para crianças de 0 a 4 anos.
S 16	Lidar com os demais profissionais, a falta de apoio e solidariedade de outros colegas. Além de conciliar minhas atividades profissionais com a sociedade, essa fusão, além da oportunidade de criança, e falta de recursos.
S 17	O maior desafio está no reconhecimento profissional.
S 18	Companheiros e reconhecimento do trabalho do profissional.
S 19	E levar tudo que eu aprendi na universidade para dentro da escola que trabalho.
S 20	Poder escolher as atividades para aplicar na turminha. Eu estou com eles todos os dias e eu sei quais as dificuldades e as facilidades que eles têm.
S 21	O reconhecimento quanto a importância do meu cargo, ou seja, sou professora e não reconhecem.
S 22	Maior reconhecimento e valorização da minha função.
S 23	Colocar em prática o que eu aprendo, pois infelizmente a realidade não é igual a teoria.
S 24	São inúmeras visto a há uma grande desvalorização desse profissional.
S 25	Dificuldade para realização de trabalhos que estão relacionados com a escola, ou seja, quando alguns temas ou assuntos envolvem pesquisa na unidade escolar, ã tenho encontrado muita colaboração.
S 26	Saber lidar com a coordenadoria, colocar o trabalho em prática, pois nem sempre é possível, não temos apoio.
S 27	Não fez.
S 28	Não tenho em relação ao meu trabalho na escola. Palavras colocadas pelo estudante depois da resposta: Esperança; valorização; reconhecimento; compromisso; expectativa; dignidade; valor; respeito; dedicação; reflexão; sabedoria; olhar docente; união e novos horizontes.
S 29	Falta de tempo para fazer os trabalhos.
S 30	Não fez.
S 31	Trabalhar sem uma boa estrutura escolar e obter melhor participação dos responsáveis na vida escolar de seus filhos.
S 32	A referência que temos no curso, quando nos deparamos com o dia-a-dia, realmente ficamos um pouco desiludidos.
S 33	Não fez.
S 34	Ser dinâmica e criativa.
S 35	Tenho idéias e não posso passá-las.
S 36	Saber lidar com a maneira com que os alunos tratam os educadores.
S 37	Conseguir estudar e trabalhar ao mesmo tempo com poucos recursos financeiros.
S 38	O grande número de alunos a serem alfabetizados e a falta de uma equipe pedagógica multidisciplinar.
S 39	Ter o apoio dos superiores, também de lidar com tantas crianças em um único espaço, e lidar com os pais em caso de mordidas.
S 40	Meu grande desafio é alfabetizar, mas quero que sempre seja assim, um desafio, para que eu nunca perca o estímulo.
S 41	Tempo p/ uma melhor dedicação.
S 42	Continuar acreditando na minha importância e na possibilidade de fazer a diferença na vida das crianças.
S 43	Não fez.

APÊNDICE IV

Transcrição do Grupo Focal

Grupo Focal⁷⁷

M- Vou pedir um termo de consentimento para vocês assinarem, porque tudo o que vocês falarem irá servir não com o seu nome e nem para ser publicado na mídia, mas para ser usado, com ética, por nosso Grupo de pesquisa, para melhorar. Em nome da Universidade Católica, porque eu falei em nome da ANFOPE e falo em nome da Universidade Católica e do nosso grupo, nós estamos interessados, especialmente, que vocês se tornem pesquisadores e professores melhores que já são, não é? As que já são, darão um maior significado para o que a gente faz. Então, a partir de agora, eu gostaria que vocês se apresentassem. Eu vou passar por aqui, então, fala o nome e se é pesquisadora, em que escola trabalha e desde quando está por aqui... Então, vamos lá, começa por aqui.

P1- Eu sou a Rita, estou fazendo agora o término da defesa do meu mestrado, sou orientada da professora Maria de Fátima e o meu trabalho... o tema é sobre música.

EP1- Meu nome é Sandra, eu estou no quarto semestre, e trabalho como atendente de educação no Edílio Petit Karat.

EP2- Eu sou a Regina, trabalho em Praia Grande como atendente da educação, e na escola Municipal Vila Tupiri. Estou, também, no quarto semestre na sala da Sanny.

EP3- Bom, eu sou Marilu, sou atendente de educação, e também trabalho em Praia Grande. Estou no quarto semestre.

EP4- Sou Maria Flávia, sou atendente de educação e trabalho na escola Doutora Ana Maria Valdete e sou aluna do quarto semestre também.

EP5- Sou a Rosemeire, também trabalho na Praia Grande e, também, sou aluna do quarto semestre. Acho que é só isso.

EP6- Eu sou a Cláudia. Também trabalho na Praia Grande, na Escola Edílio Petit Karat. Por enquanto, porque já passei em Santos e logo irei trabalhar na Prefeitura de Santos, e é só.

EP7- Eu sou a Ellen, sou atendente de educação na Praia Grande. Estou no quarto semestre da Pedagogia/Parfor, e é isso aí.

P2 - Eu sou Denise sou aluna do curso de Mestrado e orientanda pela Profa. Maria de Fátima. Minha pesquisa é sobre o Parfor, e sobre as implicações da formação inicial, para a reconstituição da identidade profissional das professoras que atuam com educação infantil, sejam atendentes, professoras, pajens. Enfim, quem está hoje atendendo especialmente crianças de 0 a 3 anos. Então, é o meu interesse da pesquisa, essa população, essas meninas, que são vocês, que eu vi que é a grande maioria, e todas trabalham com educação infantil.

P3- Meu nome é Cristina, ingressei agora no Mestrado. Meu tema está focado com a prática pedagógica, mas com ensino e aprendizagem, e também estou no Grupo do Parfor.

P4- Meu nome é Thaís, também estou no segundo semestre do mestrado, e eu também estou fazendo parte do grupo do Parfor agora.

M -E o tema da sua pesquisa?

⁷⁷ Utilizamos Siglas que identificam as estudantes-professoras, a mediadora e as professoras que participaram do Grupo Focal.

P4 - Música.

M – Também, são duas de Música. Eu, por enquanto, estou aqui coordenando esse grupo. Esse Grupo de Pesquisa/ Parfor, mas, especialmente, estando aqui contribuindo com a política pública e a implementação de política pública. Bom, na verdade, a gente vai ter que pensar o seguinte: por que estamos aqui? O que estamos fazendo aqui? O tema de hoje, a gente vai ver, é uma forma não só de capacitá-las, para estar fazendo pesquisas, mas, para estar debatendo um pouquinho mais a fundo, durante uns quarenta minutos, por aí, sobre a questão: o que é fazer o Parfor? E como a gente se forma no Parfor? O que o Parfor está contribuindo para a nossa formação? O que a Pedagogia da Unisantos está contribuindo para que a gente possa fazer melhor o que a gente faz lá na escola? Porque, na verdade, a gente às vezes lamenta o tempo que a gente perde... o que a gente vem, faz todo um esforço, sai da escola correndo.... Eu imagino, porque eu passei por tudo isso, e de repente você faz.... Eu participei da programação da educação continuada, aqui em Santos, sendo professora da FEUSP, e de repente você chega e encontra com uma série de professores, que estão batalhando e, de repente, você vê e quando você volta para a escola, muita coisa você quer fazer e não consegue, não é? Porque tem outras travas... Então, é um pouquinho isso, não tem assim parada, a gente coloca o tema. O tema, então, a primeira coisa que eu quero que a gente pense, e quem precisar escrever pode escrever, pode usar essa folhinha não tem problema nenhum, mas a primeira coisa que a gente vai pensar, o foco é assim: O que o Parfor está trazendo enquanto contribuição para a minha vida aqui no Parfor? E a minha vida lá na escola? Então, a conversa é nossa, podem entrar assim, só peço o seguinte: para falar devagar, e as minhas pupilas aqui que vão conduzindo o gravador, porque na hora da transcrição vocês vão receber todo o material, que a gente for fazer, vocês vão receber... E quem quiser aquele material que a gente fez o feedback para vocês no final do ano, quem quiser o material é só pedir para mim, que eu mando o material para vocês... Então, a conversa é mais de vocês do que nossa. Afinal, no que o Parfor está ajudando? Está contribuindo na minha formação, ou não está? E porque, e aí vocês também, vão me ajudando, se faltar alguma coisa. Vamos lá, agora, a fala é de vocês, só que na hora de falar, fale o nome primeiro para a gente anotar.

EP6- Meu nome é Cláudia. O Parfor, para mim, ele está abrindo novos horizontes, digamos assim, não é? Porque hoje eu consigo ver as coisas de outra forma. Isso é bom e, ao mesmo tempo, é ruim. Ele é bom, porque a gente consegue entender a criança melhor, o sistema melhor. E é ruim, porque a gente fica muito triste com o sistema mesmo, de querer fazer certas coisas e não poder, de querer fazer o certo, o que a gente aprende na faculdade, e chega na prática, a gente vê que não é aquilo. Então, dá um pouco de conflito. Mas o que eu posso dizer? Que o Parfor, para mim, está sendo uma coisa muito boa.

M- Mas é melhor ainda ter conflito do que não ter, não é?

EP6- Isso é sinal de que eu estou conseguindo pensar, enxergar o certo e o errado, não é? Que a gente é como antigamente, que era sempre como se tivesse os olhos fechados, e obedecesse tudo, não é?

M - E vocês estão aqui há pouco tempo, há um ano e meio, não é isso?

EP6 - Isso.

M - Um ano e meio de vida aí, que fez bastante diferença. Eu vi pelos textos de vocês, porque eu tive contato.

EP5- Meu nome é Rose. Para mim, o Parfor está sendo assim maravilhoso, porque o meu pensar, antes de educar uma criança na pré-escola era totalmente diferente. Era uma coisa assim... O magistério deveria ser usado só na escola fundamental, a pré-escola seria só assim um tipo de maternal mesmo. E o Parfor está me ensinando que

não, porque, na verdade, a educação começa desde pequenininho mesmo, porque tem que ter a parte pedagógica, a orientação, a formação desde bebê, para poder, quando chegar na fase adulta, ele poder estar bem desenvolvido. Tem que começar desde bem bebezinho.

M- Eu vou fazer uma pergunta, não só para Cláudia, mas para a Rose. Mas qualquer uma pode responder. Na verdade, assim, hoje voltando, porque não é fácil lidar com bebês, não é? Porque a gente sabe que eles... Hoje, eu vejo pela minha neta, finge que não entende, mas está entendendo tudo, não é? E olha aí, vocês acham que, por exemplo, é fácil conviver... Vocês que estão fazendo um curso de formação, para ficar, para continuar com ele ou para fazer outra coisa, ou ir para gestão, o que passa pela cabeça de vocês? Vocês querem amadurecer e ser melhor professor junto, ou melhor. Enfim, eu quero colocar essa “batata quente”, porque, normalmente, quando a gente vai fazer um negócio, você faz um programa, se você quiser falar, e de repente é isso que a gente estava debatendo hoje cedo, não é?

P2 - Na verdade assim, o meu interesse passa pela minha.... Eu acho que eu já falei para vocês, a minha situação atual que é de gestora de uma creche, e aí a gente acaba sentindo todos os conflitos, todos os entraves, todas as situações difíceis, pelo que a própria educação infantil tem passado, e, especialmente, os profissionais, que trabalham diretamente com essa criança pequena. Então, eu tenho muita curiosidade em saber de vocês: se a partir do momento, que vocês vieram procurar o curso de Pedagogia do Parfor, e tudo que vocês têm visto, têm estudado, e a fala da professora agora, mais ou menos, mostrou isso em relação à importância da educação, do pedagógico desde pequenos.... Vocês aqui têm o interesse, já sabem disso, já conseguem definir, de pós-formada... Vocês têm interesse em continuar como profissionais, como professoras da educação infantil, especialmente, trabalhar com crianças de zero a três, ou não? Quem quiser pode responder. Despertaram para outro nível de ensino, ou vocês acham que não, que vão continuar. Lógico que possivelmente, não na mesma função de atendente, mas pretendem fazer concurso, pretendem continuar com esse nível de ensino, ou tem gente aqui, já pensando que não?

EP - Eu pretendo continuar com a educação infantil, porque eu acho que se todo o mundo se formar e sair para outro lugar, quem é que vai continuar educando eles?

EP - Eu quero continuar na educação infantil. Eu fiz o concurso em Santos para educação infantil, porque eu gosto, mesmo fazendo agora aqui, eu penso, assim, poxa, porque eu penso em mudar de vez em quando, porque não é valorizado o professor da educação infantil.

EP - Isso é verdade.

EP - Não é! Não tem valor, mas, por outro lado, eu vejo que a culpa é nossa mesmo, que a gente não se valoriza.

M- Por quê? Como assim?

EP - Na aula de sábado, a professora Roseane falou uma coisa, que é verdade. Eu acho que foi de um livro, e eu acho que é da senhora, até não me lembro, que estava falando lá sobre a greve. Todo o professor faz greve, porque educação infantil não faz greve, porque todo o mundo corre, requer os seus direitos, e a educação infantil nunca fala. É conhecida como tia, é a tia... A gente se trata como tia. Eu não tenho nenhum problema que os alunos me chamem de tia. Eu não me importo, até falo assim: deixa eles chamarem, porque, às vezes, é o único carinho que eles têm é com a gente. É o único momento que eles têm é com a gente, o único momento de entender o que é o amor, é com a gente mesmo, porque muitos não têm isso, não têm essa afeição, não têm. Então, a gente, na creche, faz esse trabalho também, de passar o carinho para as crianças.

Então, não tenho nenhum problema em fazer isso. Mas os pais da educação infantil não veem a gente como professora, veem a gente como a tia.

EP- Babá.

EP- É alguém que está lá para cuidar.

EP- É então. É a própria diretora não reconhece a gente como professora, a própria diretora, não vê. Só que eu vejo que assim, porque por muitos anos a educação infantil era só magistério e acabou. Não precisava, quem fazia a faculdade, ia para um outro lugar, não ficava na educação infantil. Então, eu entendo assim, eu penso assim, que isso já é um ciclo que vem há muito tempo. E a gente, agora, tem a oportunidade de quebrar isso. Não é porque eu vou me formar, que eu vou virar as costas para a educação infantil, eu posso continuar na educação infantil e mostrar que sou uma professora, sim, e que estou aqui para dar o meu respeito, para ser respeitada. E eu não vou só brincar com as crianças, eu vou desenvolver atividades com as crianças.

M - Então, você acha que o curso do Parfor mudou alguma coisa em você?

EP - Mudou.

EP- Como professora?

EP- Mudou, mudou. Porque quando eu entrei na Praia Grande, eu não entrei como magistério, quando eu entrei no concurso, não era para quem tinha magistério. Você entrava lá, porque queria se livrar, que, no meu caso, eu queria sair do serviço que eu estava, que era comércio. Aí, falaram assim para mim: você vai cuidar de crianças. E eu falei: beleza, eu gosto de crianças. Fiz o concurso, passei e fui, só que assim, minha visão era de mãe: eu cuidava das crianças, como cuidaria dos meus filhos.

M- O cuidar.

EP - Quando eu fiz o magistério, eu comecei a entender que era diferente, que tem um significado, uma brincadeira. Tem um motivo, cada coisa, tem um porquê.

EP- A personalidade.

EP E, hoje, aqui na Pedagogia, a gente ficou mais firme ainda, que tem a diferença sim. Tem como você dar o carinho. Mas você também pode educar, não é só o brincar, é o brincar, mas o brincar com responsabilidade, com motivo, com o porquê. Então, o Parfor mudou totalmente o meu modo de pensar.

EP - De pensar e agir lá na prática.

EP-Também.

EP- Mudou muito, todas nós mudamos até na prática.

M- Vocês têm alguma atitude diferente hoje, na prática?

EP- Com as crianças, temos.

EP- Até em relação a gestão aos outros professores?

EP- A gente questiona mais, pelo menos dá para perceber tentar.

EP4 - Minha atitude mudou tanto, pelo seguinte: que eu passei a incomodar as pessoas lá. Tanto que agora me tiraram a minha turma. Eu sou, assim, me apego com as crianças, adoro fazer projetos. Eu escolho um tema e trabalho ele a semana inteira com eles. Sempre gostei de fazer isso, e, de uma semana para cá, eu estou incomodando as pessoas mesmo, tanto que me tiraram da minha turma. Vão fazer dois meses que eu estou sem turma, me colocaram no apoio, só fico no banho, que é para não dar atividade.

P3 - A sua turma era de que idade?

M - Era infantil I. Esse ano eu estava com o Infantil I. E, no ano passado, eu estava com o Ciclo dois, de quatro a cinco anos, porque depois eles vão para o primeiro ano, porque a sala, são de cinco, seis turmas.

M - Marilu, por que eles te mandaram para outra turma?

EP4 – Porque, então, incomoda o fato de eu fazer vários projetos. E, às vezes, porque assim as salas são geralmente cinco, seis turmas numa mesma sala. A gente faz quadrados com colchão no chão, e, em algumas atividades, as meninas têm que participar também, porque as crianças ficam olhando, dispersão e, então, ninguém estava a fim de fazer, de trabalhar... Era só eu, entendeu, às vezes, eu ficava com duas turmas, fazia atividade, porque a outra não queria dar, não queria trabalhar. Então a gente passa a incomodar mesmo, às vezes, tem que pedir material para a direção, e a direção não quer fornecer. Tem que se colocar do próprio bolso. Mas por que você vai fazer isso? Mas não precisa, isso não tem necessidade.

EP- Se você faz um pouco diferente...

M- Qual o teu nome?

