

Percepções do professor de referência a respeito da responsabilidade pela Educação Musical

Vanessa Weber

UFSM

vanewebersm@gmail.com

Comunicação

GT 2.1 – Ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica

Resumo: O artigo tem como objetivo refletir sobre as percepções de responsabilidade pelo trabalho com a Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco o professor de referência, formado em cursos de Pedagogia. Tais reflexões surgem de uma pesquisa qualitativa, realizada com oito professoras de escolas públicas e privadas de Santa Maria/RS. A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais foram analisadas tendo como referência a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Como resultados, destaca-se que as professoras entrevistadas consideram que o ensino de música nos anos iniciais deveria ser realizado pelo professor formado em Música e não pelo professor de referência, devido a fatores como: a) as professoras acreditam que não têm formação profissional para atuar com o ensino dessa área; b) as escolas não exigem que o professor de referência inclua a Educação Musical em seus planejamentos; e c) as professoras se sentem desobrigadas da responsabilidade desse ensino, caso a escola na qual atuam conte com um profissional licenciado em música. A partir do conhecimento das percepções das professoras entrevistadas, refletimos sobre a importância da formação musical no curso de Pedagogia, o que poderia contribuir para que o professor de referência também compreendesse sua responsabilidade com relação à Educação Musical.

Palavras-chave: educação musical, anos iniciais do ensino fundamental, professor de referência.

Introdução: A obrigatoriedade do conteúdo de música... Quem vai ensinar?

A música faz parte de nosso dia a dia, de nossas experiências em diversos lugares. Ao pensarmos em nossas escolas, também encontramos a música em seu interior. Cantigas de roda, parlendas, paródias, cantos, apresentações em datas comemorativas, são exemplos de música ouvidos na escola, pelos corredores, nos horários de recreio, de lanche, de chegada e saída dos alunos. A música está presente nas escolas, porém, o ensino de música, de forma organizada, por vezes não. Ao escrever sua tese de doutorado, Bellochio (2000) já apontava

que “no Brasil, quando a questão diz respeito ao ensino de Música na escola, imediatamente a ‘importância’, sobretudo, em termos de compreensão e tratamento sócio-pedagógico da área, fica secundarizada” (BELLOCHIO, 2000, p 72). Essa percepção também é abordada por Aquino (2007), que expõe que a música na escola “é fundamentalmente percebida como recurso, por vezes é considerada como área do conhecimento, mas mesmo quando isso acontece há grande dificuldade em delinear-la em termos de conteúdo, metodologia e referenciais particulares” (AQUINO, 2007, p. 56). Assim, apesar da Música ser valorizada enquanto arte, muitas vezes não o é enquanto área de conhecimento para fazer parte do currículo da educação básica, estabelecendo-se uma dicotomia entre a arte e seu ensino, o que precisa ser superado no contexto da educação básica.

Em 2008, a partir de um movimento denominado “Quero Música na escola”, que uniu diversas entidades, músicos profissionais, educadores musicais e pesquisadores da Associação Brasileira de Educação Musical, foi aprovada a Lei 11.769/08 (BRASIL/2008), a qual instituiu a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte na educação básica. Entendemos que a Lei 11.769/08 destacou o ensino de música no contexto das salas de aula escolares. Assim, espera-se que além da música estar presente na escola, o seu ensino também esteja. É importante mencionar que em dois de maio de 2016, novamente o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi modificado. A Lei 13.278/16 altera o parágrafo que indicava a música como conteúdo obrigatório, passando a incluir as demais linguagens da arte: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo” (BRASIL, 2016). “A aprovação dessa Lei substitui as definições da 11.769/08, mas mantém a conquista fundamental alcançada desde 2008, mantendo a música, agora acompanhada da especificação de outras linguagens artísticas, como um conteúdo obrigatório da educação básica no Brasil” (QUEIROZ, 2017, p. 118).

