

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE HUMANIDADES E DA EDUCAÇÃO - FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**CONCEIÇÃO DE MARIA CUNHA**

**A MÚSICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DE PROFESSORES EM  
NÍVEL MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE MAGISTÉRIO NA ESCOLA  
DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ARARANGUÁ (EEBA)**

**FLORIANÓPOLIS  
2020**

## **CONCEIÇÃO DE MARIA CUNHA**

### **A MÚSICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE MAGISTÉRIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ARARANGUÁ (EEBA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação - Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

**FLORIANÓPOLIS**

**2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Cunha, Conceição de Maria

A música no processo de formação integral de professores em nível médio : um estudo de caso no Curso de Magistério na Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA) / Conceição de Maria Cunha. -- 2021.

212 p.

Orientador: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

1. Educação Integral. 2. Curso de Magistério. 3. Música no Curso de Magistério. 4. Ensino de Música. 5. Música na Formação do Professor. I. Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

## **CONCEIÇÃO DE MARIA CUNHA**

### **A MÚSICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE MAGISTÉRIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ARARANGUÁ (EEBA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação – como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

#### **BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (orientador)  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membros:

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio  
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Profa. Dra. Mônica Zewe Uriarte  
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Profa. Dra. Regina Finck Schambeck  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, 10 de dezembro de 2020.

Aos professores do Brasil, que diante do inesperado provocado pela pandemia do COVID-19, a cada dia se reinventam em prol de uma educação para todos.

## AGRADECIMENTOS

“Ando devagar por que já tive pressa [...]”, diz a canção de Almir Sater. Sempre tive pressa naquilo que estava estudando. Queria terminar para começar outra etapa. Os estudos desta tese me fizeram repensar e a pressa não faz parte desta etapa dos estudos. Quatro anos longos e que passaram rápido, de muitas leituras, escritas, reescritas, orientações, choros, vontade de desistir, vontade de persistir, vontade de conhecer, aprender. Por fim, eis que chego ao final de um ciclo e início de outros que possam vir.

Escrever uma tese. Que audácia a minha! Ser orientanda do Prof. Sérgio, mas que metida! Ele sempre foi uma das minhas referências bibliográficas e agora, meu orientador, que sorte! Pois eis que foram muitas escritas, reescritas, broncas, choros, desânimo e vontade de desistir. Ser orientada pelo Prof. Sérgio, não é fácil. Tem que ter firmeza, ouvir com atenção, perceber nas suas falas o que precisa estar no texto e sempre melhorar a escrita, reflexões e análises. Meus colegas do grupo de estudos do MUSE que não me deixam mentir.

Pois chego ao final de um estudo que não se encerra. Na verdade, acabou o tempo para a escrita da tese, mas o texto poderia ir muito além das páginas aqui apresentadas. Muito do que foi coletado na pesquisa, ainda poderá conduzir novos estudos, reflexões, escritas. E, neste momento de agradecimentos, agradeço primeiramente a Deus, por permitir que eu persevere naquilo que acredito. Por todas as broncas e aprendizados, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Sérgio Figueiredo, por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa, que sempre acreditou que eu poderia melhorar e escrever com mais qualidade. Meu muito obrigado pela paciência, dedicação e constante revisão dos meus textos. Agradeço a todos os professores que passaram por meu processo formativo, principalmente minha mãe, minha primeira pedagoga e grande inspiração; à professora Angélica, exemplo de professora; à minha irmã Mônica, que fez o Curso Normal e sempre falava: “não troco o meu Curso Normal por esse curso de Pedagogia”. Agora comprehendo as palavras dela! Agradeço ao meu pai, *in memoriam*, que sempre incentivou os filhos nos estudos. Não esqueço as tantas vezes que ele falava: “só vai brincar na rua depois que terminar as tarefas da escola”. Sábias palavras!

Agradeço a minha irmã Simone, também professora, que vem aprendendo muito a conduzir aulas de redação usando o *Google Meet*. Não canso de ouvir suas queixas com as constantes demandas dos alunos nas redes sociais, diante das aulas remotas provocadas pela pandemia do COVID-19. São muitas! Suas angústias e dedicação à docência muito me ensinam. Agradeço a minha irmã Francelina, modelo de vida, consagrada à Maria e que reza e torce por mim. Ao meu irmão Luiz, que por muitos anos, foi meu financiador nos estudos, quando ainda

menina, perdemos o nosso pai. Ao meu irmão Francisco, que nunca gostou dos livros, mas é um chef de cozinha de mão cheia!

Luizinho, Neline e Gabriela, não posso deixar de agradecer aos meus sobrinhos, os filhos que eu não tive. Cortei o cordão umbilical de forma brusca. Deixei-os no Ceará e passei a morar em Santa Catarina. Que essa tese os motive a continuarem estudando e tendo a certeza que a vida não é fácil. Tudo que conquistamos vem com lutas! Quero ser exemplo para vocês.