EP- Eu penso um pouco diferente. O Parfor, eu já tenho uma faculdade, então, assim, o Parfor só está me fazendo refletir mais sobre o meu trabalho, e no que eu mudei. Eu mudei assim... O que eu aprendo mais aqui, porque como eu já estudei, já aprendi, e estou aprendendo mais, trabalho e tenho prática na educação infantil. E eu aprendi, assim, eu passo para as minhas companheiras de trabalho, quando eu vejo as atitudes, assim. Aí, eu falo: gente, não é assim, igual aquele documento que fala, como é que fala? Quando as crianças vão fazer adaptação, que mostra que é muito importante adaptação, eu acho que todo mundo, aqui, vê que, no nosso trabalho, se uma criança não chorou hoje, a mãe diz: “pode ficar”. E fica o dia inteiro. E a gente aprendeu, no semestre passado, a importância da adaptação para a criança. Aí, eu fui lá. Então, o que eu aprendo aqui, eu acabo falando lá, para os meus colegas de trabalho. Então, é esse lado que eu reflito: a prática com a criança. Eu sempre tive atitude de educadora, por mais que eu seja atendente, eu cuido, dou carinho. Mas a minha mente é de educadora, então, eu não penso que eu sou, posso ser tratada como babá. Mas eu penso como educadora. E o Parfor? Essa experiência, para mim, é a reflexão do meu aprendizado. E isso, eu faço com conversas com as minhas colegas de trabalho. Eu converso muito com elas, e tento colocar na prática. O que eu aprendo, aqui, tento passar para elas, ou porque elas não têm oportunidade, ou porque elas estão em outra faculdade. Então, a gente troca informações.

M- E a relação de vocês com as professoras, que já são? Por que vocês têm professoras formadas?

EP7- É porque a não gente convive. Você fala assim como professoras formadas atendentes, ou como professoras de sala de aula?

M- De sala de aula.

EP7- De sala de aula, a gente não tem muito contato, porque é separado creche de sala de aula.

M - É como as de...

EP7 – E, aí, quem é formado ali sempre... Eu acho, assim, sempre a gente troca informações. Então, a maioria, não sei se acontece nas outras escolas, elas estudam, virtualmente, e tem uma diferença muito grande.

M- É só diploma que elas querem.

EP7- Então, a maioria das nossas colegas está na faculdade virtual, e tem muita diferença. E, assim, eu vejo muito perguntarem: “Ai, como que é isso, como que é aquilo?” E sempre você está ajudando, tentando ajudar.

M – Ellen, você falou que fez uma faculdade. Qual que foi?

EP7 - Eu fiz Letras.

EP4 - Eu acho que a importância do Parfor foi fundamentar as nossas ideias. Eu não sabia, eu fazia as coisas, porque eu achava que estava certo. Mas, agora, eu aprendi que eu posso ir atrás de um teórico, que nem Maria Montessori. Ela é a favor, se uma

criança não se estabelecer, não tirar da brincadeira, não é? E eu tirava por achar que tinha que tirar. Eu não sabia poder fundamentar. Ela acha assim sabe, e outras ideias também...

M- Na verdade, pensar na prática, não é? De uma forma mais assim reflexiva, não é? Agora, me diz o seguinte, já que estamos falando em prática, as estratégias de formação, aqui na faculdade ou no curso de formação, evidentemente eu conversei com algumas professoras, e cada professor tem o seu estilo, não é? E cada professor pede e faz essas estratégias formativas mesmo. Na verdade, se vocês puderem falar, quais foram as estratégias que mais vocês sentiram na pele e que poderiam, ou estão fazendo em sala de aula, não é? De uma forma em sala de aula, ou junto das crianças, de forma ou de outra. Eu estou dizendo isso, eu falo isso com carinho, eu tenho duas ex-alunas aqui. Aliás, duas não, quatro, são: a Ângela, a Rosana e a Bete, e eu acho que tem mais alguém que veio da faculdade, a Luana agora. Não sei se está com vocês, mas nós tivemos, nós trabalhamos com portfólio, trabalhamos com mapa conceitual, trabalhamos com... como publicar, como divulgar isso, não é? E, aí, foi muito legal fazer a entrevista. Estou falando isso, porque quando eu fiz a entrevista com elas, me disseram: “é, professora, se lembra daquela fez que você trabalhou com isso, pois eu estou trabalhando com isso, com elas e está sendo muito bom”. Então, são estratégias de formação que a gente, sem querer, porque eu não faço uma coisa sem querer, achando que você vai entre elas, aplicar em sala de aula, longe de mim.... Eu quero conviver e a gente aprender a fazer diferente. E eu fico agradecida, não é? Eu acho que, quando a pessoa recebe, consegue ir além. E, aê, vocês poderiam estar falando um pouquinho sobre esta prática? Essas estratégias de formação que servem ou poderão servir para minha prática, que vocês ficam pensando nela.

EP2- Eu acho que assim, então, o método que a Rosana usa com a gente, de fazer a gente pesquisar na “marra”, não é? E a gente acaba pesquisando mesmo, e de fazer, que nem ela fez o portfólio, os artigos e, agora, está fazendo as crônicas e está fazendo a gente pensar um pouco.

M- E, aliás, tem algumas que estão lindas.

EP2- É, obrigada.

M- Eu vi já, dá para fazer um livro.

EP5- Eu acho que o método que ela está usando, com a gente, ela está forçando na “marra” a gente a pesquisar mesmo, pesquisadoras mesmo.

EP2- Eu concordo com a Rose quanto à estratégia, porque, de início, para todas nós, no primeiro semestre, foi um impacto, não é? O que foi primeiro, o portfólio... Dissertação, depois portfólio. O que foi, até inclusive teve uma polêmica, uma pessoa que perguntou assim: o que é dissertação? Teve até uma postura da professora: “nossa, não sabe o que é dissertação?” Aí, ela respirou fundo, tá bom... Aí, na próxima aula, ela explicou o que era, mas a estratégia dela é muito boa, vem em um crescente assim, fazendo com que os alunos se interessem. Inclusive, as crônicas pedagógicas dela são excelentes... Eu vejo que é uma professora muito esforçada, que parece.... Eu falo assim para ela: “você nem dorme, professora, de tanto que pesquisa”. Ela é diretora de uma escola. Eu vejo que ela respira o Parfor. Então, não é uma coisa assim... Tem professoras que nós vemos que vêm despreparadas, vêm assim: “Ai, gente, eu cheguei atrasada, me desculpem”. E, às vezes, não vêm nem com força, do nada assim.

M- Como se fosse ganhar o dinheirinho, não é? O faz de conta, às vezes.

EP2- É, então, para a gente, nós que somos educadoras, ficamos assim meio que admiradas, professor de faculdade, despreparado totalmente. Mas não podemos generalizar, como a Rosana e todas nós.

EP- A gente, sendo de educação infantil, que dizem que a gente vai ficar, a gente prepara o que vai fazer.

M- Lógico, com certeza. A gente ganha o maior tempo planejando, não é? Eu não consigo ir para uma aula, acho que ninguém aqui, sem planejar. Posso dar o mesmo texto, às vezes, porque acho que ele é fundamental. Mas cada vez que eu penso nele, é de forma diferente. Aí, a gente pensa em como é que vai dar.

EP2- Inclusive, quando nós, quando a gente faz a aula, a gente não vem a passeio. Todo o mundo vem assim com aquele objetivo: vou estudar, vou me formar em 2014. Então, eu quero uma boa formação.

EP - A Profa. Rosana, eu já falei isso para ela, eu gosto dela. Ela acredita na gente mais do que a gente, e quando não é? Quando ela vem e propõe um negócio, um olha para a cara do outro e fala: “você está doida! Eu não vou conseguir. A gente consegue, consegue... Porque tudo é fácil, porque escrever um artigo, eu acho que foi o pior para a gente, e nós escrevemos dois”.

M - Foi um *best seller*.

EP- Agora, veio pedir uma coisa simples, que foi representar um texto, só com figura... O que foi que nós falamos, preferia um artigo, foi uma calamidade para gente.

EP1- Sem contar que a gente volta no terceiro semestre com aquela expectativa, não é? O que a Rosana vai pedir, porque no começo foi aquele susto, todo o mundo reclamou esperneou, só que agora a gente vê que tem uma bagagem maior, não é? De conhecimento, por mais que você saiba que vai sofrer, vai buscar, igual, outro dia eu estava conversando com ela na sala de informática, ela falou: Cadê as suas crônicas? Eu falei: Professora, eu estou elaborando e tal. A gente estava falando sobre pesquisa, e eu falei: Professora sabe o que aconteceu com a gente? Ela: Fala! Tudo a gente pesquisa, qualquer negócio, vou pesquisar, vou pesquisar... Então faz uma crônica então a respeito disso, e ficou toda super empolgada... Eu falei: Porque aquele artigo, e no meio do caminho eu tive que fazer ele sozinho, para mim assim parecia um campo de batalha, depois que eu vi ele pronto, a gente vê assim tanto o valor que ela deu... Não vocês conseguem manda para mim, e eu dou uma corrigida, e ia e voltava, e depois se realmente, quando você vê aquele negócio pronto, você fala eu consigo mesmo, eu tenho capacidade.

EP- Por isso, que é importante a motivação diária.

EP1 - Foi doido, foi chorado no começo. Mas, hoje, a gente vê que tem uma bagagem.

M- E pensando nas outras disciplinas, como vocês avaliam, de um modo geral, o que vocês tiveram até hoje? Se vocês pensarem assim, algumas pessoas se manifestaram: “não, eu futuramente, terminando o meu desejo é ficar na educação infantil”. Alguém do grupo diz: “não, o meu desejo é para o ensino fundamental; não futuramente eu trabalho até no ensino superior”. Enfim, pensando em outros níveis, pensando em outras talvez disciplinas para a docência, vocês acham que o curso que vocês estão fazendo está dando subsídios para vocês trabalharem em qualquer nível? Ou vocês sentem falta de alguma coisa? Só fechando a pergunta e mais focado na educação infantil, do jeito que vocês pensam hoje na educação infantil, conhecem a criança de zero a três anos, o curso tem focado bastante na educação infantil, já que a gente tem poucas pessoas com condições para trabalhar, que tiveram essa formação. Como vocês avaliam todo esse conhecimento que está sendo passado para vocês? Está dando conta ou não está dando conta, o que está legal e o que está faltando?

EP4- Eu não pretendo continuar na educação infantil, porque eu não me encaixo. É o meu perfil. eu prefiro crianças maiores; mas assim, quando eu entrei na educação infantil, eu achava que era aquela visão assistencialista de creche, e ainda era só cuidar. Depois, que nós tivemos as aulas de fundamento e prática da educação infantil, a minha

visão mudou totalmente sobre as crianças; principalmente, de zero a três, porque, para mim, eles estavam ali só para serem alimentados e para tomar banho. O que mais me chamou a atenção foi a do berçário que tem todo aquele processo. O que me chamou muita a atenção foi a difusão, diferenciação... Isso é muito importante para a criança: a estimulação.

EP- A gente teve acesso...

EP4- Aos referenciais...

M- Vocês estudaram os referenciais?

EP4- Isso estudamos o um, dois e três. E tudo que acontece lá, na creche, se a diretora tem uma postura que não é adequada, eu corro. Tenho o referencial lá, no meu armário: “olha está aqui a quantidade de crianças”, é fato.

EP- Por isso que a Praia Grande ama a gente.

EP4- Por isso que nós estamos sendo perseguidas, não é? Deixa para lá. Então, isso mudou muito a minha visão perante as crianças de educação infantil. Acho que, também, o Parfor está dando muito subsídio em nível de fundamental.

M- Vocês estudaram os parâmetros também como os referenciais?

EP4- A gente está estudando o de matemática, está sendo maravilhoso. A Profa. Carol está sendo assim. É a Maria Carolina isso. Ela está dando uma aula, mesclando entre teoria e prática, ensinando várias atividades como a gente trabalhar a matemática, que eu acho a disciplina mais difícil, para a gente estar trabalhando no fundamental, não é? Então, eu estou amando em relação à tabuada. Nossa, está maravilhoso: coisas, que eu nem aprendi na escola, eu estou aprendendo agora, e, com certeza, eu vou poder passar para os meus futuros alunos, não é? Então, está sendo muito importante, está dando subsídio sim, e muito.

EP- Bastante.

M- Me deixa falar, queria perguntar, para vocês, se vocês estão tendo subsídios na linguagem musical? Se vocês estão tendo subsídios teóricos para vocês trabalharem com música na educação infantil?

EP- Com a Profa. Regina, ela estava dando... Aí, deu uma parada, porque a gente ia fazer oficina, acho que dia doze ou treze, danças circulares...

EP4- Isso.

EP- Então, como nós não temos como ensaiar, nós pedimos para ensaiar nas aulas dela. Então, se ela teve aula, não pode ter mais, deve que dar uma parada, não é? Então, nós estamos direto nas danças circulares ensaiando, porque senão não tem como a gente apresentar.

M - Vocês podiam falar, para mim, alguma coisa sobre esse subsídio, que vocês estão se referindo? Podem detalhá-lo para mim melhor. O que ela faz com vocês? Quais são as atividades?

EP- É, então.

M- E se isso serve para vocês?

EP4- Ela fala muito assim: do ritmo, de escutar a música.

EP- Sentir a música, isso ela fala bastante.

EP4 É isso. Ela traz power points com vários gestos de pessoas, cantos de pássaros... Ela fala muito.

M- Ela trabalha a música com a criança.

EP4- Isso, mas aí então como a Cláudia falou, parou um pouquinho, porque a gente vai apresentar oficina de danças circulares que também está envolvendo a música e o movimento, que ela foi trabalhando o referencial conosco.

M- Ela chegou a trabalhar a música, em relação às faixas etárias das crianças? O que é necessário cada criança estar desenvolvendo em som?

EPs- Não.

EP4- Até o momento, não é.

M- Vocês sentem necessidade de estar aprendendo mais coisas sobre música?

EP- Eu acho que sim

EP4- Arte e música, é...

EP- Porque é uma coisa que a gente usa muito com as crianças, principalmente a música.

M- De que maneira vocês usam essa música com as crianças? Como é a prática de vocês?

EP4- É a roda da música.

EP- É o tempo todo, desde a entrada na alimentação, na hora do banho.

EP- A cantigas associadas a isso.

P1- Sempre, no soninho, para contar história.

EP4- Já canta uma música.

M - Então, é uma coisa.

EP - A história... Pára de chorar... Põe a mão na cabeça... Tira, põe na cintura, dá uma rodadinha, capricha no sapateado, olha para o seu amiguinho e pergunta como ele tem passado, ai parou...

EP- E, na hora que ele olha para o amigo, que ele faz para o amigo, e, aí, tem aquele contoquinho aonde eles fazem... A gente tem uma...

EP- Tem que aprender as músicas associadas às necessidades de vocês daquele momento; então, entrada e saída.

EP- Ela também, trabalhou, não te cortando, a gente fez uma música, pegou uma paródia, pegou uma música e criou em cima daquela música. Então, cada um acabou se identificando com a necessidade do dia, na época.

EP- A Profª. Regina deu uma atividade para que cada um criasse uma música dentro das músicas existentes. Mas com a sua letra, ela viu o ritmo de cada um, se estava certo ou não. Tinham músicas que ela não conhecia, como a minha. Tinham músicas que ela não conhecia... Qual que foi mesmo?

EP- A sua foi a do ônibus.

EP- É foi: Um, dois, três indiozinhos.

EP- Ai ela fez uma paródia em cima, só que ela ia trabalhar.

EP4- Ela deu um desabafo. Só que eu acabei usando para isso...

EP- Só que, no nosso caso, como estava em adaptação, não é Cláudia, eu fiz sobre, muito choro, choro tipo... Ora queria entrar, ora sair. A gente fez, e, aí, a Cláudia fez uma outra.

EP- Cada um fez a sua realidade.

P2 - Falando na adaptação, muito choro no nosso caso, não é... Quem trabalha com criança muito pequena, como que consegue perceber essas diferenças: se existe uma diferença muito importante entre esse profissional, que trabalha com a educação infantil, com os pequenos e o que trabalha com crianças maiores. O que, na tua opinião, esse profissional precisa ter?

EP- Eu acho que, acima de tudo, amor e respeito, porque a criança está saindo da casa dela e vai ficar com pessoas diferentes. Então, por mais que você esteja no estresse, no meio do choro, tem que ter aquele carinho de mãe, aquele colo, aquele apego, mostrar que... Igual eu via, assistia Super Nany, quando a gente trabalha com educação, então quando eu trabalhei com o B3. Tinha um menininho que chorava demais. Então, eu peguei uma dica dela, que ela pegava uma bola e sentava os meninos. Sentava as crianças todas no chão, jogava a bolinha, batia na parede e falava: “a bolinha vai e a bolinha volta, a mamãe vai e a mamãe volta, e até as meninas brincavam, vai ficar

falando bolinha (...)", mas foi um jeito que comigo funcionou. Quando eu estava no B3, que já são três aninhos mais ou menos.

M - Mas você pode dizer qual diferença?

EP- E como tinha... Eu ia usando umas táticas diferentes, e tem que ter um jogo de cintura, como mãe, como tia, como professora, como tudo, porque você precisa que a criança interaja naquele grupo, para que você possa desenvolver até algum trabalho.

EP – Então, você tem que conhecer a criança melhor, e, muitas vezes, você tem que escutar a mãe, porque a criança se ela tem algum problema, na minha sala... Neste ano, teve um menino, que ele tem um sistema nervoso, ele é nervoso, ele grita do nada, quer dizer se a gente não, se só a classe brigasse com ele e não entendesse... Não, a gente falou com a mãe, e ela disse que: “desde a gravidez, porque eu sou nervosa, porque tudo que eu passei na gravidez eu passei para ele”. Então, é um problema que ela falou que ele vai ter que tomar remédio. E, aí, começou uma atitude de carinho, de atenção.