Neste contexto, é importante refletirmos também sobre as discussões geradas pela Lei 11.769/08 a respeito de quem será o profissional que atuará com o ensino de música. Sobre essa discussão, Figueiredo (2010) aponta que, apesar da Lei não defender de modo direto a presença de um professor licenciado em música na escola, deveria existir a presença de profissionais específicos para atuarem com as diferentes áreas do conhecimento. O autor

ressalta, porém que é “importante deixar claro que estas considerações são feitas para os profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que os anos iniciais são, na maioria dos casos, responsabilidade dos professores pedagogos” (FIGUEIREDO, 2010, p. 5). Ao abordar essa questão, Aquino (2007, p. 105) entende que “a Pedagogia se firma como lócus privilegiado para a formação de docentes multidisciplinares para as séries iniciais da escolarização, o que faz concluir ser o pedagogo o profissional responsável pelo trabalho com a música nestes níveis”. Em concordância, Henriques (2011) aponta que,

como a presença do professor especialista dá-se, geralmente, a partir do Ensino Fundamental II, ou, em alguns lugares, do Fundamental I, no ensino público do Brasil, o professor das séries iniciais é responsável pelo desenvolvimento musical de crianças de Educação Infantil (até 6 anos de idade) e Fundamental I (até 10 anos). Portanto, entende-se que, para a democratização do Ensino de Música no Brasil, é necessário que, além de investir na formação de licenciados em Música, invista-se também na formação musical destes professores, licenciados em Pedagogia (HENRIQUES, 2011, p. 29-30).

As Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, homologadas em 05 de maio de 2016, também abordam que o ensino de música deverá ser realizado tanto pelo professor especialista, formado no curso de Licenciatura em Música, quanto pelo professor formado em cursos de Pedagogia.

No que se refere à formação inicial, por exemplo, é fundamental que os cursos que habilitam para a docência na área do ensino de Música invistam mais na preparação pedagógica dos futuros professores. Com a mesma finalidade, os cursos de Pedagogia devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 5).

Tendo como referência as discussões sobre o trabalho pedagógico-musical do professor formado em cursos de Pedagogia, destacamos que “é função desses professores possibilitar aos alunos as primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano” (MIZUKAMI, 2008, p. 391), ou seja, assim como o professor de referência trabalha com conhecimentos básicos de matemática, português, etc., é sua função também propiciar aos

alunos o contato inicial com os conhecimentos musicais. Dessa forma, as discussões e reflexões sobre a importância do ensino de música estar na escola e de como será realizada a Educação Musical chegam, além dos cursos de Licenciatura em Música, nos cursos de Pedagogia, que buscam formar o professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do exposto, no presente artigo temos como objetivo refletir sobre as percepções de responsabilidade pelo trabalho com a Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco o professor de referência, formado em cursos de Pedagogia.

Metodologia

Ao buscarmos o aprofundamento da compreensão em torno dos profissionais que atuarão com a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental, optamos por uma investigação com abordagem qualitativa. A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, constituindo-se de uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188). Como colaboradoras da pesquisa, contamos com oito professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Santa Maria/RS. O quadro a seguir ilustra a formação e atuação das professoras entrevistadas. Destacamos que para manter o sigilo em torno da identidade das entrevistadas, os nomes utilizados ao longo do artigo são fictícios e foram escolhidos pelas próprias professoras no momento da entrevista.

FIGURA 1 – Dados acerca da formação e atuação das professoras entrevistadas

Professora	Pedagogia: Instituição/ano de conclusão	Especialização	Tempo de experiência docente	Tempo de experiência docente na escola atual	Docente em escola	Atua em
Juliana	Pública/2003	Educação Ambiental	10 anos	8 anos	Municipal	4º ano
Antônia	Privada/2012	Gestão Educacional	9 anos	1 ano	Particular	2º ano
Betina	Pública/2004	Psicopedagogia clínica e institucional	13 anos	4 anos	Particular	2º ano
Laura	Privada/2010	Educação especial	18 anos	6 meses	Municipal	5º ano