Agradeço ao meu amado Camilinho, esposo e companheiro, que sempre está ao meu lado e me inspira com as suas constantes leituras e me faz relaxar com os exercícios de Chi Kung e Yoga. Sei que por muitas vezes te deixei lendo só por que eu estava também lendo e escrevendo a tese. Por muitas vezes ele perguntava: “ainda falta muito? Quantas páginas ainda faltam? O texto que você enviou hoje para o professor, já é a tese?” Calma, querido! Tudo que estou escrevendo ainda será revisado. Na verdade, essa tese não acaba aqui.

Sou grata as minhas amigas que deixei no Ceará: Neide, Samara, Joiânia, Hebe e Aládia. Mulheres lutadoras, persistentes, inspiradoras e amadas. Se todas as vezes que fui aborrecida com vocês, foi porque eu queria que estudassem comigo e queria que continuassem seguindo comigo. Sigamos na luta!

Agradeço a educação pública, por ela fazer parte de todo o meu processo formativo, desde a Educação Infantil ao doutorado, e por trabalhar na educação pública. Se esta tese tem como cerne a educação integral é porque eu sempre desejei uma educação pública de qualidade e com equidade para todos. Quem estuda em escolas públicas no Brasil precisa de uma educação escolar que forme o aluno filosoficamente completo.

Sou grata ao PPGE/UDESC, professores e servidores, que sempre estiveram presentes e solícitos quando os busquei. Agradeço ao PROMOP e à CAPES, pelo tempo que fui bolsista desses programas, os quais custearam meus estudos e pesquisa no PPGE/UDESC e possibilitaram a realização desta tese. Agradeço as minhas companheiras de sala, da turma do doutorado: Márcia, mulher de luta e inspiração, modelo de pesquisadora. Verônica, Miriam, Juliana, Marcinha, Fernanda, Aline, turma boa de conversa. Saudades de vocês!

Muito obrigada aos colegas do grupo de pesquisa MUSE. Nossas conversas, trocas de experiências e aprendizados nos fortalecem e nos motivam: Rebeca, Tereza, Rafael, Aristides, Rodrigo, Mariana, Letícia. Sigamos firmes!

Meu muito obrigada à Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA). À diretora Luciana que acolheu a pesquisa com carinho e deu os encaminhamentos dentro da escola para que fosse possível minha permanência dentro dela. Agradeço ao professor Cássio por estar sempre à disposição todas as vezes que estive na escola. Sou grata ao professor Valentim,

educador militante do Curso de Magistério e defensor de uma formação pedagógica com mais qualidade aos alunos do curso.

Por questões éticas da pesquisa, não será possível mencionar os nomes dos participantes da pesquisa, mas agradeço, com muito carinho as professoras, cujo pseudônimos foram: Ana, Tereza e Maria. Muito obrigada! Suas contribuições foram fundamentais para a realização desta tese. Sou imensamente grata às alunas guerreiras do Curso de Magistério da EEBA. Mulheres trabalhadoras, donas de casa, mães, estudantes e sonhadoras. Quantas conversas tivemos nos corredores da escola! Que esta formação inicial à docência seja a chave para muitas outras formações pedagógicas que farão, e que sejam professoras comprometidas com a educação. Meu muito obrigada às alunas, cujos pseudônimos foram: Margarida, Azaleia, Adália, Crisântemo, Orquídea, Rosa, Girassol e Cecília. Vocês fazem parte desta história!

À minha banca: profa. Cláudia Bellochio, que muito contribuiu na qualificação e com suas produções bibliográficas na construção desta tese; profa Geovana Lunardi, com seu olhar clínico, fez eu perceber várias fragilidades apontadas no texto da qualificação, contribuindo no meu repensar, reescrever e excluir alguns elementos para esta tese; profa. Regina Finck Schambeck, meu carinho e admiração pela professora que é por contribuir na escrita da tese; profa. Mônica Uriarte, por aceitar participar da banca e colaborar, com suas reflexões pertinentes à educação e à música, na construção da tese. Muito obrigada à profa. Maria Cristina Rosa, por aceitar o convite para a suplência. Suas vidas acadêmicas, dedicação à docência e à pesquisa me motivam e me inspiram.

Agradeço as minhas colegas de trabalho, professoras guerreiras da Educação Infantil de Rio do Sul, SC: Luciane, Adriana, Luciana, Susan, Carol, Ivone, Edna, Juliana, Neimara, Edite, Rosane e Jane, que muito contribuem na formação precoce de nossas crianças. Obrigada por vocês fazerem parte da minha vida e por me acolherem no CEI Guilherme Butzke. Com vocês eu me divirto e aprendo muito a cada dia.

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu

"distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também". (PAULO FREIRE, 2002, p. 22).