M - Demora para chegar na mãe, para saber dessa história. Até você saber da história, dá vontade de chorar, não é?

EP- Mas sabe uma curiosidade...

EP- Nós temos essa sensibilidade, não fazendo diferença.

EP -A gente, às vezes, não consegue, porque você é um ser humano. Então, é eu não aqueço mais, mas você precisa encontrar um meio, para que atingir um ponto que mereça todo o mundo. Aí, quando você vê, igual como a gente trabalham... todo o mundo. São cinco na sala com quarenta, quarenta e poucas crianças, e uma sai para o banho e três ficam, quando vê que uma está um pouquinho estressadinha. A outra já pega a criança, quando a outra vê que a criança já tem mais apego com ela, passa para a outra para poder estar assistindo os demais, para não ficar focando em uma só.

M - E é difícil, e vocês acham difícil conseguir pensar na hora, ali na prática, ou no planejamento.... Mas na hora, ali, dependendo da reação do grupo e período de adaptação, a mãe das crianças, para vocês, é difícil pensar em atividade pedagógica, quando se está tão ali precisando, não é, de atividade, de cuidar, como banho, como alimentação, como o choro na hora da adaptação? Qual é a dificuldade que vocês encontram, para pensar ou para elaborar atividades, que vocês considerem pedagógicas? Tem uma separação, como é que funciona tudo isso?

EP- Eu acho que não tem, é tão rápido.

EP- É uma história, uma música, é tipo como se fosse uma...

EP- É porque a gente, bom, eu já estou há bastante tempo nessa área. Então, assim, a gente já tem uma noção, já sabe o que fazer. A gente já conhece as crianças... Era isso que eu ia falar na hora, que nem na hora, que ela falou, tem diferença de criança pequena com criança um pouco maior, tem a diferença, é porque as professoras dos maiores, falam assim: “Ah, esse moleque é muito chato, esse moleque...”. Não quer saber o porquê que esse moleque é assim, enquanto que a gente já sabe, a gente já conhece, a gente fica.

EP- Já tem mais proximidade.

P2 - Mas vocês acham que tem uma separação em uma atividade de cuidar pra educar, pedagógica, ou como é que é isso?

EP7- A gente tenta fazer tudo junto.

EP6- Porque dá, dependendo de como for a brincadeira, dá para fazer. Vai contar uma historinha, dentro dessa historinha, você vai poder... Bom, a gente, as nossas crianças são de dois anos, não é? Então, não dá para contar uma historinha, como está no livro, não dá.

M - E o banho?

EP - O banho é...

M- Vocês aqui que são atendentes, lidam mais com atividades de cuidar.

EP- É o banho, é misturado.

EP- A gente faz tudo. Uma hora a gente alimenta, outra dá banho.

M- São professoras, na verdade, então.

EP- Somos.

EP- Somos, a gente faz tudo.

EP- Só não somos reconhecidas e não ganhamos igual, mas somos.

EP- Todo mundo está frio, todo o mundo está quente, tudo...

M- Como que é o banho pedagógico?

EP- Então, hoje eu fiquei no banho.

EP- Você quer que a gente fale como a gente faz ou o banho pedagógico?

M- Não hoje, deu.

EP- É a realidade ou a historinha?

M - É a realidade.

EP - Não, hoje deu para dar um banho legal, porque só tinha vinte e quatro crianças e estávamos em cinco.

M - O banho pedagógico.

EP - É, nós estávamos em cinco, então hoje deu para dar um banho certo. Só que deu banho certo, só que atrasou, não é? Chegou o almoço, eles já iam dormir. Mas faltaram seis crianças para terminar o banho. Como que é o banho certo? Na hora do banho, a gente vai conversando com a criança com calma. Olha, está frio, vamos tirar, e vai tirando a roupa devagar. Aí, você põe... para dar banho, e fala: “vamos lavar o rosto, vamos lavar a mãozinha”. A gente dá para falar desse jeito. Hoje, deu pra fala. Mas tem dias que não tem, são quarenta crianças, só quatro na sala, duas na sala, duas no banho, é rapidinho não tem como.

EP- Para nós, também. É uma loucura.

EP- Na minha escola tem os livros, não é?

M- Essa rotina de vocês, vocês tem suporte?

EP- Não.

EP- Se tem suporte?

EP- Não, nós somos o suporte.

EP- É cada um por si.

M- Não, eu estou dizendo assim, aqui na faculdade, vocês tem orientação sobre toda a rotina de vocês?

EP- Acho que não.

EP- Não.

EP2 - Vocês têm suporte para todo esse aparato de coisas que vocês fazem no outro dia?

M - Aquilo que ela está perguntando foi aquilo que eu perguntei inicialmente também mas acho que de uma outra forma, não é Rita? Se o que vocês vêm trabalhando teoricamente, aqui, tem subsidiado essa prática, na educação infantil de zero a três, incluindo essa rotina de cuidar. E, aí, se vocês leram os referenciais: eles dizem que o cuidar e o educar...

EP- Então seria sim, vou dizer pra vocês.

EP- Mas isso é...

EP- Ai que vem as brigas.

EP- É isso que eu ia falar, é ai que começa o problema.

EP- É ai que vem as brigas.

M - Vamos combinar uma coisa, assim cada um que fala, vai dizer o nome de novo, se não se perde.

EP5 - A gente até tenta fazer a parte certa lá, mas o que acontece é muito corrido, muita criança, no meu berçário, é de três a quatro anos, são setenta e cinco crianças para quatro.

M- Setenta e cinco crianças para quatro.

EP5- Sim, nós temos que dar banho, alimentar, cuidar, zelar e educar, tudo ao mesmo tempo.

M - Deus me livre, se alguém for mordido acaba.

EP5- E se acontecer, alguma coisa a gente é responsabilizado.

M- Nossa, é responsabilidade. É uma coisa...

EP5- Então, é muito. A gente gostaria de fazer tudo direitinho. Inclusive, nós nos rebelamos lá um dia, e demos banho direitinho. Nós fomos almoçar quase na hora de irmos embora, quase mataram a gente, porque o almoço era dez e meia, não tem condições de dar banho em setenta crianças, das oito e meia, até as dez e meia.

EP6 - Na verdade, a professora...

EP5- Então, nós ficamos até meio dia e meia dando banho.

EP6- A Profa. Elise, quando no semestre passado, ela foi falar sobre o alimentar, foi com a Profa. Elise, ela ficou de queixo caído, e achou que era até mentira nossa. O alimentar não é como está no referencial, que é como tem que ser, um lugar prazeroso com calma, não o alimentar é assim vai, vai, vai...

EP- São dez minutos. E já vem varrendo.

M - E a criança que não quer comer naquele horário?

EP- Você não consegue incentivar.

EP6 - Fica sem.

EP- Professora, você não tem ideia.

EP6 - Não comeu naquele horário, vai ficar sem comer.

EP7 - No caso, estou no B1 nesse ano. As crianças que não comem, nós guardamos a comida.

EP- Não sei se pode.

EP- No B1, é bem mais fácil, quando a gente estava no B1 fazia isto.

EP7 - No B1, no caso, dá para guardar.

EP- Mas até para guardar, não pode, ele tem o tempo certo.

EP7- Mas não pode deixar nada na sala. Tem que lavar, tem que manter limpo, tem aquela aparência. Mas eu penso na criança, vai acordar com fome. Eu guardo, enquanto eu não levar uma advertência.

EP3- Eu sou Marilu, a minha escola, eu acho que é maior, normalmente são 350 ou 349 crianças só na parte de baixo, que é infantil 1 e infantil 2. Sem contar o primeiro andar, que não tem acesso a esses números. A gente dá banho no infantil 1 de manhã e no infantil 2 a tarde. Como eu estou no apoio, eu dou banho no infantil 1. São sete turmas, com aproximadamente 25, 26 crianças cada. A nossa sorte é que divide entre meninos e meninas. São dois banheiros, a gente tem uma hora e meia para dar banho nessas crianças. Não pode trocar roupa, não pode trocar sapato, toalha, nada. As crianças mal entram, falam: “vamos, vamos, lavar esse rosto direito”. E eles esfregam. Parece que está lavando o corpo todo. Mas, para eles, é só isso. E vamos, vamos, vamos... É e sempre assim. E, aí, vamos, sapato pra fora, não pode calçar dentro do banheiro, tem que por lá fora, não pode calçar dentro do banheiro, vai por lá fora. Fica um colchãozinho lá fora para sentarem e calçarem o sapato, na hora do almoço são quinze minutos. Tem o self service lá, mas eles não servem, tem que ser a gente se não, não dá tempo deles comerem. Eles mal sentam a gente fica, vamos, vamos, vamos. Se deu o horário, a servente começa a varrer com eles ali mesmo. Já aconteceu, agora, mudou é uma mesa assim com os bancos compridos, porque antes era mesinha quadrada, com

quatro cadeirinhas, que nem você levantava para pegar mais e voltava já não tinha mais a cadeirinha. A servente já tinha recolhido, para poder, não é sério mesmo?

EP6 – Olha, a servente só reclamou assim, a servente falou assim: “Cláudia, essas crianças não estão comendo direito, está caindo tudo no chão”. Sendo que eles vão fazer dois anos ainda. Aí, eu olhei para ela, para não brigar, eu falei assim: “calma, calma, amanhã vem tudo com soro, todos eles com soro”. E ela, deu risada, ela falou: “tá bom, porque não pode sujar, não é?”. Então, vamos colocar soro em todo o mundo.

M- Porque aí não chora.

M- Eu posso fazer uma pergunta difícil para vocês, bem difícil. Aí, vocês têm toda essa prática, e sabem exatamente o que acontece todos os dias, com aquele monte de criança chorando com essa estrutura, com esses horários, com pouca gente para apoio, todo esse ressentimento que vocês já relataram. E, aí, eu pergunto para vocês: “depois que vocês entraram, começaram a estudar, leram os referenciais nacionais, curriculares de educação infantil, começam o dia vem para cá estudam, vão lá trabalham, tem esse confronto diário, vocês vão lá, vocês já estão atuando, vocês não são como algumas outras estudantes, que estudam depois vão ser professoras, vocês estão lá praticando e vem aqui e estudam, e aí o que vocês acham, queria saber de cada uma, o que vocês acham que acontece na verdade, porque as coisas na prática, elas não se efetuem, porque que essa política que está lá no papel bonito, nos referenciais, lá na escola?

EP- Meu questionamento desde quando.

M- Então é difícil essa pergunta, mas eu queria saber de cada uma de vocês, o que vocês acham que acontece?

EP- Eu acho.

EP- Não é na Praia Grande.

Duas EP- É a política.

M- Que política?

EP- Para dizer, olha abriu tantas vagas, que nem lá mesmo abriram mil vagas em educação infantil. Se você olhar, depois, eu mostro para você uma foto daquilo que eu tirei, do dia, das crianças dormindo, tinha cento e trinta e quatro crianças dormindo em uma sala, um colchão do lado do outro. Eu tenho a foto aqui no meu celular, até para vocês verem.

M- Você pode passar?

EP- Eu não posso falar que escola que é.

M- É, não pode falar?

EP- Não é sério, isso porque faltou criança naquele dia, porque duas semanas depois tinha cento e quarenta e três.

M- Nossa senhora!

EP- E a lotação máxima. São cento e quarenta e nove crianças, para dormir na mesma sala, os colchãozinhos ali, sem brincadeira. Eu anotei, eu tirei a foto, porque eu achei um absurdo aquilo.

EP- Eu não sei a sala dela, mas geralmente é um lugar sem ventilação, fecham as portas, quando a gente abre é um cheiro insuportável.

EP- Tem ventilador agora, são seis ventiladores, na sala.

M- Mas o calor.

EP- Nesse dia tinham cento e trinta e quatro crianças.

M- Isso lembra você estar em guerra, parece.

EP- Olha, há dois anos atrás, a Praia Grande era creche; hoje, é depósito de criança.

M - É um depósito.

EP- Hoje, ela voltou a ser um depósito de criança.

M- Que coisa, meu Deus.

EP- Eu acho assim que não funciona, porque tudo que está no referencial, é tudo muito lindo, só que na prática não existe.

M- Mas vocês sabem que, com a mudança da lei, o direito da criança agora é estar na escola.

EP- É isso que está o parcial, agora existe o parcial.

EP- E eles começam a admitir as matrículas, mas o que acontece, cadê esse profissional para trabalhar.

EP- Não tem.

EP- Não tem qualidade, qualidade nenhuma, é a falta de vontade de fazer.

M- E não tem profissional mesmo.

EP- Muitas pessoas que tem Pedagogia, só querem ter o diploma. Eles não querem exercer a profissão direitinho.

EP- A secretaria, lá de Praia Grande, falou que no jornal da Tribuna, que eram cinco crianças ou foram quatro.

EP- Cinco para cada funcionaria.

EP- Cinco crianças para um funcionário, é verdade, não é?

EP- Não tem quantidade de funcionário suficiente para atender.

M - Como é que funciona, vocês são atendentes, me conta como a sala funciona, na sala é uma atendente e uma professora?

EP- Não nós somos tudo.

EP- Geralmente, tinha uma professora recreacionista, e agora foi criado esse concurso de atendente, dois que ela tem o magistério. Então, ela faz as duas coisas, tanto ela educa, como ela cuida.

P2- Então atendente dois e atendente um, vocês são atendente um?

EP- Dois.

M- Vocês são todas duas?

EP- É tenho magistério. É que tiraram a recreacionista, igual eu trabalhei uma época de professora recreacionista. Lá, e antes era a recreacionista junto com a atendente como apoio.

M - Vocês são as duas, vocês teoricamente teriam que trabalhar o pedagógico?

EP- Seria só o pedagógico.

M- Só o pedagógico?

EP- Mas a fala da secretaria é que um e dois não tem diferença.

EP- Só no salário.

EP- Mas até na mudança que teve lá de vocês, aparece.

EP- Sim mas ela fala que um e dois são a mesma coisa.

M- Na prática?

EP- Por exemplo, vamos supor eu trabalho no berçário um, são vinte crianças, são vinte bebês para quatro atendentes, então é cinco para cada, eu vou pego a minhas cinco, e dou banho.

M- De zero a três.

EP- Não no B1 é de zero a um, até um aninho, bem bebezinho.

M- Tem quantos vinte bebês com quatro atendentes?

EP- Vamos supor vieram vinte crianças hoje.

M - Qual é a capacidade máxima?

EP- Vinte eram trinta, só que aí a Cláudia falou viu não cabe.

EP- Todo o (...) eram trinta, na minha creche trinta.

EP- E passaram para vinte e cinco por causa de espaço físico?

EP- Espaço.

EP- Se não estava (...).

EP- Dos berços também, porque eles necessitam de berços e não cabe.

EP- É, as crianças iam se locomover, aonde vieram vinte crianças, somos em quatro, eu não vou (...). Só que eu não pego essas cinco e levo para o banheiro. Eu pego uma e dou banho, só que ai ficam três na sala, com dezenove crianças.

M- Nenezinho.

EP- Bebê, é.

M - Nem pode levar.

EP- Não tem apoio, mesmo que seja outra...

EP -Mas essa realidade é em todos os lugares.

M- Em todos?

EP5- O meu berçário são crianças de zero a quatro anos, setenta e cinco para quatro. A gente divide, racha entre as quatro, da uma média de vinte, sendo que não é quinze, três a quatro anos. A gente fica uma média de vinte, vinte e poucas crianças, com criança especial no meio, surdas, down, autista. Aí, o que acontece, a gente tem que deixar, eu não pego um de cada vez para dar banho, não tem condições. A gente leva de quatro, é proibido, mas não tem como.

M- Porque eles podem se machucar no banheiro.

EP5 - A gente leva de quatro, só que o restante fica com quem? Com uma colega, que além dos vinte dela fica com os dezoito meu.

M- Você sabe que eu não vou dormir hoje. Dá banho na minha neta, eu não consigo.

EP5 - Sabe o que é, a culpa é dos pais também...

M- É bom.

EP5- Porque os pais não querem saber, eles jogam as crianças lá,

M - É verdade.

EP5- E só perguntam assim, comeu e tomou banho, está tudo bem.

M- Essa é a preocupação deles.

EP5 - É e aí pega limpinho. Eles não sabem se a criança está suja, porque brincou. E se a criança suou, porque estava se divertindo, eles não querem saber, eles querem pegar limpinho.

M - Porque vocês acham que os pais ainda pensam assim?

EP - Porque ainda tem a visão assistencialista de creche.

EP5- Eles não acham que a criança está lá para ser educada, para ser ensinada, para ser preparada.

EP- Porque essa faixa etária também aprende, e ninguém faz. Eu ainda tentei falar com a diretora: “vamos fazer um projeto, para tentar informar esses pais, porque os filhos deles estão aqui não para educar, mas para aprender”. Vamos fazer um CD com as fotos das atividades. Eles não querem.

EP5- Na verdade.

EP- Entendeu, vem de cima, a valorização da educação infantil vem de cima, não depende só de nós, a gente faz ali na nossa, no nosso ambiente, o que a gente pode.

EP6 - Na época que eu estava no magistério podia. Na época que eu estava no magistério...

EP- Mas em algumas unidades Cláudia, na sua até poderia.

EP5- Na minha podia.

EP6- Eu lembro que eu fiz um painel, com todas as atividades das crianças do B1.

M- As atividades pedagógicas?

EP - Não é isso que ela está falando.

EP6- Eu lembro, que eu fiz um painel de fotos, com todas as atividades que a gente fazia no B1, desde que a criança entrava, o dormir, na hora da mamadeira, tudo. E

coloquei, lá fora, o painel para os pais verem. Eles adoravam, eles falavam tia hoje ela não vai poder vir, ela vai perder muita coisa.