Letícia	Privada/2013	Gestão Educacional	4 anos	3 anos	Particular	1º ano
Eliana	Pública/2010	Mestre em Educação	5 anos	3 anos	Particular	3º ano
Luma	Pública/2004	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica	25 anos	5 anos	Estadual	2º ano
Leveza	Pública/2008	Pedagogia hospitalar	7 anos	4 anos	Estadual	3º ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2017 e janeiro de 2018, nas escolas ou residências das professoras ou em uma sala do Centro de Educação da UFSM. Após a realização das entrevistas, todos os áudios foram transcritos e enviados para as professoras por email para que as mesmas pudessem ler, sugerir alterações e autorizar a utilização dos dados para a pesquisa. Com relação à autorização, todas as professoras assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e, após o recebimento do mesmo, iniciamos a análise das entrevistas. Para esse momento da pesquisa, tivemos como referência a análise de conteúdo, definida por Bardin (2011) como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

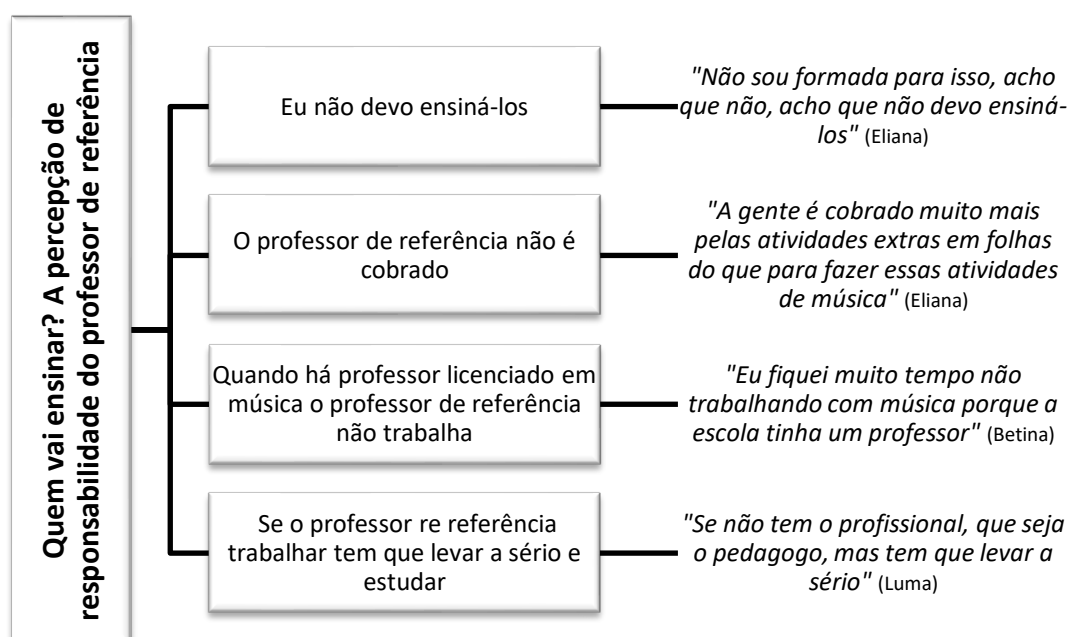
De acordo com esta autora, a organização da análise de conteúdo se estrutura em torno de três etapas: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material, e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Após os procedimentos de codificação e categorização, construímos um conjunto de categorias, formada por unidades de contexto e unidades de registro (BARDIN, 2011). Na próxima seção, apresentamos detalhadamente uma destas unidades de contexto, referente à responsabilidade que o professor de referência percebe com relação à Educação Musical.

Quem vai ensinar? A percepção de responsabilidade do professor de referência

Nesta seção, apresentamos discussões a respeito do profissional que irá atuar com a Educação Musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A figura a seguir representa

unidades de análise (Bardin, 2011), trazendo as narrativas das professoras entrevistadas, que nos auxiliam refletir sobre esta questão.

FIGURA 1 – Unidades de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com a pesquisa realizada, percebemos que, de forma geral, as professoras entrevistadas não se sentem responsáveis pela Educação Musical nos anos iniciais. Isso se deve a diversos fatores, dentre os quais destacamos: a) acreditam que não tem formação profissional para atuar com o ensino dessa área; b) as escolas não exigem que o professor de referência inclua a Educação Musical em seus planejamentos; e c) se sentem desobrigadas da responsabilidade desse ensino, caso a escola na qual atuam conte com um profissional licenciado em música.