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar a inserção da música no processo de formação de professores em nível médio, visando uma educação integral no Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA) no estado de Santa Catarina. O estudo está fundamentado nas concepções sobre educação integral, discutindo os cernes deste entendimento de educação, dialogado com autores que pesquisam esta temática na contemporaneidade e com a *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014), que oficialmente defende uma educação integral para os estudantes da Rede Estadual de Educação. No complexo da educação integral, a música está inserida no processo da formação integral do indivíduo e, nesta tese, no Curso de Magistério em nível médio. De caráter qualitativo, a tese analisa o caso da Escola de Educação Básica de Araranguá, SC. Leituras bibliográficas, análises de documentos, entrevistas e observações de aulas contribuíram para elucidar os objetivos desta tese. Com a triangulação dos dados, foi possível analisar as concepções dos docentes e discentes que participaram da pesquisa sobre seus entendimentos de educação integral, as relações do tempo integral na formação dos estudantes do Curso de Magistério da EEBA, a música no processo formativo da criança e na formação pedagógica das estudantes e das professoras que participaram da pesquisa. Os resultados evidenciam que a educação integral defendida na *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014), de fato, não acontece no Curso de Magistério da EEBA, já que o estado tem dificuldades de oferecer elementos básicos na formação das alunas no curso investigado: recursos materiais e professores com formação específica para melhor promover a formação dos estudantes do Curso de Magistério. Os estudos concluíram também que as demandas musicais no curso investigado perpassam pela formação do professor e ampliação da carga horária nas disciplinas investigadas para contemplar os estudos musicais. A presença de atividades musicais na formação de professores em nível médio é positivas e contribui nas reflexões dos professores e estudantes do curso sobre o ensino da música no Curso de Magistério da EEBA. Salienta-se que há necessidades de aproximações e vivências entre os conhecimentos mais efetivos de uma educação musical, possibilitando novas experiências musicais no processo formativo dos estudantes no Curso de Magistério da EEBA.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Curso de Magistério. Música no Curso de Magistério. Ensino de Música. Música na Formação do Professor.

## ABSTRACT

This thesis aims to analyze the music insertion in the teacher preparation process at high school level, aiming at an integral education in the *Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá* – EEBA (equivalent to a Teacher preparation course before university), in the state of Santa Catarina, Brazil. The study is based on the conceptions about integral education, discussing the core of this understanding of education, in dialogue with authors who research this theme in contemporaneity and with the *Proposta Curricular de Santa Catarina* (Santa Catarina Curricular Proposal) (2014), which officially advocates a comprehensive education for the State Education Network students. In the integral education complex, music is inserted in the individual and integral preparation process and, in this thesis, in the *Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá* – EEBA. Using a qualitative approach, the thesis analyzes the case at *Escola de Educação Básica de Araranguá* – EEBA (Araranguá Basic Education School), SC. Bibliographic readings, document analysis, interviews and class observations contributed to elucidate these thesis objectives. With data triangulation, it was possible to analyze the teachers and students conceptions who participated in the research on their understanding of integral education, the relations of the integral education in the student's preparation at the EEBA Course, music in the child's educational process and in the pedagogical formation of students and teachers who participated in the research. The results show that the integral education defended in the *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014), in fact, does not happen at the EEBA Teacher Preparation Course, since the state has difficulties to offer basic elements for the student's preparation in the investigated course: material resources and teachers with specific training to better promote students formation in the Course. The studies also concluded that the musical demands in the investigated course go through the preparation of the teacher and expansion of the workload in the investigated subjects to contemplate musical studies. The presence of musical activities in the teacher's preparation are positive and contributes to the reflections of teachers and students. It should be noted that there are needs for approximations and experiences between the most effective knowledge of a musical education, enabling new musical experiences in the students' preparation process at the EEBA Course.

**Keywords:** Integral education. Teaching Course. Music in the teacher preparation course. Music teaching. Music in Teacher Education.

## LISTA DE FIGURAS E TABELA

Figura 01 - O espiritual e o material em Platão .....	26
Figura 02 - As primeiras Escolas Normais no Brasil .....	61
Figura 03 - Vista superior da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA) - 2020.....	85
Figura 04 - Vista frontal do Colégio Normal de Araranguá – S/D .....	87
Figura 05 - Equivalência das etapas escolar .....	89
Figura 06 - Vista frontal da Escola de Educação Básica de Araranguá – 2013 .....	90
Figura 07 - Dependências da Escola de Educação Básica de Araranguá-EEBA .....	91
Figura 08 - Vista lateral da EEBA - Centro Cultural Célia Belizária de Souza – 2020 .....	92
Figura 09 - Turmas oferecidas no ano de 2019 .....	92
Figura 10 - Estrutura curricular do Curso de Magistério da EEBA .....	98
Figura 11 - Organização das disciplinas do Curso de magistério da EEBA .....	102
Figura 12 - Disciplinas específicas do Curso de Magistério da EEBA com abordagem musical no currículo .....	104
Figura 13 - Disciplinas do Curso de Magistério da EEBA que usam a música com mais frequências nas atividades pedagógicas .....	107
Figura 14 - Docentes participantes da pesquisa .....	112
Figura 15 - Discentes participantes da pesquisa .....	116
Figura 16 - Concepções de educação integral dos professores do Curso de Magistério da EEBA .....	118
Figura 17 - Educação integral/Escola de tempo integral.....	119
Figura 18 - A disciplina do Estágio Curricular na formação integral no Curso de Magistério da EEBA .....	128
Figura 19 - As disciplinas do Curso de Magistério da EEBA na formação integral .....	130
Figura 20 - A música na formação dos alunos do Curso de Magistério da EEBA – Concepções dos professores .....	138
Figura 21 - A música na formação dos alunos do Curso de Magistério da EEBA – Concepções das alunas .....	139
Figura 22 - A música no contexto educacional da criança .....	144
Figura 23 - A música na formação educacional da criança .....	147