M- Quando é informado, não é?

EP6- Só que o que aconteceu, quando a gente terminou o magistério, a gente começou a se achar professora, e não podia.

M- É.

EP6- Aí, falava não. Não deixa fazer nada que possa provar que elas fazem trabalho pedagógico.

EP- Até a rotina diária nós não fazemos.

EP6- Teve reunião dos pais...

EP- A gente não participa...

EP6- Participa, a diretora é que não convive com as crianças.

EP5 - Elas acham que não interessa para a gente o que acontece.

M- Obviamente, acho que temos que fazer uma (...).

EP6- Posso falar uma coisa que acontece?

EP- Por favor, a gente precisa de alguém com a mente aberta.

M - Vocês têm relações, que eu, por exemplo, que estou na área de formação de professores, ainda luto pela educação infantil, mas não sei o que a gente está passando.

P2 – Então, mas aí eu fiz um questionamento da educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem que ter o professor pela LDB. É direito da criança ter o professor, e eu fiz esse questionamento: Cadê o professor então aqui? Nessa SEDUC de Praia Grande, cadê esse professor?

M- Mas é só a SEDUC de Paria Grande, acho que não?

EP- Ninguém responde.

EP- A gente sabe da realidade de Praia Grande.

P2 - Cubatão, não Mongaguá tem professor, tem a pajem e tem o professor. Santos, também tem.

EP- Acabaram de fazer concurso em Santos, em Cubatão, tem muito pouco tempo.

M- Gente?

EP- Mas já estão mais avançados.

EP6- Mas a realidade a distância é bem diferente de Praia Grande.

P2 - Mas é muito diferente, outros municípios tem plano de formação. Vocês participam de curso de formação?

EP- Então, não.

EP- Na semana de educação, que tem lá, a gente assiste a uma palestra, curte uma piscina.

EP- Mas não é uma formação.

EP6 - Eles põem para gente para dizer que não fez nada.

EP- Mas, não é uma formação.

P2 - Vocês chegaram a ter HTPC?

EP6 – Não, só os professores.

EP- Eu vou dar um exemplo.

P2 - Eles deram para vocês resolverem alguma atividade, com as crianças para o desenvolvimento delas?

EP6 – Não, a gente não pode.

P2 - Era isso que eu ia falar. O que acontece, tudo vem pronto!

EP6- Tudo que a gente faz é escondido.

M - É.

EP6- Tudo que a gente quer dar para as crianças é escondido.

M - Dentro da escola de vocês, tem uma pedagoga que é responsável pelo planejamento? Pelas atividades?

EP- Tem.

M - Tem coordenador? Tem pedagogo?

EP- Tem. Ela é assistente técnica pedagógica.

M - Assistente técnica pedagógica? Então, o que ela faz?

EP – Então, o que acontece é que as atividades já vêm elaboradas nas SEDUCs.

P2- São as próprias ATPS.

EP- São as próprias ATPS, então...

P2- Cópia e cola.

EP- Olha, então, o subsídio que está dando o Parfor em relação ao questionar esta atividade, super hiper mega ultrapassada, que elas estão mandando a gente dar para as crianças.

P2- Que não tem nada a ver.

EP- Nada a ver, nada.

EP - Nem a idade, combina.

EP - É tudo igual, mal organizado.

M- Como que é o desenvolvimento dessa criança? Qual o tipo de atividades que eles dão?

EP- Então, essas atividades vêm. Aí, não tem uma avaliação para saber se essa criança aprendeu aquele determinado conteúdo, o estímulo que ela deveria ter, e poder e elevar um pouco esse estímulo. Não tem a ver, você aplica, não tem uma... nem sondagem, mas a gente está fazendo.

EP- Não, eu faço.

EP- Eu estava com o ciclo um, vieram umas atividades para trabalhar (...) com eles. Ciclo um, crianças de dois três anos.

EP- Não tem o que você quer dizer: um acompanhamento.

EP - Não tem, você não consegue.

M- Como é que a técnica passa para vocês, esse planejamento?

EP- Colocam assim...

EP- É um papelzinho colado.

M- Coloca-se no mural?

EP- No mural.

EP- Na minha sala, então ela faz um pouco diferente.... Como é muita criança, e pouco material, se der vocês aplicam, se não vocês se viram como dá.

EP- A minha fala, assim, não precisa dar, mas tem que ficar na parede.

M - E quando chega algo importante?

EP- Não quer saber se a gente teve alguma dificuldade, se alguma criança apresentou alguma dificuldade.

P2 - Ela fica que dias na escola?

EP- Não....

EP- Duas vezes por semana.

M - Ela atende mais que uma escola?

EP- Isso.

EP- É que nem..., na minha é educação infantil e fundamental.

M- E a coordenadora pedagógica de vocês?

EP- É...

EP- É...

EP- Então, ela atende tanto educação infantil como fundamental. Então, às vezes, ela passa olhando a creche... O foco é mais, estou falando, o foco é mais a sala de aula.

M- Orienta a sala dos professores?

EP- Isso, nós não recebemos orientação nenhuma. A orientação que nós temos é a que está saindo aqui da faculdade e...

M - A sala de aula é?

EP- Fundamental.

M - Tem um momento mensal ou quinzenal, semanal, de encontro com vocês com essa, assistente pedagógica ou?

EP- Não.

EP- Não.

EP- Na minha sala tem, na minha creche... O que acontece, ela só vai para levantar, assim, o astral da gente, porque é o excesso de criança e pouco funcionário. Na hora em que ela vê que está todo o mundo pondo atestado, não está aguentando, e está ficando estressado. Aí, ela vai fazer a reunião, fala que a gente é maravilhosa, que a gente isso....

M- E aí vocês faltam menos?

EP- Isso.

EP- Ela fala para gente, ela conta muito com a gente para cuidar das crianças, e é só isso que ela faz.

M - E vocês acreditam? E falam ainda?

EP- É todo o mundo acredita e agradece.

EP- Ela só vai a sala quando uma criança é mordida, várias vezes. Aí, é culpa nossa que não está olhando. E aí ela vai lá, não que ela não queira saber, não é Sandra? Não que nem queira saber se é face da criança, como que ela.... Ela não quer saber.

M- Bom, deixa eu falar no que vocês tocaram, que tem uma questão nossa, que eu acho que vocês colocaram o acento, que é a questão da ética, não é? Porque, na verdade, o que acontece é uma ética superficial, porque ela vem, exige no papel as coisas, faz como deve ser, cumpra-se, mas se não cumprir, também deixa lá na parede, que está tudo bem. E aí como é que fica a identidade de vocês? Aquela coisa assim, poxa vida... Como é que eu quero inovar, se o campo talvez esteja contra a vontade de muitas de vocês.... de sair desde campo de luta, ir para o outro, que quem sabe você tenha maior dose de autonomia, não é? Mas quais são as dificuldades em relação a isso? Quer dizer, vocês fizeram por acaso alguma reunião entre vocês de estarem colocando? Olha, vamos fazer uma moção, vamos revelar, vamos levar isso para a Secretaria, vamos, enfim, nos mobilizar para dizer as dificuldades, os momentos disso tudo.

EP- Professora?

M- Tem tanta tensão?

EP- Não, teve atendentes que se reuniram, a gente foi na Câmara brigar por várias coisas. O que acontece? A pressão é muito grande: duas meninas já foram transferidas para escola em divisa de Mongaguá.

M- Mais longe ainda.

EP- Então, a gente sabe que vai sofrer represálias mesmo. Então, a gente fala assim: “vamos nos virar entre a gente mesmo”. Então, o que a gente faz, que é lá na nossa sala, a Sandra trabalha comigo... Então, tem um negócio colado... A gente nem olha para aquilo. Eu falo: “Sandra, vamos fazer isso, isso e isso”. Ela fala: “vamos”. E aí a gente começa a dar.... “Vamos, eles adoram historinha, quando eles começaram, eles nem escutavam, não sabiam nem que tinha que sentar, para escutar a historinha”. Agora, só eu pegar o livro, e sentam todos bonitinhos, e já ficam esperando. Aí, eu conto a história, ela faz a sonoplastia, ou a gente troca, e vai, terminou a historinha, acabou a historinha. Vamos fazer outra coisa.... Então, a gente que vai fazendo a atividade nossa para poder segurar aquelas quarenta crianças na sala.

M- Planejar é se auto motivar.

EP6- É porque se não fica uma num canto, outra no outro.

EP- Às vezes, a gente até quer, às vezes, a gente está tão... tanta reclamação, tanta cobrança, não é Cláudia? Que, às vezes, você até quer falar assim: “hoje eu só vou cuidar, vou olhar...”.

M- Mas não consegue

EP- Quando você vê, você está cantando musiquinha.

M- É lógico.

EP- Está pulando, você está dançando. Você está contando historinha, às vezes, dá vontade, porque a gente é ser humano não é uma máquina. Porque aí vem tanta palavrinha contra que você acaba: “não, hoje, eu só vou cuidar, porque não pode ter um arranhão, não pode ter uma mordida, não pode com quarenta crianças na sala”. Mas aí quando você vê, você está lá gritando, cantando, porque você foi para isso lá.

EP- As crianças saem da sala, para outros lugares, ou ficam o tempo inteiro?

EP- Eles têm o solário, mas como não podem se machucar, vivem presos na sala.

EP- Às vezes, a gente nem leva, o B1 não sai, porque não tem funcionário suficiente para você levar. Eles não andam. Então, você falou muito.

M - Mas eles se alimentam aonde?

EP- No lactário, é próximo.

EP- Sim.

EP- Eu acho que conta muito o comprometimento de cada profissional, aqui, não é? Nós somos super comprometidas. A gente percebe isso, na sala, pelas falas, e as experiências relatadas, não é? Então, o que conta é o comprometimento, e ainda a vontade de fazer algo pela educação.

M - Fazer diferente, não é?

EP- Porque se a gente for levar em conta o que a gente vê, o que a gente percebe que está acontecendo em volta. A gente sairia na hora dessa área.

M - Vocês relataram que fizeram esse movimento, lá no município de vocês. Vocês têm conhecimento de um blog que tem...

EP- Auxiliares de creche, não.

EP- Professoras sem pajens não, vocês conhecem esse blog? Eu acompanho esse blog.

EP- Já.

EP- Ele já existe a uns três ou quatro anos.

M-Tem algo da Praia Grande lá também?

EP- Do pessoal de Santos.

EP - Tem de vários municípios, vários, vários.

EP - De São Paulo.

EP- CBE.

EP- A CBE é um blog bem interessante que fala sobre tudo isso.

M- Eu queria apresentar a professora Maria Angélica. As perguntas, ela estaria com a gente desde o início, mas não pôde, mas ela tem uma questão aqui que eu acho que ela é que deve fazer, porque...

EP2- Eu sou muito nova estou preparando aula, estou ouvindo, e é o seguinte, a minha pergunta é o seguinte: Essa professora essa técnica, que vem entregar o rol de atividades para vocês, ela é concursada, ou ela é...

EP- (...) Ela é professora de cargo de confiança, na Praia Grande.

EP2- Ela é professora efetiva?

EP- Isso.

EP2- De educação infantil?

EP- Isso, geralmente é, mas não necessariamente.

EP2- Não necessariamente.

EP- É.

EP2- E é um cargo comissionado?

EP- Isso. Como os outros.

EP2- E a diretora da...?

EP- Também é cargo comissionado.

EP- Esse ano esta todo o mundo apavorado, porque se o prefeito cair.

EP- Eleição é.

EP- Volta tudo para a sala de aula.

M- Ah, está também trocando um pouco o canal, para a gente dar conta, e a gente encaminhar para o final, porque já estamos na nossa hora. É o seguinte: temos uma colega nossa, que investiga as questões da educação ambiental, então como nós temos a Thaís e a Rita com educação musical, eu acho que ficou meio claro... Eu acho que a gente precisava, mais ou menos, nos aproximarmos de vocês, e até convidarmos vocês, junto com a gente, para escrever um artigo para compreender bem com essas estratégias, sabe? E, aí, a gente faria uma boa contextualização, e de repente a gente colocaria essas alfinetadas, dizendo o negócio é assim... Mas nós fazemos isso por conta dessa vontade, do compromisso, tá? Eu acho que é possível, porque em um ambiente de pesquisa, quando a gente vai, então o que a gente pode... Depois, eu acho que a gente pode combinar alguma coisa. Eu tenho uns *emails*, e a gente faz mais ou menos uma ligação, e faz um artigo aqui, que nós estamos precisando para alimentar a questão da educação musical, por exemplo. Mas tem a Sheila que não pôde estar agora, ela está lidando com a educação ambiental, e me parece assim, que a gente queria saber um pouquinho: como é que a formação no Parfor passa por essas questões, de educação ambiental e da ética, que é o outro nosso colega, de valores... Vocês sentem que a formação do Parfor tem alguma coisa, algum professor lidando com essas questões de educação ambiental, de sustentabilidade, da natureza; enfim, ou da questão da ética mesmo, a ética como (...).

EP- Então tem o professor Ricardo, tem o professor Ricardo agora, o outro lado não.

EP- O ambiental não.

EP- O ambiental não tem ninguém. A gente que vai fazer um projeto, vai ter um projeto agora que a professora Rose pediu para fazer, e o meu grupo vai fazer.

EP- Vai ter um projeto agora.

EP- E o meu grupo vai fazer sobre reciclagem, e assim reciclagem tem um monte, mas a gente vai fazer sobre o óleo, mas a gente vai falar da reciclagem toda, mas vai dar ênfase no óleo.

M- Está bem.

EP- Mas assim não tem nenhum professor dando aula sobre isso, falando sobre isso, dando aula sobre isso. Sobre ética tem.

EP- Pode ser que comece.

M- Ah, está bom. E ética, como é que ele trabalha, como que ele trabalha as questões de ética?

EP- O professor Ricardo é maravilhoso.

EP- Ele é uma ética em pessoa (rsrs). É porque...

M - Nossa. Essa pergunta não vai ser prescrita. Ah, então eu vou a aula dele fazer entrevista com vocês.

EP- Amanhã, na primeira aula.

EP- Gente, é o professor Paulo.

EP- Ele está dando aula de história.

EP- Estou brincando.

EP- Mas o professor Paulo, nesse semestre, não dará aula mais para nós.

EP- A gente até queria ter umas matérias novas, para ele entrar, para ele dar aula entendeu, para não sai mais da gente.

EP- É o Ricardo e o Paulo.

M- É, mas então, mas assim.

EP- É seguidor do Paulo.

M- Mas, assim, qual é o tom? Quer dizer, qual é o conteúdo?

EP- O cheiro, a gente já sabe.

M- O que ele discute, ele discute a ética nas relações, a ética profissional, a ética, os valores das crianças, a preocupação dos pais, como é discutido.

EP- Ele dando aula, ele passa a ética para a gente, passa a postura, com comentários, com a matéria, com os textos dele. Ele consegue passar tudo isso para a gente sem estressar, sem até cobrança demais.

EP- Dando atenção, falando, entendeu?

EP- O que eu vejo, na aula, é que, às vezes, a matéria é um pouco cansativa.

EP- É um pouco chata.

EP- Mas ele torna a matéria ótima, a matéria dele.

EP- Filosofia.

M – Cansativa?

EP- Ele a torna ótima, porque ele percebe os alunos, ele vê um que está dormindo e ele fala: Marilu.

EP- Ele fala assim: “agora, todo o mundo vai dormir”.

EP- Mas ele também trabalhou no primeiro semestre em PHC.

EP- Passou demais para gente.

EP- Sobre (...) o desenvolvimento, moral, entra ética, falou também do fundamento sócio antropológico, para trabalho.....

M- Ela não estava dormindo.

EP- Não, ela não dorme na aula, só sente o percurso (rsrs).

EP- Foi ele que deu Ética.

EP- Foi, foi.

M- Tem que falar com o Ricardo. Você me desculpe.

EP- Era para ser ética? Sistema sobre pré-sal. Ele trabalhou um documento oficial do MEC, agora não lembro, não é PCN. Que ele falou sobre a ética.

EP- Foi PCN.

EP- Foi PCN, sim, que ele trabalhou.

M- A ética das éticas. Ele falou sobre isso.

EP- Isso, isso.

EP- É o que acontece, a matéria dele, o que acontece, é igual fala... É cansativa, mas a maneira que ele dá aula faz com que a gente se torne alunos críticos, e reflita. Eu acho muito importante a matéria, porque ele está ali, falando de algo, mas que você está pensando, e pensando lá fora na sua atitude, na sua ação, quando você está na escola, quando você está no ônibus, quando você está em casa. Tudo você pensa naquilo que ele passou, porque é a nossa rotina de trabalho, família, filhos.... É ônibus todo dia, porque eu acho que a maioria aqui, eu acho que vem de ônibus, então a gente reflete.

EP- A gente começa a ver jornal por causa dele.

M- Ah, que bom.

EP- Aí, ele fala dos programas.

EP- Quando ela vê o jornal, só lembra dele.

EP- Ele fala dos programas também. Ele fala dos programas também, ele fala: “vocês assistiram?” Ele coloca a gente na atualidade. Então, tem hora que tem gente dormindo lá, que não dá tempo.... Ele leva a atualidade dentro da matéria dele.

M- Bom, e se a gente for revisitar, assim, o conjunto de disciplinas, ou matérias que vocês tiveram. Vocês neste último semestre, vocês estão tendo contato com metodologia do ensino da arte?

EP- Sim.