É interessante observar que mesmo as professoras que tiveram formação musical durante a graduação também têm o discurso de que o ensino de música não é responsabilidade delas visto não serem formadas para tal. A professora Eliana, por exemplo, trabalha em uma escola que conta com outros professores, além do pedagogo, para o ensino nos anos iniciais e menciona que não é sua responsabilidade o ensino *"nem da música, nem*

da arte, nem laboratório de matemática, acho que cada um é formado para isso¹ (Eliana). As responsabilidades percebidas por esta professora envolvem as áreas de português, matemática, ciências e estudos sociais. A professora Laura também menciona que o ensino de música deve ser responsabilidade do professor licenciado em música, visto que, em sua percepção, o pedagogo não é formado para isso. Estes resultados são semelhantes aos encontrados na pesquisa de Duarte (2010), que ao entrevistar professores de Educação Infantil, percebeu que “para todos os professores, as aulas de música deveriam ser ministradas por um professor especialista” (DUARTE, 2010, p. 113). Em sua entrevista, a professora Laura comenta:

Mas eu acho que não, acho que não, sabe porquê? Nós não somos preparados. Nós somos preparados para dar aula. Na pedagogia tu aprende toda a fase do desenvolvimento infantil, toda a parte da psicologia, todas as teorias e tu é preparado para a sala de aula, mas tu é preparado para a sala de aula de uma forma mais ampla, não é assim... a parte de expressão, corporal, a gente não é formado para isso (Laura).

Laura considera que sua formação a preparou para compreender o desenvolvimento infantil e trabalhar com áreas como português e matemática, mas não com áreas específicas relacionadas às artes. Vale lembrar que essa professora, durante a graduação, cursou apenas uma disciplina de artes ao longo do curso, não vivenciando nenhuma formação musical. Assim, ao contrário da professora Eliana, que conta com profissionais específicos para essas áreas em seu contexto de trabalho, a professora Laura, mesmo não tendo nenhum professor de música em sua escola, não inclui essa área em seu planejamento.

Essa questão de não se responsabilizar pelo trabalho com Educação Musical caso haja um professor de música na escola também é mencionada por outras professoras. Encontramos exemplo disso na narrativa da professora Betina: “*porque a gente vai se acomodando, então como tinha professor eu não precisava, né?*”. A professora Antônia também menciona que nunca havia sentido a necessidade de inserir a Educação Musical em seus planejamentos.

¹ As narrativas das professoras entrevistadas são transcritas em itálico ao longo do texto.

*Tu sabes que eu parei para pensar nisso somente agora que tu me fizeste essa pergunta? Porque, talvez por ter uma professora que dê conta dessa demanda e que em nenhum momento exige da minha prática algo parecido, eu nunca havia sentido a necessidade ou a seriedade de ir buscar. **Eu acho que fica muito cômodo porque daí tu deixa para aquele profissional.** Quer dizer, essa é uma demanda dela, não é minha. Não que eu já tivesse pensado assim, mas eu acho que as circunstâncias com que eu atuo, agora pensando na forma como eu atuo, inconscientemente foi assim que eu pensei, foi isso que aconteceu (Antônia – grifo nosso)*

A partir das narrativas, percebemos que a existência de um professor licenciado em música trabalhando com as turmas dos anos iniciais pode fazer com que o professor de referência delegue a educação musical para este profissional. Como as professoras mencionam, essa situação acaba gerando comodidade ao professor de referência, que não precisa pensar em mais uma área para ensinar, além de todas as outras que se encontram sob sua responsabilidade. Esse resultado gerado pelo trabalho do licenciado em música nos anos iniciais, ou seja, o não envolvimento das professoras de referência com a Educação Musical, que foi encontrado em nossa pesquisa é exemplo contrário ao trabalho conjunto entre estes professores, defendido por tantos pesquisadores da área, como Bellochio (2000), Spanavello (2005), Henriques (2011), Bellochio e Garbosa (2014), Bellochio, Weber e Souza (2017), dentre outros.