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1 - Número de alunos no Curso de Magistério da EEBA .....95

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
Caics - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEI - Centro de Educação Infantil  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CICIAR - Centro Intercolegial Integrado de Araranguá  
Cieps - Centros Integrados de Educação Pública  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
EEBA - Escola de Educação Básica de Araranguá  
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
PME - Programa Mais Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RCNEI - Referencial Curricular para a Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>OBJETIVO GERAL .....</b>	<b>20</b>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
1.1 ESTRUTURAÇÃO DA TESE.....	21
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>24</b>
2.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	26
2.2 TÉCNICAS DE COLETAS E PRODUÇÃO DE DADOS.....	27
2.3 PROCEDIMENTOS DAS ANÁLISES DOS DADOS.....	29
<b>3 EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>31</b>
3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRINCÍPIOS NORTEADORES.....	31
3.1.1 Pedagogia da essência e da existência: reflexões para uma educação integral.....	32
3.1.2 Pedagogia Libertária: um ideário de educação integral.....	36
3.1.3 Educação integral na perspectiva da formação omnilateral.....	39
3.1.4 Educação integral na escola pública brasileira.....	43
3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES NA CONTEMPORANEIDADE.....	44
3.2.1 Educação integral: uma demanda antiga por uma educação pública brasileira para todos.....	45
3.2.2 Educação integral na escola pública: um balanço das pesquisas no Brasil.....	50
3.2.3 Concepções de educação integral na literatura contemporânea.....	53
3.2.4 A escola de tempo integral e a ampliação da jornada escolar.....	55
3.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SANTA CATARINA E O CURSO DE MAGISTÉRIO..	61
3.3.1 A Proposta de Educação Integral da rede estadual de educação Santa Catarina....	62
3.3.2 O curso de Magistério: um campo de formação de professores.....	66
<b>4 A MÚSICA NO CURSO DE MAGISTÉRIO.....</b>	<b>76</b>
4.1 A MÚSICA NO CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO.....	81
4.2 A MÚSICA NO CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO.....	74
<b>5 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ARARANGUÁ (EEBA).....</b>	<b>85</b>
5.1 O CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEBA: DEMANDAS ATUAIS.....	93
5.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEBA.....	97
5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	109

<b>5.3.1 Do corpo docente.....</b>	<b>110</b>
<b>5.3.2 Do corpo discente.....</b>	<b>113</b>
<b>5.4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEEBA.....</b>	<b>117</b>
<b>5.4.1 Concepções de educação integral: a formação educacional e o tempo do aluno na escola.....</b>	<b>118</b>
<b>5.4.2 A educação integral no Curso de Magistério da EEEBA.....</b>	<b>127</b>
<b>6 A MÚSICA NO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEEBA.....</b>	<b>134</b>
<b>6.1 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEEBA.....</b>	<b>135</b>
<b>6.2 A MÚSICA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEEBA.....</b>	<b>144</b>
<b>6.3 A MÚSICA NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEEBA.....</b>	<b>150</b>
<b>6.3.1 A música na disciplina Educação e Infância.....</b>	<b>151</b>
<b>6.3.2 A música na disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Artes.....</b>	<b>154</b>
<b>6.3.3 A Música na disciplina de Didática – Educação Infantil e Didática - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....</b>	<b>164</b>
<b>6.3.4 A música no Curso de Magistério da EEEBA: algumas reflexões.....</b>	<b>174</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO A – AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEEBA.....</b>	<b>208</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do professor é uma temática que vem ocupando a agenda de pesquisadores em diversos contextos. A formação dos profissionais que atuarão como professores da educação básica pode ser realizada em cursos superiores de licenciatura (Pedagogia e licenciaturas específicas em cada área do conhecimento escolar), assim como pode ser oferecida nos cursos de Magistério, na modalidade normal, oferecido na última etapa da educação básica. Os professores formados no Magistério, em nível médio, e nos cursos superiores de Pedagogia atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que professores formados em licenciaturas específicas atuarão, normalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Esta tese de doutorado tem como objeto de estudo o Curso de Magistério, em nível médio, o qual está inserido na proposta pedagógica de formação integral da Rede Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, investigando a música no processo formativo dos estudantes desse curso. Dependendo da legislação educacional dos estados brasileiros, o curso de formação de professores em nível médio pode ser realizado por alunos que concluíram o Ensino Fundamental, bem como por todos aqueles que já finalizaram o Ensino Médio e desejam fazer o curso profissionalizante de Magistério.