M- E, aí, eu queria que vocês falassem um pouquinho sobre isso também. De que forma ela trabalha com as quatro linguagens, se ela trabalha ou não, dança, teatro, música, artes cênicas, artes visuais, como é que é isso? E, além disso, língua portuguesa, vocês estão com a Rosana, fazendo as crônicas, não é? Eu acho que é toda uma produção, em refletir. Estão com o Ricardo, fazendo as questões de filosofia, pensando na vida, na ética e no cheirinho que é bom. E, aí, vocês estão pensando lá com a nossa professora, a de matemática.

EP- Carolina.

M- A Carolina, que aí desperta a criticidade; enfim, a matemática como é que pensa isso, é muito bom, e que mais, quer dizer na verdade.

EP- A professora Denise, de Psicologia.

M- Denise, de Psicologia.

EP- É mais temida, mas é excelente, mas é mais temida.

EP- Psicologia.

EP- Também, é fundamental, a gente consegue.

EP- Aprender desenvolvimento.

M- Isso.

EP- A gente tem pavor dela, não dela, da matéria dela. Mas não é verdade, porque a gente gosta, porque ela é muito...

EP- Tem gente que entende, e tem gente que não entende, não tem meio termo.

EP- Mas ela faz a gente entender. Isso que é legal, entendeu? Assusta...

EP- Mas a gente muda, quando uma criança está tendo uma atitude. Você lembra quando a gente fez aquela atividade que a criança está comprovando. Lembra que ela está classificando, categorizando. Engraçado que eu e a Regina, a gente passou perto, não sei aonde, que a criança falou: “olha, a Regina está comprovando”. Então, o nosso olhar fica mais diferente, a gente consegue analisar o comportamento da criança.

EP- O desenvolvimento.

M- Em que estágio, que ela está?

EP- A gente consegue perceber o Vygotsky, nossa com quase todas as crianças. É porque de tanto a professora explicar, a gente fala: “olha, segundo Vygotsky, olha é assim, assim, assim...”. A gente consegue agora entender.

M- Mas na relação, teoria e prática.

EP- Isso a gente consegue é.

EP- A professora Rose, aqui está sendo maravilhosa.

M- Está bem.

EP- Fundamental nessa parte da educação infantil, ela está sendo fundamental agora. Ela que está dando aula agora. É maravilhosa,

EP- É maravilhosa.

EP- Ela está trabalhando agora de uma forma, com uma linguagem muito prática, não é? Muito fácil de entender.

EP- O jeito dela dar aula é muito gostoso.

EP- Porque ela faz de um jeito humilde. Ela não vem com aquele nariz empinado: eu sou a professora.

EP- E ela sabe muito de educação infantil.

EP- É ela não fica assim: “você não sabem nada”. Ela fica de igual para igual. Isso que é interessante. Toda a dúvida que a gente tem. Ela sempre tem um jeito gostoso de falar, também.

EP- É porque ela deu aula para a educação infantil, muito tempo ela gosta também.

EP- Ela gosta, dá para ver.

M- Então, para quem que ela deu aula?

EP- É para a educação infantil, muito tempo, ela gosta.

EP- Então, experiências de sala, de algumas atividades. Ela passa para a gente essas experiências que ela teve em sala, tanto da educação infantil, dos cantinhos.

EP- Dos cantinhos, que ela fala.

EP- Na hora da prova, ela não deixa ninguém com medo, deixa eles fazerem assim, por ser...

EP- É só para a gente estar analisando.

EP- Ela sempre fala: “olha, façam assim”.

EP- Ela explicou o que era uma avaliação.

EP- “Não é para vocês terem medo, é só para a gente estar se analisando”, ela até falou pouco (...).

EP- Olha, Maria Angélica, elas têm medo da avaliação.

EP- Pavor, viu professora.

EP- Presta atenção professora, olha aqui ó.

M- Pavor.

EP- A professora Maria Cristina, e ela até colocou a avaliação não como, tipo assim para comprovar o que a gente tinha aprendido, mas tipo assim o que ela não tinha conseguido passar.

EP- Que legal, ela foi aluna daquela professora Nicole, só pode ser.

EP- Eu vou passar para a professora aquilo que eu não consegui entender, do que ela ensinou. Fica mais fácil colocar no papel, do que falar aquilo que eu não aprendi.

EP- Sem medo.

EP- Sem medo de errar.

EP- Agora eu vou conseguir fazer uma prova bem bacana, com ela, ela deixou a gente super à vontade.

EP- Saíram melhor ainda, ficaram tranquilas.

EP- É, vamos saber o resultado agora, com essa tranquilidade.

M - Vocês falaram uma coisa que me deixou aqui pensando. Então, essa professora que acabou de chegar que tem uma experiência na educação infantil, ela consegue passar de forma clara. Vocês acham importante o professor ter passado por uma experiência e ele estar....?

EP- Muito mais importante, porque ele tem a prática, ele ensinou.

EP- Ele sabe o que está falando, ele sabe a propriedade.

EP- Ele sabe como mudar, e como você pode, até estar até contornando um projeto.

EP- Ela passa muita coisa para a gente, bastante assim ela fala.

EP- Brincando.

M- Gente, na minha época, eu fazia desta maneira, e dava certo.

EP- Ela levou a gente para a Brinquedoteca, explicou os materiais que poderiam..., possíveis materiais para utilizar dentro da sala de aula, e a gente ficou lá.

EP- Nós estamos esquecendo uma professora boa, também.

EP- Eu estava comentando com ela, a Bete.

EP- A Bete.

EP- Maravilhosa.

EP- Só vou falar uma coisa, professora, ninguém aqui veio avaliar os professores.

EP- Não, mas merece, não é?

M- A nossa intenção é saber, não a nossa intenção é saber o curso em si, o que vocês têm absorvido, o que tem atribuído para a prática, mas isso não vai constar.

EP- Olha, já que não precisa falar o nome da professora...

M - Nem nome, nem nada.

EP- Eu vou falar de uma no ano passado, que ela chegava para as meninas e falava: “é melhor você desistir, você não serve, para continuar no grupo”.

EP- Isso é bom para saber quem é.

EP- E aí....

EP- Percebi, que estava despreparada.

EP- Ela não estava no dia.

EP- Era despreparada.

M- Voltando à metodologia de Arte.

EP- A de arte é bom, é a Bete ela foi a nossa professora no semestre passado. Então, ela fez tudo em forma de desenho, de brincadeira. Aí, ela falava assim...

EP- Só massinha....

EP- Massinha, e aí ela falou assim: “Sabe o que vocês estão fazendo? Vocês estudaram o referencial, eu expliquei professora, é brincando. Nós estudamos o referencial. Então, achei um método maravilhoso dela. Ela não dá aula, é esse ano ela não dá aula para a gente. Ela está dando aula para o primeiro ano.

M- E quando a gente fala bem do professor, é que aquela aula está sendo significativa para a gente?

EP- Sim, e quando a gente fala mal, porque pelo menos até aqui, e até agora, nós só falamos mal de um professor.

M - Que bom, e não tem nome.

EP- E não tem nome, nem falar e já foi.

EP3- Quando vocês falam significativa, vocês estão falando significativa em que sentido?

EP- Que eu consigo realizar aquilo que a professora me ensinou. É realmente aquilo que eu consigo colocar na minha prática.

EP- Consigo entender o que está havendo.

M - Sim.

EP3- Se é uma coisa que ainda não está na prática, mas que alarga a sua compreensão, do problema.

EP- Sim.

EP3- A questão, como vocês falaram agora mesmo, que passamos pelo aluno, e o aluno estava comprovando o que nós tínhamos estudados aqui, psicologia. É isso que vocês acham que significa, significava?

EP- O aprender.

EP- É quando eu aprendo.

EP- Observar.

EP- E consigo ver na prática, o que a criança está fazendo.

M - Você olha com um outro ângulo, não é?

EP- Igual a gente fazia, tendo as gêmeas, lá na creche, que elas são super espertas. Então, quando a professora Denise, fez aquela parte de esconder brinquedos, para eles escolherem, se viu com ela, eu estava até no B1 no ano passado. Então, gente eu apliquei com ela, se elas são mais espertas. Então, eu vou trabalhar com elas. Então, eu fiz tudo que a Denise fez, e elas fizeram. E, agora, a gente vê nos dois, que teve uma parte lá, que a criança... A gente acha que a criança é preguiçosinha e só pega o brinquedo para guardar. E lá na creche tem a música da formiguinha, que tem a música,

a formiguinha cata a folha e carrega. Então, eles vão para o cestinho guardar os brinquedinhos, e a gente percebeu que tem criança que pega três, quatro. Então, está um pouco fora da teoria que cada criança tem o seu tempo. Então, a gente acaba com esse olhar. Está vendo, é igual, continua igual... Então, é assim. Então, é até como se fosse um alongamento do que a gente tem aprendido. A gente leva para a prática, e está o tempo todo interagindo com o que aprendeu, e com o que a gente tem visto, e até fácil de tu decorar, e aprender melhor, não é?

EP- E como se a gente tivesse a teoria.

EP- Olha e tu aprende com o tempo.

EP- E fosse aplicar, fazer experiência, para aplicar no que a gente aprendeu, porque a gente vê na nossa vivência.

EP- A gente quer ver se funciona.

P2 - É, e o que vocês estão vendo. E até eu acho que até, complementando a pergunta da professora, e que não é exatamente da educação infantil, para crianças maiores, outros níveis, como que vocês consideram que é significativa essa aprendizagem, o conteúdo que está sendo trabalhado, te falastes assim quando, eu aprendo e aplico, e quando não dá de aplicar professora, por exemplo?

EP- De matemática.

EP- Porque, assim, vocês estão com crianças pequenas.

EP- A gente fica imaginando uma.

M - O construir e o aplicar, para mim, parecem que vocês estão a fazer...

EP- Pelo menos, eu escolhi a parte da educação, e a parte infantil.

EP3- Ela quer explicar.

EP- Então o meu nome é Sandra. Então, no meu caso assim, acho que com as meninas também acontece, quando você escolhe fazer Pedagogia, porque você gosta de criança. Você sempre está pensando primeiro na criança, para depois estar indo para outros lados. Eu acho que fica assim. Eu acho que a gente aprendeu a parte para a primeira e a quarta série. A gente está trabalhando com crianças pequenininhas, mas fica na cabeça, eu e a Lígia, dentro da sala de aula, aplicando aquele negócio. É como você se transportasse, para ali... Você não está com a criança de primeira a quarta, mas você está ali aprendendo, e você já está se vendo, numa sala de primeira a quarta ou quinta. Ou seja, você passa para o imaginário, porque o professor da educação infantil, ele tem que trabalhar muito a fantasia. Então, a gente acaba aprendendo e juntando com a fantasia, porque hoje eu não estou com a criança de oito, nove, dez anos, mas amanhã você pode estar. Então, quando você está aprendendo, pelo menos comigo acontece assim, eu estou, ah eu vou aplicar aquele negócio de matemática, eu vou aplicar aquele negócio de português, você já está se transportando para o futuro. Talvez, você nem vá para esse futuro. Talvez, a tua área seja mais os bebezinhos, os menorzinhos, mas você acaba indo, e se vendo naquela aula imaginária. É como se você tivesse (g...), então, eu acho que com elas deva acontecer a mesma coisa, pelo menos comigo, quer dizer... Eu não estou viajando na hora, eu estou me vendo lá no futuro.

EP- Eu me vejo mais um pouquinho assim.

EP- Eu amo as crianças.

EP- Não eu já me vi em várias situações. Eu já me vi assim. Eu observo, assim, as pessoas que são coordenadores, diretores, e eu falando assim, no erro. Eu falo assim, eu não quero ser uma diretora assim, eu olho o erro para mim não ser igual.

EP- Para não ser o modelo. Então...

EP- É eu já vou lá para a direção.

M- Eu já estou indo para a última, para a gente fechar, na verdade. Vocês se lembram de uma questão lá que nós fizemos naquele questionário, e que era sobre as

necessidades e expectativas da formação. E, aí, tinha uma outra que era a respeito dos desafios da prática. Aqui, vocês falaram alguma coisa de desafios, e alguma coisa de necessidades, e a pergunta que a gente deixa, para que a gente possa ir para um último momento. Afinal, quais são as necessidades, que vocês que vocês têm? Elas estão no nível da pessoa, porque você quer fazer uma coisa, e as condições de trabalho, não deixam, pelo o que eu entendi. Mas no curso, elas estão em um nível, porque eu vi que vocês, avançaram muito, cresceram intelectualmente. E vocês disseram isso e provaram isso, até pelas crônicas, pelos artigos que fizeram, pelo modo de estar lendo e estar escrevendo. A gente percebe que vocês evoluíram e até, hoje, por exemplo, na fala de vocês, agora sem bloqueios, a gente traz a comida para vocês, para ver se vocês falam.

EP- É um bom motivador.

M- Bom motivador, para tirar, mobilizador, como diz o Charlot, para você. Enfim, restam algumas necessidades, no fundo que são nossas, e restam algumas expectativas. Vocês estavam falando, eu estou pensando lá na frente: como eu vou ser professora no ensino fundamental, como eu vou ser gestora, como eu não vou ser isso... Então, agora, eu gostaria que vocês falassem um pouquinho assim: quais são as necessidades, ainda que vocês têm que são mais fortes, e o que vocês esperam daqui para diante, do nosso Parfor, do curso do Parfor, da forma como o Parfor pode ajudar?

P2- Uma de cada vez.

M- Isso.

EP- Começa por aqui. Rsr.

EP- Nome é só para identificar a transcrição.

EP- Vai Ellen.

EP7 - O que eu espero, ah ser melhor, aprender, todos os dias com o Parfor, crescendo, e assim o que eu não sei, eu aprenderei, e o que eu sei, ajudar quem não sabe. Então, eu penso sempre assim, que a gente aprende todo o dia e ninguém nasceu sabendo. Mas com essa atitude, respeito, e ajudando uns aos outros, nós podemos melhorar, não só a nossa sala, o nosso aprendizado, porque eu acho que também se não está bom, o professor, também conversando, o professor vai ter atitude diferente, que vai também nós vamos estar aprendendo, e agir lá fora, no nosso trabalho, e fazer a diferença. O meu pensamento é esse: o Parfor, para mim, é fazer a diferença.

M- Nossa, fazer a diferença, obrigada viu Ellen.

EP- É, eu desejo que o nosso grupo não...

M- Qual seu nome?

EP6 - É Cláudia, que nosso grupo não saia mais ninguém, não é? Porque nós, agora, nós estamos em dezessete, e era bastante, gente.

EP- Quarenta.

EP6- É, então eu espero que o pessoal, consiga ir até o fim, que não desista mais ninguém. Também espero que não saia mais ninguém. E eu vou falar uma coisa, que quando eu vim para cá era isso que eu queria, e é isso que eu quero ainda, eu não quero ser só mais uma pedagoga, eu quero ser a pedagoga, porque pedagoga tem um monte, todo o mundo vai, eu tenho Pedagogia.... Aí, você fica até com vergonha daquela pessoa que, é, ela fala que é formada, enche a boca.

EP- E não faz nada.

EP- É eu não quero ser que nem essas pessoas. Eu quero, realmente, ter a diferença. Eu quero fazer a diferença.

M - Muito obrigada.

EP5 - Rose, bom eu só vou falar uma coisa: assim, eu entrei na creche como tia; agora, eu sou professora. Quero terminar como pedagoga, só isso.

EP- Eu quero ser diretora.

EP- A área de educação é a melhor.

EP- Vão falar mal de ti.

P2 - Eu diretora, não falem de mim.

EP4- Maria Flávia. Eu acho que o sentimento, aqui, de todas, é fazer o melhor pela educação, se não nós não estaríamos aqui, não é? Com tanta dificuldade de estarmos aqui: trabalhar, estudar, casa, família, é fazer a diferença como a fala das meninas. Não tem outra fala, a não ser essa de fazer diferença, hoje pela educação.

M- Ok, obrigada Maria Flávia.

P2 - Essas meninas estão...

EP3 – Marilu. Bom, é a mesma coisa que elas. A gente procura sempre dar o melhor da gente. Eu amo o que eu faço, adoro o meu trabalho, apesar de andar muito desanimada, porque eu gosto, de estar com turma. Muitas meninas no serviço não gostam: “ah, você é boba, eu queria estar no teu lugar”. Mas gente, eu adoro ficar com as crianças, como eu amo. “E nesse... tia? Por que você não fica mais com a gente? Porque não dá, a tia não pode, porque não dá”. Porque eu fiquei dois meses com eles. Agora, faz dois meses que eu estou sem. Então, eu adoro, mas também tenho vontade de experimentar salas de aula. Sei que fazendo Pedagogia, também, vou poder experimentar sala de aula. Vou ver como é que é. Quem sabe pego algum gosto. Por isso, sou louca para poder aprender a alfabetizar, porque eu acho que deve ser uma coisa muito legal, muito mágica. Eu sou louca por isso, quero aprender logo.

EP- Ah, todas nós assim chegamos, aqui, na faculdade, com o objetivo, de, aí, vou receber o diploma, porque todas nós nunca tivemos a oportunidade, não é? De cursar a faculdade, cada um com a sua dificuldade ou financeira ou cada um com as suas particularidades, mas eu acho que se a gente está aqui, cada um que chegou aqui, com o seu objetivo, que é o diploma, mas eu acho que isso foi ampliando assim... Não sei se eu consigo me expressar: “ah não, eu vou lá, vou agora ser professora, vou adquirir bastante conhecimento, e passar isso em uma sala de aula, ou seja, numa gestão”. Eu acho que todas nós vamos conseguir. Os professores estão ajudando muito. Todas nós vemos isso, e eu acredito que eram quarenta alunos, agora compactou para dezessete. Eu acho que os que estão aqui é porque querem isso mesmo.

M- Querem continuar, não é?

EP- Queremos continuar, e vamos seguir firme até o fim, seguindo esse desafio, não é? Conseguindo vencer o desafio.