Além de não se sentirem responsáveis pela Educação Musical, caso seus alunos tenham aulas de música com um professor especialista, as professoras também relatam que a equipe diretiva não exige que incluam essa área em seus planejamentos, visto que “as exigências formativas escolares, nas quais o foco se centra na tríade em modo maior: ler, escrever e contar” (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 28) também faz parte da realidade profissional das professoras entrevistadas em nossa pesquisa. Nesse sentido, na percepção das entrevistadas, o trabalho do professor de referência com a Educação Musical não estará relacionado ao ensino de técnicas e conteúdos, mas ao criar possibilidades de interação com a música, através de brincadeiras e momentos lúdicos. Ao comparar o seu trabalho com a Educação Musical com as aulas ofertadas pelo professor licenciado, a professora Letícia observa:

Ah, é bem diferente. Em virtude de que o professor trazia e trabalhava com os instrumentos. Então ele trabalhava com os instrumentos, ele ensinava o porquê disso, o porquê daquilo. Teve um momento que ele levou uma bateria para a sala. E tinha um aluno que fazia aula de bateria, de percussão, né? E daí, naquele momento eu vi assim, que com o professor, era diferente. Em virtude, assim, de que era todo mundo quieto, ouvindo a explicação do por que usava isso, por que usava aquilo. Quando que foi criado, por quem que foi criado, como que era antes, como que é hoje. Então, assim, a história do instrumento, a história daquela música. Eles escutavam, eles prestavam atenção. Mas quando era comigo, já era mais relacionado à música, ao cantar. Então, era diferente em virtude de que o interesse deles é muito grande quando eles querem saber sobre a história da música, sobre a história do instrumento. Por quê que veio, não sei o quê que tem. Então para eles, isso é muito significativo. Então se tornava diferente, entre o professor licenciado e eu. De que a profe só cantava. A profe não explicava, como que veio, como que surgiu... O professor já trabalhava toda essa questão do instrumento. Então para eles, o instrumento prende muito. Eles têm muito interesse em saber o porquê da flauta, né? O porquê da bateria, o porquê do violão, o porquê do berimbau. Então, isso prendia muito eles e eles acabavam se concentrando muito nessas aulas. (Letícia – grifo nosso).

Ao discutirmos a prática pedagógico-musical do professor de referência e do licenciado em música temos que levar em consideração também a formação que estes profissionais tiveram. Bellochio (2014, p. 52) entende a “impossibilidade de tomar a formação musical de professores na Pedagogia na mesma ordem de um licenciado em música”, logo, o conhecimento e envolvimento com esta área se refletirá de modo distinto nas aulas destes professores. Na narrativa da professora Letícia, destacada acima, percebemos que, nas suas aulas, a música ocorre de forma livre, sem explicações de conceitos e sem aprofundamento da área. A música está presente pelo prazer de se cantar com os alunos, mas sem a intenção de que algum conteúdo musical seja ensinado. Betina e Eliana também demonstram ter essa concepção. Em suas narrativas percebemos baixas crenças de autoeficácia para o ensino de música, quando narram sua incapacidade para aprofundar conceitos, trabalhar de forma sistemática os conteúdos da área e de planejar atividades musicais como as observadas nas aulas do professor licenciado. Eliana menciona que “O que eu posso é trabalhar nesses pequenos momentos, em uma contação de história”.

Em outra direção, Leveza, que trabalha em uma escola que oferta aula de música a partir do 6º ano, acredita que seu papel com relação à Educação Musical está relacionado à preparação dos alunos para o contato formal de ensino que terão posteriormente com a área.

Eu acho que é fazer a preparação, para quando eles tiverem esse acesso realmente, com o professor habilitado, eles terem um embasamento. Porque, você não sai gostando de goiaba, se alguém não lhe der uma goiaba antes. Então, eu acho que a gente faz o papel de colocar o mel na boca um pouquinho e lá nos anos finais eles complementam. Eu acho que é muito importante. (Leveza).