O encontro com o Curso de Magistério deu-se nas aproximações desta pesquisadora com as professoras da educação básica da rede municipal de Araranguá-SC, no decorrer do ano de 2015<sup>1</sup>. Naquelas vivências, era comum ouvir os relatos de professoras que haviam realizado o Curso de Magistério e que as experiências e aprendizados pedagógicos adquiridos no decorrer daquele curso ainda refletiam nas suas práticas em sala de aula com as crianças. Outros relatos observados estavam relacionados às comparações entre a formação pedagógica no Curso de Magistério e na licenciatura em Pedagogia. As professoras da Educação Infantil comentavam que as aprendizagens adquiridas no decorrer do Curso de Magistério, principalmente as experiências práticas, contribuíam nos seus fazeres em sala de aula, e que as aprendizagens adquiridas nos Cursos de Pedagogia foram mais pertinentes com relação às reflexões teóricas, ajudando a compreender processos de ensino e aprendizagem. Algumas professoras comentaram

---

<sup>1</sup>No ano de 2015, a pesquisadora teve aproximações com a rede municipal de educação na cidade de Araranguá lecionando em um Centro de Educação Infantil (CEI). Naquele ano, apenas professoras lecionavam naquela escola.

também que realizaram o Curso de Pedagogia na modalidade a distância, já que na cidade de Araranguá-SC, não mais existiam cursos de Pedagogia em formato presencial. Naquele contexto, no curso realizado a distância, os fazeres práticos pedagógicos foram mais deficientes quando comparados às práticas pedagógicas vivenciadas no Curso de Magistério realizado na modalidade presencial.

Tais relatos eram inquietantes, por compreender que a licenciatura em Pedagogia também oferece disciplinas teóricas e práticas, apresenta currículos sistematizados e ampla carga horária pertinente às disciplinas de Estágios Supervisionados, lócus de reflexões da teoria e prática. No entanto, o Curso de Magistério, mesmo com suas especificidades de um curso de nível médio, de acordo com os relatos das professoras, ofereceu uma formação prática relevante para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atendendo demandas pedagógicas na sala de aula.

No decorrer das vivências pedagógicas no Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de Araranguá, pude observar práticas das professoras em suas ações pedagógicas, verificando que eram repletas de atividades manuais, tais como decorações de sala envolvendo desenhos, recortes e pinturas; dinâmicas envolvendo as crianças com jogos lúdicos do tipo sequências numéricas e alfabéticas; equilíbrio, coordenação motora fina e grossa, dentre outras atividades que proporcionavam o estímulo sensorial e cognitivo das crianças. No entanto, as atividades em sala de aula envolviam poucas músicas, as quais eram cantadas com mais frequência durante as filas para o refeitório e parquinho. Algumas músicas eram cantadas em sala de aula durante as contações de histórias e em outras atividades pedagógicas. As atividades de música cantada e dançada envolviam audições pelo *Youtube*, com vídeos musicais infantis. Conversando com algumas professoras da Educação Infantil, foi possível conhecer um pouco sobre as aprendizagens musicais no decorrer da formação no Curso de Magistério. Algumas professoras informaram que no curso não existia uma disciplina específica de música, mas algumas disciplinas envolviam atividades musicais objetivando aprendizagens diversas para as crianças, tais como: contribuir na alfabetização; memorização de números, cores, letras; nas vivências sociais com as cantigas e brincadeiras de roda; para o entretenimento das crianças, dentre outras.

Como pesquisadora, a ânsia por saber como a música estava sendo desenvolvida no processo formativo de um Curso de Magistério foi o elemento motivador para iniciar uma aproximação com a Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA), que oferece

esse curso na modalidade presencial na cidade de Araranguá, no sul do estado de Santa Catarina. Essa escola é referência no extremo sul catarinense<sup>2</sup> na formação de professores em nível médio. Já percebendo a relevância educacional e social desta escola para a cidade e para a região, foi pertinente adentrar nos portões daquela instituição de ensino e conversar com os gestores da EEBA para conhecer um pouco do Curso de Magistério. Aguardando o contato com a direção, passou-se a observar os corredores da escola com diversas placas de ex-alunos do Curso de Magistério: as primeiras turmas eram formadas por homens e mulheres; alguns padres, freiras e militares chamavam a atenção na galeria de formandos com suas vestes tradicionais e se destacavam dos demais; também impressionava o número significativo de formados que contribuíram, dentro de suas possibilidades, no processo educativo de muitos estudantes do extremo sul catarinense.