M- Nós agradecemos, nós temos certeza que vocês vão conseguir sim.

EP1 - O meu nome é Sandra. Eu, também, assim, eu entrei para fazer a Pedagogia, porque eu amo mesmo. Já era a minha vontade mesmo, e outra coisa assim, é legal a gente ver, é igual aquela história do passarinho, que estava um incêndio na floresta, e só ele pegava com o biquinho e jogava a aguinha, e o outro perguntou: “nossa, você está fazendo isso porque não vai apagar”. Mas ele tinha consciência que ele estava fazendo a parte dele, independente do diploma, porque a gente vê muito por aí. Eu tenho mestrado, eu tenho isso, eu tenho aquilo, mas não tem o amor pela profissão. Então, não adianta nada. Então, assim, é legal a gente estar em um grupo, às vezes, a gente está entre trancos e barrancos, mas fala de uma, fala da outra, porque ela não fez o trabalho, porque ela não fez, porque ela é isso, e de repente está todo o mundo se ajudando, todo o mundo cooperando, porque aí você vê que não é o passarinho sozinho que vai fazer a diferença, que vai chorar sozinho, às vezes, não é? Para tentar apagar um incêndio em alguma escola, em algum lugar, mas se você fizer a diferença para uma criança, você já ganhou todo o seu trabalho, porque a gente podia estar em casa dormindo, descansando... A gente sai do serviço correndo, engole uma comida, e vem para cá.

EP- Quando come.

EP- É, quando come.

M- Aí, vocês conseguem dar banho nas crianças.

EP6 - Aí, é legal assim que tipo. A gente vê que vai poder olhar mais ali para frente, e falar: “Nossa, Cláudia, lá com (...). Olha a Cláudia, foi uma pedagoga, ela fez a diferença, entendeu?” Então, é legal a gente saber que tem outros passarinhos tentando apagar um monte de incêndio, em um monte de lugar. E, por isso que a gente está nessa batalha chorando, gemendo, igual no começo do semestre. Todo mundo falando: “não fez”. E vai começar o semestre, gente como que vai ser. E, aí, a Flávia falava, e uma mandava recadinho para a outra. E eu falei: “gente, até aqui nos ajudou o Senhor, então vamos em frente, vamos pedir para Deus misericórdia, graça, sabedoria, entendimento, e vamos fazer a nossa parte”. E, aí, a Flávia lá: “coloca amém, é isso mesmo, vamos em frente, porque a gente, de uma forma ou de outra, teve uns trancos e barrancos”. E a gente, acho que não ia, e a gente conseguiu chegar até aqui. Então, e eu quero chegar até o quarto, vitoriosa, como pedagoga de verdade, não com diploma na parede para dizer que a minha filha tem Pedagogia, ela é uma pedagoga, não é? Até porque não dão tanto valor para a profissão. Nossa profissão, eu vi lá no “face”, tem vários tipos de carro e o do professor, era o fusca, e não era o novo, era o antigo. Então, tipo quem está é porque ama.

EP- Está colecionando.

M- Bom, pode falar.

EP- Não porque assim eu estou vendo tanto entusiasmo, em nós mesmas. Isso é tão, tão maravilhoso, porque quando a gente vê, começa uma faculdade, chega lá no quarto semestre, quinto, está todo o mundo desanimado, e esse fim de semana eu consegui finalmente pegar o vídeo do nosso chato da família caloura. Consegui, está lá.

M- Eu quero assistir.

EP- E então, gente, eu olhava assim para vocês... A fala: como mudou meninas! O jeito de falar, assim, e o entusiasmo, quando a gente fez aquele teatro. Isso eu vi assim, olha brilhando, no olhinho de cada uma de nós assim, que aquela vontade que estava no primeiro semestre persiste, ainda no quarto.

EP- Foi aquele mesmo que no dia do teatro...

EP- Nossa, nós estávamos tremendo,

EP- Nossa, o aprendizado. Nossa, a gente teve que se apresentar para uma (...).

EP- É, mais está lindo, nossa foi maravilhoso, depois se vocês quiserem assistir, está lá.

M- Bom, nós queremos. Depois a gente vai... Agora, assim, vocês têm uma folhinha aí? Coloca o seu primeiro nome, e vão colocar um, dois, três, quatro, e avaliar com quatro palavras, mais ou menos. O que é avaliar? No sentido de dar valor. O que eu não vou pedir para ler, porque a gente já falou demais. Já concluímos. É só escrever: coloca o nome, o primeiro nome só, e diga assim, um, dois, três, quatro, pensa em quatro palavras, para dizer o quanto que o Parfor está contribuindo para vocês. Um pouco assim o resumo de vocês. A gente tem a folha. Nós anotamos, aqui, mas agora é o registro. E, a partir de agora, a gente tem mais é que agradecer. Poderíamos fazer essa “coisa”, mas o horário já passou, entenderam? Se não, a gente tem que se preparar para a próxima, se não a gente vai forçar... Agora, depois vocês escolhem (Hora do café).

APÊNDICE V – Roteiro das entrevistas semiestruturadas**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
PROFESSORES-ESTUDANTES DA PEDAGOGIA/PARFOR**

Nome: _____

Fone: _____ *E-mail:* _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Formação: _____

Experiência Profissional: _____

Escola onde trabalha _____

Cidade: _____

Função/cargo: _____

- 1- Faça uma rápida explanação sobre sua escolha profissional. (trajetória)
- 2- Como a música é introduzida no seu ambiente de trabalho?
- 3- Qual foi a experiência mais marcante que você teve com crianças em relação à música?
- 4- Quais suas expectativas em relação à sua formação? E o PARFOR, no que ele está contribuindo?
- 5- Você acredita que a música possa ajudar no desenvolvimento da criança? Por quê?
- 6- Você se lembra de músicas que aprendeu na escola?
- 7- Qual o estilo de música você gosta de ouvir?
- 8- Você aprendeu a tocar algum instrumento musical?
- 9- Tem conhecimento de que o ensino de Música é obrigatório na educação básica?
- 10- Como ocorre o ensino de Música na escola em que você trabalha?

Apêndice VI – Transcrição das Semiestruturadas Entrevistas com os professores

	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4
1- Faça uma rápida explanação sobre sua escolha profissional.	<p>Quando terminei o ensino médio, tentei fazer magistério, CEFAM, na minha cidade Monguaguá, lugar onde eu moro, só que já não tinha mais essa modalidade de ensino. Então concluí o ensino médio normal, e fui trabalhar no comércio. CEFAM era pago, recebia salário e tudo, naquele tempo em que existia ensino médio técnico pelo governo. O CEFAM era magistério. Só que quando eu fui fazer em Monguaguá, era o último ano do magistério, e aí eu não consegui fazer. Então eu fiz o normal, aí fui trabalhar no comércio, e foi aí que eu prestei concurso público em Praia Grande para atendente em educação. E foi que aí que o prefeito, depois de dois anos de atendente na creche, ele deu magistério para nós, e agora estou cursando a pedagogia aqui no Parfor.</p>	<p>Vim para área da educação porque eu prestei concurso, mas eu trabalhava em comércio. Eu não tinha nenhuma intenção de estar na área da educação. Aí veio o concurso público de Praia Grande em 2009. Prestei, passei e agora estou né? Eu gosto de estar na área da educação porque eu gosto de lidar com crianças, mas não pretendo daqui a algum tempo estar em uma sala de aula. Estou fazendo pedagogia para entrar na área de pedagogia empresarial, o que para mim é mais interessante do que estar em uma sala de aula. No meu ponto de vista. Para minha pessoa.</p>	<p>Sempre trabalhei com crianças e gosto de trabalhar com criança. Fiz magistério, e agora a pedagogia. Eu agarro as oportunidades que aparecem em minha frente. Surgiu a oportunidade de fazer pedagogia. Eu nunca tive o sonho de ser professora. Nunca pensei nisso não, mas eu gosto de trabalhar com crianças. As oportunidades foram surgindo nessa área.</p>	<p>Nunca pensei em ser professora. Quando estudava ensino médio, na época da escola, tinha lá. Você fazia um ano normal e depois escolhia se queria fazer magistério, ou outro técnico que era contabilidade. No meu caso eu não quis fazer nada. Só o ensino médio mesmo que era colegial. Fiz, acabou e fui trabalhar no comércio. Aí, cansei do comércio e fui fazer o concurso para ser funcionária pública, porque achei que ia ter descanso, né? (risos) Passei e comecei a trabalhar como atendente em educação e eu sabia que ia trabalhar com criança. Aí estava com 2 anos lá, e fui obrigada a ter um diploma. Tinha que ter magistério para trabalhar com criança. A prefeitura deu o magistério pra gente não é? Fizemos o magistério pela prefeitura. Aí já mudou meu olhar não era aquela coisa de olhar como mãe. Consegui ter uma diferenciação. Aí comecei a gostar e fui fazer pedagogia a distancia por causa do tempo e por ser mais barato. Aí pensei que não ia aprender nada desse jeito e desisti. Aí ingressei na plataforma, consegui e estou cursando. Você tem um conhecimento já. Mas é muito legal porque você adquire outro conhecimento. Mas acho mais legal você transformar esse conhecimento em movimento. Ter o conhecimento e por para agir. Eu procuro agir todo dia no meu trabalho. Os outros professores fazem cara feia. Compro muita briga por isso, porque você fala:” não é assim, ela tá fazendo isso porque isso...” Aí acham que você é metida,</p>

				<p>né? Antes eu tinha a pratica do que pode ser feito, agora eu sei porque isso ocorre.</p> <p>Por causa disso, disso e disso...Eu sei como eu posso fazer melhor. É legal. Não quero parar aqui não. To louca para fazer uma pós.Mestrado até queria, mas acho chato , não acho legal ter que ficar caçando os outros para entrevistar (risos)</p>
<p>2- Como a música é introduzida no seu ambiente de trabalho?</p>	<p>Como eu trabalho com o berçário, a gente trabalha muito com música, para expressão corporal, na hora do soninho, para a gente ensinar as partes do corpo, na hora de lanchar. É dessa forma que ela é introduzida Cantamos juntos. No berçário 1, eles estão aprendendo a falar, eles acompanham, alguns estão balbuciando ainda, então acompanham mais o ritmo, né? Mas também para dançar, acalmar o ambiente agitado... É dessa forma.</p>	<p>De varias formas. Desde quando a criança entra na sala. As atendentes começam a cantar, na hora do café, para baixar a ansiedade das crianças, também tem música no almoço, vai pro pátio, começa a cantar. Assim ela é introduzida. Também cantar as partes do corpo. Tem a bandinha com sucata, latas de alimento, coloca arroz, chacoalha e faz um ritmo.</p>	<p>É complicado (risos). É assim. A gente tem que agir como em uma escola modelo lá. Então, é permitido algumas canções lá, mas trabalhar com a música... Antigamente ainda a gente tinha como fazer música nos corredores. Mas agora não da mais.</p> <p>Eu não tenho turma fixa e eu peguei a licença de uma moça e peguei a turma dela. Coloquei uma música e comecei a cantar. Mas eu não cantei alto. Ai outra professora veio pedir para baixar a música e disse que estava incomodando. Já estava baixo, se baixasse mais o som, ninguém ia ouvir nada. A solução foi sair da sala e fiquei no corredor. Fiquei uns 10 minutos lá porque ia abrir o portão e outra turma ia entrar e no outro corredor não dava porque quem fosse passar ia se sentir</p>	<p>Eu cuido de criança de 2 aninhos. No começo, a criança chega a gente recebe ela.A gente fala : todo mundo no cantinho! E ai começa a cantar. Eles entendem. No começo a gente canta as musiquinhas e eles ficam te olhando, tímidos. Agora a gente chega e eles que falam que música querem hoje. E cantam. No nosso gogó mesmo. Vamos cantar! Eles gesticulam, cantando, fazem a coreografia... É muito leal. Para cada tia, eles dançam de um jeito. Isso e interessante. Porque cada tia, eles dançam do jeito que elas ensinam. Tem criança que consegue separar o jacaré que anda pra cá e o jacaré que anda pra lá. Muito engraçado isso. A música é muito boa pra eles, eu acho... O ruim é não poder usar uma banda. O que falta lá. E a gente faz a confecção da banda, porque eles gostam também. Esse momento eles ficam tranquilos. Todos eles juntos ali vão cantar.</p>

			incomodado. Então, para trabalhar a musica tem que ser em uma hora que a escola inteira esteja de acordo.	
3- Qual foi a experiência mais marcante que você teve com crianças em relação à música?	De imediato assim eu não me recordo	As experiências são diárias, né? Não teve um que me marcou. Tem o caso das crianças de 2 anos, e até menos, que chegam sem ao menos falar, e no decorrer do ano, ela desenvolve a língua através da música. Canta. Da para ver o progresso da criança. Ela chega chorando e ao longo do ano ela já começa a cantar e fazer dancinhas , até gestos.	No meu trabalho, tem um caso que achei interessante. Tinha uma menina que entrou na escola, e ela não falava nada. E um dia ela começou a cantar uma musiquinha para mim, e fazer uns coraçõezinhos com a mão. Achei tão bonitinho. Gravei até no meu celular. Pena que a música não saiu, mas achei muito legal porque eu fiquei um mês com aquela turma e ela não falava nada. Ela era muito quietinha também e foi se desinibindo, e depois ela ficou bem solta mesmo, bem serelepe. Achei legal.	Um menininho do ano passado que hoje a irmãzinha dele é minha aluninha. Eles começaram a chegar na época do creu. Ele era bem pequenininho e ele fazia umas coisas que eu pensava.: Que esse menino está fazendo?????. Ai, uma colega minha, que adora funk, falou: é o creu! Os coleguinhas ficavam rindo e ele fazia umas coisas que eu ficava preocupada, e falava: Fulano, fulano! Ai ele dizia: é o creu, tia. Gente.. que é isso?!?! Não tinha nem 2 anos o menininho. Ai chamei a mãe, né? Chamei a mãe. A gente não pode conversar com a mãe porque, isso é a diretora que conversa com os pais. Mas como ela ia lá eu falei com ela. Falei: Mãe??? O fulano fez uma coisa feia aqui . O que tia? Ele dançou o creu. Ai ela respondeu toda feliz. Ela dança ele dança... Falou toda orgulhosa. Ai eu falei assim.: olha mãe, parece que isso não é legal, né? Ele gosta! – ela falava, e eu falava: -. eu sei mãe, mas não é legal! Você tem que colocar pra ele uma Xuxa, a Galinha Pintadinha, coisa da idade dele mesmo. Mas ela disse que só assistia isso na tv. Mas eu eu disse: - Não mãe , não pode deixar ele assistir isso, para o neném não é legal. Passou. No outro dia o menino continuou com o créu. Ai, tive que falar com a pedagoga, que chamou a mãe. A mãe entendeu, ai ele parou de fazer aqueles gestos todos. Isso foi o que me marcou mais porque, ele era pequenininho. Então ver ele fazendo aquilo me

				chocou.Tanta porcaria por ai e as crianças aprendem rápido.
4- Quais suas expectativas em relação à sua formação?	<p>As minhas expectativas... Ter conhecimento. O Parfor está contribuindo para esse conhecimento. Tanto, como eu posso dizer, senti a diferença. Desde que eu entrei, senti no meu trabalho. Quando eu entrei no berçário eu já achava que tinha que fazer algo que tivesse uma intencionalidade. Antes do Parfor, eu cuidava das crianças como uma mãe, como eu cuidava das minhas filhas. Hoje não!Hoje já tenho.. já sei porque eu vou dar aquela atividade, já sei porque aquela atividade vai ser importante para a criança. Tem todo o sentido. O Parfor me ajuda a adquirir esse conhecimento, e está modificando a minha forma de ver a educação.</p> <p>Muitas falas negativas que eu tinha da educação e hoje eu já tenho outra visão e sei que não é daquele jeito que as pessoas falavam. A vivência que eu estou aprendendo e buscando, estou aprendendo aqui na prática. A formação que estou tendo aqui, estou tendo fundamentos para melhorar minha prática. Melhorando minha prática eu melho</p>	<p>As minhas expectativas são totalmente boas. O Parfor está contribuindo muito. Agora estou entendendo o que é a pedagogia. Não apenas conhecendo o curso em si, mas conhecendo pessoas. Isso é muito interessante, no dia a dia, para saber lidar com pessoas. Várias cabeças pensando. Vários modos de interpretar alguma coisa, com a pedagogia também vem o conhecimento do ser humano.</p>	<p>Eu quero ter a minha sala de aula. Ter autonomia para trabalhar do jeito que acho melhor. Porque agora qualquer coisa que a gente tenta fazer, vem a pergunta: a diretora sabe disso? Você vai fazer isso com seu recurso próprio? Você faz assim, você faz assado... E eu quero ter minha turma, minha sala de aula. Eu quero experimentar isso. Minha turma, meu jeito. O Parfor está fazendo isso. Me dando autoconfiança para eu querer fazer do meu jeito. Eu não quero falar que sou a perfeita, até porque estou aprendendo ainda. Mas eu conheço meu trabalho e sei que sou capaz. Quero estar em uma sala para provar isso. Desenvolver o meu trabalho.</p>	<p>Esperar crescer na profissão. Estou aprendendo o legal, o pedagógico, e isso está sendo importante para meu crescimento, na minha profissão.</p>