Na perspectiva de Leveza, é importante que o professor de referência trabalhe com a Educação Musical para potencializar aos alunos um primeiro contato com a música, para que, assim, possam gostar e acompanhar as aulas que, posteriormente, terão com um professor licenciado. Mesmo que as demais professoras entrevistadas não tenham mencionado esse aspecto, percebemos que buscam construir junto aos alunos um contato com a música em suas aulas. Nesse sentido, a música se faz presente nas aulas da maioria das professoras entrevistadas por meio do canto e de brincadeiras musicais, porém, a concepção que elas têm sobre essa inserção é de que essas atividades não se configuram como ensino da área, aspecto deixado para o licenciado em música.

Considerações finais

No presente artigo buscamos refletir acerca da percepção de responsabilidade sobre o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental, aspecto encontrado em nossa pesquisa, tanto na revisão de literatura quanto nas análises das entrevistas. Sobre este aspecto, pesquisadores da área, como por exemplo, Bellochio (2000), Aquino (2007), Figueiredo (2010), Henriques (2011), dentre outros; defendem que o professor de referência, assim como trabalha com as demais áreas do conhecimento, também inclua a música em sua unicidade. As professoras entrevistadas, entretanto, sustentam concepções diferentes. Para elas, o ensino de música nos anos iniciais deveria ser realizado pelo professor formado em Música e não pelo professor de referência. Destacamos que mesmo Luma, professora que tem um horário semanal específico para a Educação Musical em sua organização docente, também defende que o professor licenciado trabalhe com esta área. Para ela, o professor de referência deve trabalhar com esta área, apenas se a escola não contar com um professor licenciado, mas isto não seria o ideal.

Um dos motivos que as professoras referem para considerar que o ensino de música não deve ser sua responsabilidade é o fato de perceberem sua formação musical como insuficiente, quando não nula, o que também foi encontrado por Correa (2008), Werle (2010) e Bellochio e Machado (2017). A partir das narrativas, destacamos que, apesar das professoras entrevistadas perceberem que a responsabilidade pela educação musical deve ser do professor licenciado em música, defendemos que o professor de referência também atue com conhecimentos musicais em suas aulas. As narrativas das professoras demonstram a necessidade de formação musical durante a formação docente do professor de referência, defendida por nós e apontada pelas pesquisas da área. As professoras entrevistadas demonstram em suas narrativas a importância que disciplinas de Educação Musical tiveram em sua formação docente e entendem que as atividades musicais e pedagógico-musicais que realizam atualmente em sala de aula são possíveis devido às experiências e aos conhecimentos construídos durante esta formação musical.

Acreditamos que as discussões apresentadas ao longo do artigo contribuem com as reflexões a respeito da relação entre professor de referência, unicodência e Educação Musical. Além disso, demonstram também a importância da formação musical no curso de Pedagogia, o que poderia contribuir para que o professor de referência também compreendesse sua responsabilidade com relação à Educação Musical.

Referências

AQUINO, Thaís Lobosque. *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região centro-oeste*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições, 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. Educação básica, professores unicodentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. p. 47-68, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

_____; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Orgs.). *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

_____; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. p. 13-36, Porto Alegre: Sulina, 2017.

_____; MACHADO, Daniela Dotto. A presença da música nos anos iniciais do ensino fundamental: uma pesquisa a partir das narrativas de professoras unidocentes. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. p. 77-96, Porto Alegre: Sulina, 2017.

_____; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. *Revista FAEEBA*, v. 26, p. 205-221, 2017.

BRASIL. *Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 12, de 4 de dezembro de 2013. *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica*, DF, 2013.

_____. *Lei 13.278 de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

CORREA, Aruna Noal. *“Programa LEM: Tocar e Cantar”*: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

DUARTE, Rosângela. *A construção da musicalidade do professor de educação infantil*: Um estudo em Roraima. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Os processos de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. *A educação musical em cursos de pedagogia do estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Arted; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoleti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: EGGERT, E. et alii (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. p. 389-409, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017.

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

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