Depois de apreciar a galeria de placas e fotos dos formandos, foram significativas as conversas iniciais com os gestores da escola que relataram ser ex-alunos da EEBA e do Curso de Magistério. Apreensivos quanto à continuidade do curso, por saberem que a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) ampara o curso de formação de professores em nível médio, mas que ela prioriza a atuação para a docência com a formação em nível superior. Os gestores conversaram sobre a demanda pelo curso, a evasão no 3º Magistério por motivos pessoais diversos, a constante procura de alunos que estão realizando cursos superiores, bem como aqueles já graduados em cursos de licenciaturas, aquela aproximação inicial, houve curiosidades quanto ao ensino da música no Curso de Magistério e a empregabilidade dos estudantes do curso na área pedagógica, sem iniciar qualquer discussão sobre a educação integral no Curso de Magistério, haja vista que, naquele momento, fazer o curso de doutorado ainda era um sonho e não havia, por parte da pesquisadora, embasamentos teóricos para discutir esta temática com os gestores da escola. No entanto, foi significativa esta aproximação inicial para saber que a educação pública da rede estadual de Santa Catarina é orientada pela Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), a qual apresenta as concepções pedagógicas e filosóficas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e cursos profissionalizantes da rede estadual, imbricada com a formação integral do aluno, estando o Curso de Magistério inserido nesse contexto. Sendo assim, a música, como uma construção humana, que se relaciona com diversos

---

<sup>2</sup> Os municípios que integram o extremo sul catarinense são: Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passos de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo. Fonte: <https://www.amesc.com.br/index/municípios-associados/codMapaItem/42454>. Acesso em: 05/01/2020.

tipos de desenvolvimento humano, deveria fazer parte de uma educação denominada integral, na visão desta pesquisadora.

O Curso de Magistério, na modalidade normal, é um curso profissionalizante, em nível médio, inserido na educação básica do Estado de Santa Catarina, orientado pelo documento da rede estadual de educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014). Esse documento norteia as etapas da educação básica e tem como cerne a formação integral do aluno. O texto destaca que:

A Formação Integral tem assumido papel cada vez mais central no debate sobre os pressupostos e finalidades da Educação Básica no Brasil. Como concepção de formação e como projeto educacional, ela forma parte da histórica luta pela emancipação humana. Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade. (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

O documento aponta que a formação integral dos alunos da rede estadual de educação está “referenciada numa concepção multidimensional de sujeito” (SANTA CATARINA, 2014, p. 20), no entanto, o texto não cita autores, não apresenta à sociedade quais são as bases teóricas da educação integral que norteiam tal modelo educacional da rede estadual de ensino, dando margens para vários entendimentos do que vem a ser uma formação integral no contexto da educação pública no Estado de Santa Catarina.

As teorias que fundamentam a educação integral são discutidas no movimento anarquista, na formação omnilateral e na Pedagogia Libertária, trazendo ideias centrais que norteiam a educação integral, as quais não são referenciadas na Proposta Curricular de Santa Catarina. Tais teorias defendem a ideia de que uma educação integral deve primar pela formação humana em sua plenitude, com estudos que proporcionem o desenvolvimento físico, cultural, cognitivo, afetivo e a formação para o trabalho.

No contexto atual, a educação integral vem sendo discutida quanto ao tempo do aluno na escola para que seja possível uma formação educacional dita completa, que promova o desenvolvimento do aluno como um todo, em sua integralidade. O aluno tendo o tempo de estudo integral poderia ser favorecido com uma educação mais completa. No entanto, questionamentos quanto ao tempo a mais dentro da escola contribuem para reflexões quanto à assistência social do aluno em situação de vulnerabilidade social, às demandas da educação que ele deve adquirir fora da escola, questionamentos quanto aos conhecimentos sistematizados da escola, da formação cultural e social do aluno.

Independentemente de ter o tempo do aluno ampliado na escola, a educação básica da rede estadual de Santa Catarina defende uma formação integral. Para que seja materializada a educação integral na educação básica, é necessária a reconfiguração da escola e do currículo de forma a representar “uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

Integrado nesta proposta de formação integral escolar está o Curso de Magistério. As orientações gerais para a formação e atuação de professores para esta modalidade de ensino estão amparadas na legislação educacional brasileira desde a LDB 9.394/96. O ensino de Arte é obrigatório na formação desses professores, sendo as artes visuais, a dança, a música e o teatro as áreas que devem ser contempladas neste componente.

O ensino de arte é obrigatório na educação básica de acordo com a legislação vigente. No Estado de Santa Catarina este ensino de arte integra o currículo em todas as etapas da educação escolar. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), além dos elementos que compõem o currículo escolar, orienta sobre a formação integral de seus educandos, por compreender que, com este tipo de formação, pode-se promover a emancipação humana: “Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 25). Nesta perspectiva de formação integral na proposta no Estado de Santa Catarina estão incluídas as artes e, consequentemente, a música, sendo este mais um dos argumentos que poderiam ser utilizados em favor da formação musical dos profissionais da educação, seja em nível superior, seja em nível médio, incluído aí o Curso de Magistério.

A partir destas considerações iniciais, é possível distinguir a relevância do Curso de Magistério como habilitação do Ensino Médio, além da importância – e da obrigatoriedade legal - do ensino da música na formação docente. Além disso, a perspectiva da educação integral reitera a importância da formação ampla dos indivíduos, e, consequentemente, a música deve estar incluída neste processo.