	o ambiente de trabalho, pois eu vou poder proporcionar um aprendizado melhor para meus alunos. É isso que eu penso!			
5- Você acredita que a música possa ajudar no desenvolvimento da criança? Por que?	Sempre. Porque presenciamos as crianças se desenvolvendo, na fala, na escrita, no comportamento... Através das musiquinhas, eles se soltam.	Desenvolve. Vendo na prática. Sei que elas se desenvolvem quando fazem gestos da música. Elas eram tímidas e depois elas se soltam. Interação entre si.	Então, o caso da menininha que não falava nada e depois começou a fazer coraçãozinho com as mãos para mim. Ela se desenvolveu muito. Outros também que ficam mais felizes quando estão com musiquinha, dançando e desenhando.	Eles se desenvolvem sim. E rápido com a música. Conhecem a música em um dia e no outro já estão cantando a música inteira. Cada um se identifica com uma musiquinha e sempre pede para a turminha cantar a musiquinha juntos. É desenvolvimento social também.
6- Você se lembra de aulas de música, ou apenas músicas que aprendeu na escola?	Boi da cara preta, o cravo e a rosa... Mas assim no prézinho, que eu cantava com a professora. Não tive aula de música.	Cantigas de roda, meu lanchinho também. Aula de música na escola, não tive. Só as musiquinhas mesmo, para fazer as atividades no pré.	Eu lembro de brincar com as amigas na hora do recreio, com músicas. Pular corda, roda. Pobre de marré de si, escravos de Jó... Essas musiquinhas de brincadeiras de lavar a mão de comer.	Na minha época, eu tinha aula de música. Eu fiz parte do coro e aprendi o Uirapuru. Linda música. Eu fazia parte do coro. Eu cantava.
7- Qual o estilo de música você gosta de ouvir?	Todas, menos funk.	Black music, mas sou eclética. Ouço bastante coisa. Só não gosto de funk.	Eu gosto bastante de música gospel, e um pouco de sertanejo. Mas é raro. Não sou muito chegada em música não. Gosto de algumas músicas infantis.	Estilo samba, black music, pagode, Exaltasamba, Revelação. Sertanejo, forró e funk não gosto.
8- Você aprendeu a tocar algum instrumento musical?	Tentei aprender violão! Mas achei muito difícil. Tentei aprender com meu pai. Meu pai sempre tocava violão, mas não... Achei muito difícil e não continuei. Talvez faltou um incentivo. Pode ser isso.	Apreendi violão. Achei muita dificuldade. Mas também parei. Hoje tenho uma... A filha do meu marido, minha enteada. Ela toca violão. E eu olho	Não, não aprendi. Uma vez eu aprendi o comecinho da marcha nupcial no teclado. Era a mais fácil, mas eu sempre quis aprender. Teclado e violão. Eu até pretendo aprender, fiz um pouco de aula de canto. Para	Instrumento. Apreendi, mas se for prá tocar agora, eu não tenho ritmo. Eu era criança, e como sempre gostei de samba, aprendi maraca. Escola de samba, essas coisas. Há muito tempo que eu não toco mais nada. Mas eu quero aprender violão porque, pra levar e ensinar as crianças e mais fácil e eu gosto de violão. Quando tinha meus 14, 15 anos eu queria

		com olhar de admiração para ela. Acho interessante. Gostaria de voltar a tocar	trabalhar na educação infantil, o bom mesmo é o violão. Mais fácil você levar para tudo quanto é canto, para acompanhar, para compor, mais fácil. Assim, no meu ponto de vista né?	violão. Mas era caro, e meu pai falou que era besteira. Mas um dia eu aprendo.
9 – Tem conhecimento de que o ensino de Música é obrigatório na educação básica?	Obrigatório? Olha, conhecimento eu não tenho não, de que é obrigatório, mas a gente está fazendo estágio aqui em Santos e tem uma disciplina música. Eu achei isso muito interessante.	Então, eu não tinha conhecimento da obrigatoriedade do ensino de Música. Como obrigatoriedade não. Só que era colocado em algumas grades de disciplinas. A maioria das escolas não tem musica.	Já conhecia. Mas nenhuma escola tem música. No ensino fundamental, que um sobrinho meu estuda, ele não aprende nada de música.	Obrigatório, sim. Lembro que a professora comentou sobre isso e que ia dar um período para as escolas se adaptarem. Vai demorar porque a pedagogia também não tem. Sempre demora essas coisas e as vezes nem acontece.
10- Como ocorre o ensino de Música na escola m que você trabalha?	Na hora do banho.... Roda da música. Todo dia a gente inicia com a roda da música. A gente chega, recebe as crianças e depois do horário do café a gente retorna com música. A gente trabalha com bandinha. Pega sucata e improvisa alguns instrumentos.	Liga a musica no pátio. Tocam cd durante meia hora. As crianças escutam na hora da recreação. Não há o ensino da musica propriamente dito. No meu tempo era obrigatório o hino nacional, hino da bandeira. Hoje em dia ninguém mais sabe.	Das musiquinhas mesmo. No coletivo, cd da Xuxa, aquela musiquinha “vamos brincar no bosque...” eles cantam inteirinha. Eles têm 4 anos. Tem em data comemorativa e a escola em si não faz nada. Tipo dia dos pais, passou em branco. Passou em branco a festa junina. Não teve festa junina. Mas é aquela coisa... Dia das mães, dias dos pais não teve nada. Nenhuma atividade. Ai, a gente chega e fala que vai fazer as lembrancinhas, preparar alguma coisa... Qualquer atividade que for, a gente que tem que preparar... Material também é nosso, do nosso próprio recurso. Fazer um cartão	Geralmente em atividade mesmo. Só as musiquinhas da hora do banho, do lanche, soninho. Não tem ensino de Música. Tem ensino das músicas.

			<p>bonitinho, preparar uma apresentação musical, é complicado. A diretora pergunta: - Você vai dar o material, porque a escola não tem dinheiro... E se você fizer, todo mundo fazer ter que fazer... Tipo falando que vai dar trabalho. E ai fica aquela coisa chata. Todo mundo fica em cima falando "não faz, porque todo mundo tem que fazer!" Dia dos pais, esse ano passou em branco. Eu não vi ninguém fazendo atividade para comemorar. E agora vai ter dias das crianças e não vai ter nada a escola.</p> <p>Eu faço. Eu levo bolo de chocolate que as crianças gostam, preparo a atividade, canto as músicas temas do dia que é comemorado e faço com a turma que eu tomo conta. Eu digo para minha turminha: Vamos fazer as brincadeiras aqui! E eles respondem felizes, eba eu também quero, eu também quero...</p> <p>As outras professoras dizem que vai sujar tudo, mas eu falo com a diretora e ela concorda, eu pago e faço.</p>	
--	--	--	---	--

Apêndice VII – Pesquisa de Teses e Dissertações do Banco de Dados da Capes

Autor	Título da obra	Universidade	Resumo
Adriana Rodrigues Didier.	A Educação Musical na História de Vida dos Professores: o caso Programa Horizontes Culturais. 2003	. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - MÚSICA	Esta pesquisa visa compreender como se processa a educação musical de professores da rede municipal de ensino construindo sua relação com os espaços culturais da cidade. Tendo em Paulo Freire e Philippe Perrenoud seu referencial teórico, os dados empíricos foram tomados de professores que fazem parte do Programa Horizontes Culturais, Rio de Janeiro, de 1997 a 2002. Pelos relatos das suas histórias de vida, buscou-se compreender esquemas e estratégias construídas na educação musical realizada no convívio familiar, na organização escolar e no contexto social mais amplo, contribuindo para representações na vida adulta. A fronteira entre música e brincadeira vem marcada por um conjunto de esquemas de pensamento e ações, que coloca de um lado a experiência musical no contexto familiar e de outro lado a experiência musical escolar impedindo esse professor de reconhecer seus saberes, e frequentar sem constrangimentos todos os espaços culturais da sua cidade; estratégias defensivas e protetoras garantem a sobrevivência no cotidiano destes adultos (camuflagem da sua identidade cultural, negação do espontâneo e uso de "músicas de comando"). Aproximando Freire de Perrenoud, e estabelecendo um paralelo com Fuks e Bernstein, a pesquisa analisa a oficina de música do Programa Horizontes Culturais como espaço de educação musical que pode contribuir para a construção de uma outra subjetividade, não caracterizada pela liquidação dos sujeitos, mas pela luta por emancipação.
ADRIANO FELÍCIO DA COSTA.	ENSINO DA MÚSICA EM PAUTA: CONTEXTOS E DILEMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.- 2010	Mestrado. UNIVERSIDADE DE SOROCABA - EDUCAÇÃO	A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre o ensino da música na educação básica, tendo em vista a nova realidade educacional criada a partir da homologação da Lei 11.769/08, de 18-08-2008, que trata da introdução de forma obrigatória da linguagem artística-música no ensino básico. Para melhor compreender esta relação entre ensino da música e a educação básica, foi realizado um histórico sobre a trajetória desta área do saber nas escolas públicas brasileiras, mediante uma análise bibliográfica à luz de diversos autores, tais como Amato, Fonterrada, Fuks, Goldemberg, Jardim e Lisboa que pesquisam sobre a história do ensino da música nas escolas públicas brasileiras. O panorama histórico contribui para a compreensão das tendências e concepções do ensino da música ao longo da história, tendo em vista as transformações políticas e sociais ocorridas em diversas épocas. Também foi descrito a atual situação do ensino da música nas escolas públicas brasileiras, dialogando com Andraus, Bellochio, Del Bem, Figueiredo, Fonterrada, Penna. Tais autores vêm

			desenvolvendo questões atuais sobre as diversas tendências e concepções a respeito do ensino da música inserido na educação básica. Foi necessário analisar os documentos legais, tais como LDB, mais especificamente a Lei 11.769, que trata da obrigatoriedade da linguagem artística-música no ensino básico, e também do PCN/Arte, na seção sobre a linguagem artística-música. O ensino da música ficou praticamente ausente por mais de 30 anos das escolas públicas e recentemente está sendo inserido como conteúdo obrigatório na disciplina Arte. Desta forma, este trabalho busca compreender como vem se configurando esta área do saber, primeiro através da sua história e posteriormente por meio dos documentos legais, além de uma revisão bibliográfica de autores que pesquisam sobre a atual situação da música inserida no ensino básico.
Andreia Veber.	Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada - EPI, em Santa Catarina -2009	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - MÚSICA	Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral. Como objetivos específicos, busquei: conhecer as concepções dos grupos que formam a comunidade escolar sobre as práticas educativo-musicais na escola; identificar as diferentes práticas musicais e educativo-musicais presentes nos tempos escolares; compreender como o ensino de música se relaciona com a proposta de educação integral na escola. O método utilizado foi o estudo de caso qualitativo, realizado com uma das escolas pertencentes ao Projeto Escola Pública Integrada (EPI), da Rede Pública de Ensino de Estado de Santa Catarina. Os dados foram construídos por meio de observações nos diferentes tempos e espaços escolares, entrevistas semi-estruturadas com os diferentes grupos que formam a comunidade escolar e análise de documentos. A análise dos dados ocorreu a partir do estabelecimento de categorias relacionadas à inserção do ensino de música na escola, focalizando a ocupação do espaço e a constituição do lugar da música na escola. Ela está fundamentada em um referencial teórico constituído pelo conceito de tempos escolares sistematizado por Gimeno Sacristán (2008), bem como pelos conceitos de educação integral, escola em tempo integral e currículo integrado. O fio condutor da análise consistiu em entender como acontece o processo de escolarização da música nos diferentes tempos e espaços vividos na escola. Os resultados mostram que, ao analisar a inserção da música na escola sob a perspectiva dos tempos escolares, foi possível compreender como ocorreu a legitimação da música no currículo escolar, contribuindo para conquista do lugar do ensino de música na escola pesquisada.
CAROLINE	A EDUCAÇÃO	Mestrado.	A presente investigação buscou compreender a

SILVEIRA SPANAVALLO	MUSICAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES UNIDOCENTES: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UFSM- 2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - EDUCAÇÃO	relação existente entre as práticas educativas em educação musical, desenvolvidas pelo professor não especialista em música, na escola, e sua formação musical no contexto da Pedagogia – UFSM. A abordagem qualitativa foi adotada como opção metodológica por entender-se que a mesma permite realizar uma interpretação da realidade de acordo com vários dados que se interconectam para a compreensão do todo. A entrevista semi-estruturada constituiu-se no instrumento de coleta de informações, sendo que sua efetivação aconteceu através da gravação das falas de vinte professores, em fitas cassete que posteriormente foram transcritas na íntegra, textualizadas e analisadas de modo a constituírem-se em fontes de dados para a escrita do relatório de pesquisa. O estudo está dividido em cinco capítulos. Inicialmente, é traçado um panorama sobre quem são os professores unidocentes e qual sua relação com a educação musical. Em um segundo momento é enfocada a formação musical dos professores unidocentes oriundos da UFSM. Há ainda um capítulo trata das práticas educativas em educação musical narradas pelos professores participantes da pesquisa, sendo que no último articulam-se as ideias destes dois últimos de modo a se compreender a relação formação – práticas. Como conclusão do trabalho, aponta-se a existência de uma articulação entre estes dois processos. Contudo percebe-se que as práticas educativas em educação musical encontram-se permeadas não só pelos conhecimentos construídos a partir da formação inicial, mas por uma série de fatores como as relações que se estabelecem na estruturação de uma instituição de ensino, as disciplinas consideradas historicamente mais importantes do que as demais, a demanda dos pais e dos próprios alunos, assim como as próprias histórias de vida, anseios e buscas dos professores. Palavras-chaves: Professores unidocentes, Formação Musical, Práticas Musicais.
Cristine Roberta Piassetta Xavier.	A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA- 2009	Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - EDUCAÇÃO	A pesquisa realiza um estudo sobre a prática da educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). O problema da pesquisa que orienta a reflexão abordada é: como a educação musical é realizada nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas da RME? O objetivo geral é analisar a prática da Educação Musical nas séries iniciais do ensino fundamental da RME. Os objetivos decorrentes são: identificar as práticas pedagógicas de educação musical realizadas nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas da RME, indicando as condições em que se move esta prática; averiguar quais as dificuldades encontradas para o desenvolvimento das práticas musicais na escola; verificar a formação dos professores de

			<p>educação musical, a formação continuada ofertada pela RME e como os conhecimentos adquiridos se relacionam com a prática. A pesquisa se desenvolve numa abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e análise documental. As entrevistas foram realizadas com professores da RME que atuam na área da educação musical. Os referenciais de análise de estudo são Araújo (2001), Bellochio (2003), Del Ben (2003), Fernandes (1999, 2001, 2006, 2007), Gainza (1988), Grossi (2003), Hentschke (2000, 2002), Horta (1994), Joly (2003), Oliveira (1999, 2003), Penna (2007), Souza (1989, 2003) e Zagonel (2008). A análise dos dados revela que: a prática da educação musical acontece nas escolas que as professoras entrevistadas estão inseridas e o coral predomina entre as modalidades desenvolvidas; através dos cursos de formação continuada ofertados pela RME de maneira crescente e intensa há e haverá um reflexo na prática musical do cotidiano escolar; o desenvolvimento de atividades musicais contribui para o conhecimento musical e interferem na aprendizagem e o apoio administrativo para as práticas musicais é condição básica para seu desenvolvimento.</p>
LUCIMAR MARCHI DOS SANTOS	<p>EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E AÇÕES DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES - /2006</p>	<p>Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - EDUCAÇÃO</p>	<p>A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Educação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Visando compreender concepções e ações de coordenadores pedagógicos, atuantes em escolas da rede municipal da cidade de Santa Maria/RS, sobre a Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisa realizou-se mediante enfoque qualitativo, com o uso da entrevista semiestruturada na coleta dos dados. A construção da amostra de pesquisa ocorreu através dos critérios de proximidade espacial e disponibilidade de participação no processo de pesquisa, optando-se por entrevistar coordenadores pedagógicos atuantes em escolas localizadas no bairro Camobi de Santa Maria/RS. Nove instituições corresponderam a esse critério de proximidade espacial, sendo que todas as coordenadoras pedagógicas atuantes nas respectivas instituições aceitaram participar da pesquisa. O trabalho está dividido em cinco capítulos: (1) gestão democrática escolar, em que discorro sobre a coordenação pedagógica no contexto escolar e sua relação com os processos de gestão; (2) Educação musical nos anos iniciais, no qual apresento aspectos sobre a Educação musical neste nível de ensino, a partir da LDB 9.394/96 e do PCN-Arte, abordando sobre o papel dos professores atuantes nos anos iniciais no que se refere ao ensino de Música, assim como as funções que a música pode</p>

			assumir na escola; (3) metodologia da pesquisa, onde relato os caminhos metodológicos percorridos para a realização da dissertação; faço um esboço das participantes da pesquisa em (4) as coordenadoras pedagógicas: breve retrato; (5) discussão dos resultados, capítulo no qual discuto os resultados encontrados na pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos. Palavras-chaves: Educação musical nos Anos Iniciais, Coordenação Pedagógica Escolar, Concepções e Ações.
Iveta Maria Borges Avila Fernandes	Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. 2009	Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO	Esta pesquisa busca contribuir para o desenvolvimento de projetos de formação contínua de educadores da rede pública, que trabalham com ensino de música na escola de Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. A investigação compreende duas fases. A primeira dialogando e refletindo sobre contribuições de Caldeira Filho e do “Experimental da Lapa”, dentre outros, referentes a música na escola. A segunda descrevendo e analisando o projeto de pesquisa-ação Tocando, cantando,...fazendo música com crianças, da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, (SP), apresentando considerações para o desenvolvimento de projetos de formação contínua de educadores em ensino de música, capazes de promover a superação da barreira do ensino tradicional, desenvolvendo a linguagem sonora e musical e a produção de conhecimentos sobre ensino de música para crianças, a partir da incorporação de novos paradigmas de ensino. Orientaram-me os seguintes objetivos: Contribuir com a produção de conhecimentos para desenvolver projetos de formação contínua de educadores da rede pública, em ensino de música para crianças; propiciar ao educador em exercício na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em processo de formação contínua, “saber música e saber ser educador que trabalha com música”. Procedi a uma pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação colaborativa/comunicacional. A análise dos dados recolhidos ao longo do desenvolvimento do projeto resulta em princípios norteadores de Projetos de Formação Contínua de Educadores, para a superação do modelo tradicional de ensino de música, propiciadores da incorporação de novos paradigmas de ensino. São eles: construídos a partir dos docentes, de suas experiências profissionais, de seus conhecimentos e desconhecimentos de música e do ensino de música; privilegiam o lócus da escola como espaço de construção, inscrevem-se em seu Projeto Político Pedagógico; são de realização interdisciplinar; e no modo de “pesquisa-intervenção”, procedimento indispensável para cobrir pontos fundamentais em projetos de Formação Contínua de Professores de Música para crianças, quais

			sejam: 1. proceder a avaliação diagnóstica, processual e final; 2. articular o trabalho escolar de prática de ensino-investigativa, com trabalho de pesquisa-ensino da Universidade; 3. dar conta de importantes funções de um ensino produtivo de música: a) que providencie ensino de música como linguagem, incluindo música popular de tradição à erudita; b) que resulte na produção de conhecimento sobre ensino de música, no registro desse conhecimento produzido e em sua socialização através de escrita, publicação de artigos, participação em congressos; c) que se realize de forma contextualizada, envolvendo profissionais de música e ensino de música, bem como amadores da comunidade onde a escola se situa.
Cristina Rolim Wolffenbuttel.	A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS- 2009	Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - MÚSICA	Esta pesquisa investigou a inserção da música no projeto político pedagógico, tendo como objetivos identificar como, quando, onde e por quem o ensino de música é definido, planejado, implementado e desenvolvido no projeto político pedagógico; analisar metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico. O locus da investigação foi a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS, e escolas da Rede Municipal de Ensino. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e o método o estudo de caso, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, observações e questionários. Com base nas dimensões analíticas propostas por Medel (2008), Oliveira, Souza e Bahia (2005), Ball (1994) e Bowe et al. (1992), os resultados apontam para a complexidade da integração da música no projeto político pedagógico, levando-se em consideração micro e macro políticas educacionais. Considerando a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música da Educação Básica, este trabalho pode contribuir para a atuação de professores e outros profissionais e para o avanço das reflexões teóricas da educação musical na área de políticas educacionais.
Cássia Virgínia Coelho de Souza	Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental. - 2003	Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - MÚSICA	A pesquisa surgiu da observação da autora que professores das séries iniciais do ensino fundamental necessitam de formação para atuar com a música podendo, com isso, modificar as concepções sobre o ensino desta linguagem da Arte na escola. Visando a formação de professores do estado de Mato Grosso, a educação musical a distância foi a proposta que surgiu para ser estudada. Um programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais foi elaborado, realizado e avaliado sendo investigado num estudo de caso. A questão principal que orientou a pesquisa foi: Quais são as possibilidades pedagógicas de um programa de

		<p>educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso? A pesquisa contou com a participação de 279 voluntários, professores em serviço, alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica (1a a 4a séries), modalidade a distância, oferecido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância - NEAD - da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, oriundos de 22 municípios do norte daquele estado. Os professores pertenciam a 5 pólos do curso: Diamantino, Colider, Juara, Juína e Terra Nova do Norte. Os estudos do programa foram feitos a distância, individualmente ou em grupo, tendo como meios principais o texto escrito e o Compact Disc áudio (CD). Foram realizados atendimentos presenciais nos municípios com a orientação da pesquisadora e de 6 monitores. Os professores fizeram três tarefas diferentes na avaliação de aprendizagem e responderam um questionário de avaliação do programa. Na 1a tarefa realizaram composições individualmente ou em grupo podendo reelaborar seus trabalhos em uma segunda oportunidade. As composições apresentadas demonstraram organização sonora, clareza na linguagem usada, pertinência dos pontos abordados com o conteúdo estudado, equilíbrio entre as partes quando houve mais de um instrumento ou voz, tratamento da forma e realização da composição prioritariamente sem utilização de cópia. Os professores demonstraram alto índice de aproveitamento e potencial para os trabalhos de música. Na 2a tarefa os professores responderam 8 questões objetivas e 2 abertas sobre o conteúdo estudado. Nas questões objetivas houve um aproveitamento geral razoável, visto que 39,5% teve resultados satisfatórios. As maiores dificuldades estão na aprendizagem do parâmetro altura. Na análise desta situação foi verificado que há necessidade de mais tempo de estudo e mais atividades propostas, principalmente visando o referido parâmetro. Nas questões abertas os professores expressaram-se livremente sobre o silêncio em música e propuseram atividades de educação musical a serem realizadas com as crianças. Estas duas questões tiveram respostas significativas que demonstraram uma perspectiva reflexiva sobre a música, seu ensino e a atividade lúdica dos alunos. Na 3a tarefa as reflexões críticas dos professores sobre a educação musical para seus alunos, após a realização do programa, privilegiaram a consideração que ele foi uma surpresa para a maioria, que a música é uma área portadora de conhecimentos específicos e que deve ser favorecida a todos desde o início da escolarização. Na avaliação do programa os professores, a partir da constatação dos problemas e virtudes da proposta, indicam a replicação do trabalho que tenha mais tempo, que</p>
--	--	--

			<p>possibilite mais atividades musicais, e mais atendimentos presenciais, que o material escrito tenha uma linguagem adaptada aos seus contextos de leitura, que tenha mais materiais disponíveis para consulta e que proponha mais atividades relacionadas com o trabalho direto com as crianças. A análise dessa experiência de ensino levou a autora a concluir que as bases para a formação musical dos professores estão na atividade reflexiva devendo ser contemplados os aspectos sobre a concepção de música, sobre o fazer em música, sobre a compreensão em música e sobre a didática para o ensino de música numa abordagem que deve valorizar a diversidade musical e a colaboração entre os professores observando a educação musical como um todo, sem compartimentar seus elementos. Os aspectos do método de trabalho e administrativos são importantes, pois podem acarretar prejuízos para a aprendizagem. O apoio institucional é essencial para que a educação musical se efetive como área de conhecimento. A exemplo das outras áreas que fazem parte do desenvolvimento escolar das crianças, a música precisa ser considerada na formação de todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental. O projeto foi financiado pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT e pelo programa PAPED 2000 da CAPES.</p>
ROSANGELA DUARTE.	A CONSTRUÇÃO DA MUSICALIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 2010	Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO	<p>Com o objetivo investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil, este estudo reflete sobre o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista – RR. Optei refletir e analisar como a música está presente na prática pedagógica deste, e quais as concepções de música que norteiam sua ação pedagógica. Observo e discuto como esse profissional da educação entende e dinamiza o conhecimento musical, ao pensar sobre suas possibilidades de trabalhar com a música na sua prática pedagógica, através de uma ação educativa reflexiva e crítica: a Oficina de Musicalização. Existem dois focos de análise: a musicalização de professores pedagogos e suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. O corpo teórico que fundamenta esta pesquisa aborda a teoria piagetiana e o pensamento de Paulo Freire, calcada na relação dialógica-dialética entre educador e educando. Para discutir a formação do professor pedagogo e a educação musical, adotei os estudos de autores como Bellochio (2000), Kater et al (1998), Penna (2008), Figueiredo (2004), Krobot e Santos (2005). E a partir das pesquisas de Brito (2003); Fonterrada (2005); Beaumont (2003); Schafer (2001), pude refletir a presença da música na Educação Infantil como área de conhecimento. Como metodologia adotei a pesquisa-ação com base no que orienta Carr & Kemmis (1986),</p>

			Elliott (1991), Kemmis & McTaggart (1992), Tripp (2005), ressaltando: a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos sujeitos participantes como produtores de conhecimentos e práticas e, a busca por resultados como fruto de um trabalho coletivo consequente da interação entre pesquisador e pesquisado. A presente pesquisa vem contribuir com reflexões e discussões sobre a teoria que permeia as nossas práticas no sentido de privilegiar um espaço diferenciado de construção do conhecimento e contribuir para a formação de um professor pedagogo epistêmico, que possa agir e refletir na e para a prática educativa.
ALBERTO CERVELLINI FILHO	O SIGNIFICADO DO PROJETO PEDAGÓGICO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES. 2008	Mestrado UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO Educação	Trata-se de um estudo qualitativo envolvendo um grupo de professores de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, situada na cidade de Presidente Prudente. O objetivo principal da pesquisa foi identificar as representações sociais desenvolvidas por esses professores sobre o projeto pedagógico e, mais especificamente o projeto pedagógico da escola, para o aprofundamento do significado deste importante documento na instituição escolar. Partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 de 20/12/1996, que estabelece que as escolas devam “elaborar e executar” seu projeto pedagógico procuramos investigar, utilizando a teoria das representações sociais, como os professores, sujeitos de nossa pesquisa constroem representações sobre o seu trabalho e o ambiente escolar. Esse processo é caracterizado por uma dialética, ou seja, pensam e produzem representações construídas por outros indivíduos dos grupos aos quais pertencem, reelaborando-as e partilhando-as novamente num movimento infinito de recebimento, processamento, construção/reconstrução de significados sobre a realidade social partilhada.

APÊNDICE VIII

Do ensino de Música nos PCN

PCNs – Ensino de Arte- Modalidade Música		
Objetivos Gerais	Conteúdos de Música	Critérios de avaliação em Música
<ul style="list-style-type: none"> • Alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar. • Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros. • Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação. • Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando algum instrumento musical, vozes e/ou sons os mais diversos, desenvolvendo variadas maneiras de comunicação. • Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, empregando conhecimentos de técnica vocal adequados à faixa etária 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação. <p>Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.</p> <p>Compreensão da Música como produto cultural e histórico.</p>	<p>Criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar conhecimentos básicos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente. • Conhecer e apreciar músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos. • Reconhecer e comparar — por meio da percepção sonora — composições quanto aos elementos da linguagem musical. • Refletir, discutir e analisar aspectos das relações

<p>(tessitura, questões de muda vocal etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo interrelações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento. • Conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais e analisar as interpenetrações que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas e valores. • Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região; bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical.⁸² 		<p>socioculturais que os jovens estabelecem com a música</p> <p>pelos meios tecnológicos contemporâneos, com o mercado</p> <p>cultural.</p>
---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias. • Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras” de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos de ecologia acústica. • Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espço), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo). • Adquirir conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical, considerando diferentes áreas de atuação e características do trabalho 		
--	--	--

Fonte: PCNS

ANEXOS

Anexo I - LEI nº 11.769/2008 (obrigatoriedade do Ensino de Música)

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO II - Decreto nº 6755/2009 (Parfor)

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009.

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 211, **caput** e § 1º, ambos da Constituição, nos arts. 3º, incisos VII e IX, e 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no art. 2º da Lei nº 8.405 de 9 de janeiro de 1992,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

§ 2º A participação nos Fóruns dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidos no § 1º.

§ 3º A falta da adesão a que refere o § 2º não impede o funcionamento dos fóruns.

§ 4º Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão.

§ 5º Os Fóruns serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação.

§ 6º O Fórum acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica.

§ 7º O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.

Art. 5º O plano estratégico a que se refere o § 1º do art. 4º deverá contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

§ 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminará:

I - os cursos de formação inicial;

II - os cursos e atividades de formação continuada;

III - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e

IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

§ 2º O planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior, de que trata o art. 3º do Decreto nº 6.425, de 2008, de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior.

Art. 6º O Ministério da Educação analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados e atuará na forma do art. 9º, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á:

I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e

II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º.

Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

~~II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.~~

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. (Redação dada pelo Decreto nº 7.219, de 2010)

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

a) graduados não licenciados;

b) licenciados em área diversa da atuação docente; e

c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Art. 13. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de janeiro de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad.

ANEXO III – Artigos 47 e 80 do Decreto nº 1331-A, de 17/02/1854 (1ª Menção do ensino de Música no Brasil)

Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854

Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte.

Hei por bem, na conformidade do artigo 1º do Decreto nº 630 de 17 de Setembro de 1851, Aprovar o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte, que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negócios do Império, que assim o tenha entendido e faça executar. Palácio do Rio de Janeiro, em dezessete de Fevereiro de mil oitocentos cinquenta e quatro, trigésimo terceiro da Independência e do Império.

Com a Rubrica de Sua Majestade o Imperador.

Luiz Pedreira do Coutto Ferraz.

Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Côrte, a que se refere o Decreto desta data.

CAPITULO III

Das escolas públicas; suas condições e regimento.

Art. 47. O ensino primário nas escolas públicas compreende:

A instrução moral e religiosa,

A leitura e escrita,

As noções essenciais da gramática,

Os princípios elementares da aritmética,

O sistema de pesos e medidas do município.

Pode compreender também:

O desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas,

A leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada,

Os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil,

Os princípios das ciências físicas e da historia natural aplicáveis aos usos da vida,

A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Côrte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais.

Art. 80. Além das matérias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Colégio uma das línguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dança.

Farão os alunos exercícios de ginástica, debaixo da direção de um mestre especial.

Poderão ser criadas, quando as circunstâncias o permitirem, uma cadeira de elementos de mecânica, e de geometria descritiva; e bem assim separar-se da cadeira de historia moderna a historia e geografia nacional, formando esta em uma aula especial.

ANEXO IV

Da grade curricular da Pedagogia/Parfor – UNISANTOS

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO				
Curso de Pedagogia				
ÁREAS E/OU EIXOS	Componentes Curriculares	Semestre	Carga Horária Semanal	Carga horária da área ou eixo e % em relação à carga horária total
Gestão da Aprendizagem	História da Educação	1º	68	1996 h 60.8 %
	História da Educação Brasileira	2º	68	
	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem I	1º	34	
	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem II	2º	34	
	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem III	3º	34	
	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem IV	4º	34	
	Instrumentação da Língua Portuguesa I	1º	34	
	Instrumentação da Língua Portuguesa II	2º	34	
	Metodologia da Pesquisa em Educação I	1º	34	
	Metodologia da Pesquisa em Educação II	2º	34	
	Metodologia da Pesquisa em Educação III	5º	34	
	Metodologia da Pesquisa em Educação IV	6º	34	
	Educação e Linguagem I	3º	34	
	Educação e Linguagem II	4º	34	
	Filosofia da Educação I	3º	34	
	Filosofia da Educação II	4º	34	
	Fundamentos da Didática I	3º	34	
	Fundamentos da Didática II	4º	34	
	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Arte e da Música I	3º	34	

Conteúdo e Metodologia do Ensino da Arte e da Música II	4°	34
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática I	3°	68
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática II	4°	68
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I	6°	68
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II	7°	34
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa III	8°	34
Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e de Geografia I	5°	34
Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e de Geografia II	6°	34
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências I	5°	34
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências II	6°	34
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Educação Física I	5°	34
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Educação Física II	6°	34
Fundamentos e Prática da Alfabetização	5°	68
Fundamentos e Prática de Ensino da Educação Infantil I	3°	68
Fundamentos e Prática de Ensino da Educação Infantil II	4°	68
Gestão Curricular e da Aprendizagem I	7°	68
Gestão Curricular e da Aprendizagem II	8°	68
Gestão da Escola: Coordenação Pedagógica I	7°	34
Gestão da Escola: Coordenação Pedagógica II	8°	34
Trabalho de Curso I	7°	34
Trabalho de Curso II	8°	34
Prática de Ensino Fundamental I	5°	68
Prática de Ensino Fundamental II	6°	68

	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil I	3°	40	
	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil II	4°	40	
	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Fundamental I	5°	40	
	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Fundamental II	6°	40	
Gestão da Diversidade	Problemas do Homem Contemporâneo I	1°	34	
	Problemas do Homem Contemporâneo II	2°	34	
	Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação I	1°	68	
	Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação II	2°	68	
	Trabalho Comunitário I	1°	34	
	Trabalho Comunitário II	2°	34	
	Estágio Curricular Supervisionado em Trabalho Comunitário I	1°	40	
	Estágio Curricular Supervisionado em Trabalho Comunitário II	2°	40	1282 h
	Saúde e Desenvolvimento Físico I	1°	34	39.1 %
	Saúde e Desenvolvimento Físico II	2°	34	
	Disciplina Eletiva I	2°	34	
	Disciplina Eletiva II	3°	34	
	Disciplina Eletiva III	4°	34	
	Gestão da Informação I	3°	34	
	Gestão da Informação II	4°	34	
	Estrutura e Organização da Educação Escolar I	5°	34	
	Estrutura e Organização da Educação Escolar II	6°	34	
	Gestão do Trabalho na Escola e em Espaços não Escolares I	5°	34	
	Gestão do Trabalho na Escola e em Espaços não Escolares II	6°	34	
	Educação Inclusiva e Diversidade Cultural I	7°	68	

Educação Inclusiva e Diversidade Cultural II	8°	34	
Prática da Língua Brasileira de Sinais I	7°	34	
Prática da Língua Brasileira de Sinais II	8°	34	
Política e Economia da Educação Brasileira I	7°	34	
Política e Economia da Educação Brasileira II	8°	34	
Gestão da Escola: Orientação Educacional e Vocacional I	7°	34	
Gestão da Escola: Orientação Educacional e Vocacional II	8°	34	
Prática da Gestão Escolar I	7°	34	
Prática da Gestão Escolar II	8°	34	
Estágio Supervisionado em Gestão da Escola I	7°	40	
Estágio Supervisionado em Gestão da Escola II	8°	40	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I	1°	17	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais II	2°	17	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais III	3°	17	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais IV	4°	17	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais V	5°	17	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais VI	6°	17	
<i>TOTAL</i>			3278 h 100%

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor da UNISANTOS