Considerando estes elementos trazidos nesta introdução, olhares investigativos foram direcionados para a Escola de Educação Básica de Araranguá-SC (EEBA), que vem formando, há mais de 50 anos, professores em nível médio que atuam em escolas públicas e particulares da cidade de Araranguá e cidades vizinhas. A escola faz parte da

rede estadual de educação e oferece o Curso de Magistério no turno da noite. A demanda pelo curso atrai alunos que concluíram o Ensino Médio, bem como professores com curso superior, que retornam ao Ensino Médio naquela instituição em função da qualidade da formação oferecida. Os alunos mais jovens também são atraídos para este curso e objetivam a formação inicial que possibilitará a inserção profissional no mundo do trabalho, enquanto aqueles que já possuem diploma de licenciatura visam à formação continuada.

Assumindo que a música deve estar presente no currículo do curso de Magistério e que as demandas do currículo devem estar imbricadas em uma perspectiva de educação integral visando uma melhor qualidade na educação escolar, configura-se a questão da presente pesquisa: Como a música está inserida no processo de formação de professores em nível médio na perspectiva de uma educação integral, no Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA) em Santa Catarina?

A partir desta questão inicial, outras emergem: a partir da visão dos sujeitos participantes da pesquisa, 1) De que forma o Curso de Magistério assume a perspectiva de uma educação integral na formação de professores em nível médio? 2) Como o Curso de Magistério da EEBA vem articulando os conhecimentos teóricos e práticos visando a uma formação mais completa para os futuros professores da educação básica? 3) Como a música vem sendo trabalhada no Curso de Magistério de forma a promover conhecimentos pedagógicos musicais na formação de professores em nível médio visando o desenvolvimento educacional da criança da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental? 4) Quais as concepções da coordenação, dos docentes e discentes do Curso de Magistério sobre a relevância da música na formação de professor no Curso de magistério?

## **OBJETIVO GERAL**

A partir dos questionamentos apresentados, esta tese tem como objetivo geral analisar a inserção da música no processo de formação de professores em nível médio, visando uma educação integral no Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA) no estado de Santa Catarina.

Os objetivos específicos desta tese são:

- 1) Analisar as concepções de educação integral a partir das compreensões das professoras, alunas e coordenação do Curso de Magistério da EEBA;
- 2) Relacionar as articulações dos conhecimentos teóricos e práticos do Curso de Magistério da EEBA visando uma formação mais completa dos alunos;
- 3) Verificar a inserção da música nas disciplinas do Curso de Magistério da EEBA de forma a promover conhecimentos pedagógicos musicais na formação de professores que possam refletir no desenvolvimento educacional da criança da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 4) Discutir as concepções da coordenação, dos docentes e discentes do Curso de Magistério da EEBA sobre a relevância da música na formação dos professores.

A partir dos elementos apresentados, este estudo defende a seguinte tese: a formação escolar básica apresentada na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) está centrada na formação integral de seus educandos, apoiada nos valores éticos, estéticos e políticos dos alunos, materializando uma educação integral. O Curso de Magistério é um curso profissionalizante em nível médio e a música, como uma das linguagens artísticas, deve estar inserida na formação de professores do Curso de Magistério, sendo também contemplada em uma educação dita integral. A legislação educacional brasileira permite diversas interpretações sobre a organização curricular, incluindo aquelas referentes à inserção das diferentes linguagens artísticas no processo de formação escolar. As políticas de educação integral do estado de Santa Catarina devem materializar a educação integral na formação de professores em nível médio no Curso de Magistério da EEBA-SC. Desta forma, esta tese analisará as concepções da coordenação, de professores e estudantes do Curso de Magistério da EEBA-SC, considerando a música numa perspectiva de educação integral.

## 1.2 ESTRUTURAÇÃO DA TESE

A tese está organizada em sete capítulos, sendo o primeiro esta parte introdutória aqui apresentada. O segundo capítulo da tese apresenta os caminhos metodológicos que foram realizados para a escrita da tese. Amparado na abordagem qualitativa, a pesquisa teve como abordagem metodológica o estudo de caso, realizado na Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA), em Santa Catarina, com o objetivo de analisar a inserção da música no processo de formação de professores em nível médio, visando uma

educação integral no Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA). Para atingir o objetivo da pesquisa, participaram dos estudos o coordenador do Curso de Magistério da EEBA, três professoras do curso e oito alunas que estudam no 3º Magistério e 4º Magistério. Como técnicas de coletas de dados foram realizadas entrevistas semi estruturadas, observações de aulas e anotações no diário de campo, além de constante leituras sobre a revisão da literatura. As análises dos dados foram realizadas por meio de triangulação dos dados da pesquisa.

O terceiro capítulo está formado pelo referencial teórico que fundamenta esta tese. Foram apresentados elementos que discutem a educação integral, com discussões iniciais sobre os cernes de uma educação escolar completa, enfatizando a pedagogia da essência e da existência. Em seguida foram elencadas as concepções filosóficas da educação integral pertinentes à Pedagogia Libertária e formação omnilateral, as quais contribuíram para analisar a educação integral na escola pública, à luz de teóricos que vem pesquisando sobre educação integral na contemporaneidade. Tais estudos foram significativos nas análises sobre educação integral na a *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014), a qual defende a educação integral na educação básica dos alunos da Rede Estadual de Educação, cujo Curso de Magistério está inserido.

Esse curso de formação de professores em nível médio, oferecido no estado de Santa Catarina, na última etapa da educação básica, tem a música no seu campo de formação, integrado na disciplina de Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes e perpassa por outras disciplinas do Curso de Magistério. O quarto capítulo da tese traz a literatura sobre a música na formação dos professores em nível médio no Brasil. Como uma das áreas do conhecimento humano, a música fez parte do currículo dos cursos normais no Brasil desde a sua existência, quando foi criada a primeira Escola Normal, no Brasil Imperial. No contexto atual, a música perpassa por diversas disciplinas do Curso de Magistério.

O quinto capítulo trás os elementos do campo da pesquisa, apresentando a Escola de Educação Básica de Araranguá, as demandas atuais do Curso de Magistério, as análises da proposta curricular do Curso de Magistério da EEBA e a apresentação dos participantes da pesquisa. Em seguida são apresentadas as análises sobre educação integral a partir das concepções dos professores e alunas do Cursos de Magistério da EEBA e como os participantes da pesquisa compreendem a educação integral no curso investigado.

O sexto capítulo apresenta as discussões sobre a música no Cursos de Magistério da EEBA. As concepções dos participantes da pesquisa sobre a música na educação integral dos alunos do curso e a música na formação da criança, a partir dos entendimentos dos professores e alunas que participaram da pesquisa. Em seguida, foram apresentadas e analisadas a música nas disciplinas: Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Artes, Educação e Infância, Didática – Educação Infantil e Didática - Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir do exposto, o capítulo foi finalizado apresentando reflexões sobre a música no Curso de Magistério da EEBA, enfatizando a formação do professor, as demandas da disciplina de Arte, a pouca carga horária para trabalhar com a música nas disciplinas do curso, as práticas musicais em prol do desenvolvimento de aprendizagens das crianças e as demandas das alunas por mais formação musical no Curso de Magistério da EEBA.

O sétimo capítulo da tese trás as considerações finais da pesquisa, relacionando a *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014), que defende a educação integral fundamentada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e a defesa de uma educação integral com as bases na formação omnilateral. O texto traz as conclusões sobre a compreensão de educação integral na perspectiva dos participantes da pesquisa, as considerações sobre a música no Curso de Magistério da EEBA, as demandas por professores com formação pedagógica musical, inquietações sobre a carga horária para um efetivo trabalho com a música no curso investigado e a necessidade de aprofundamentos de experiências e formação musical de professores que lecionam em cursos de formação professores para lecionarem com crianças pequenas.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de doutorado está baseada nas premissas da pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que na pesquisa qualitativa o pesquisador desenvolve e aprofunda conhecimentos sobre um determinado contexto, procurando compreender o comportamento dos participantes. Lüdke e André (1986, p. 11) destacam que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, e que “os dados coletados são predominantemente descritivos” (p. 12). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa se ancora nos seguintes propósitos:

- Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento de pesquisa (p. 47).
- A investigação qualitativa é descritiva (p. 48).
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (p. 49).
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (p. 50).
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p. 50). [grifo dos autores].

Bogdan e Biklen, quando destacam que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (1994, p. 50), argumentam que na pesquisa qualitativa nem sempre existe uma hipótese, a priori, estabelecida no início da investigação. Tal fato corrobora para que o investigador qualitativo não fique atrelado a buscar evidências que afirmem ou neguem tais hipóteses: “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p.50). Gil (2008) diz que a “hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser investigado” (p.41), visando explicar fatos da pesquisa que, após análises, podem ser aceitos ou refutados na elucidação dos problemas da investigação.

O campo investigativo desta tese de doutorado refere-se ao ambiente escolar, contribuindo para que o pesquisador possa conversar com os sujeitos da pesquisa, observar aulas e atividades escolares, registrar dados por meios de fotografias, entrevistas, filmagens e analisar documentos da escola, preocupando-se com o contexto da investigação. Os processos qualitativos da pesquisa, ou seja, as observações, imagens, registros escritos, gravações de áudio e vídeo, por exemplo, ajudarão na fundamentação das análises descritiva da pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores devem focar com mais ênfase nos processos da investigação, por entender que eles podem

reavaliar tais processos e, se necessário, melhorar e ou recorrer a outras técnicas da pesquisa qualitativa para atingir os objetivos da investigação. Os autores comentam ainda que os dados obtidos na pesquisa de campo não visam confirmar ou revogar hipóteses que tenham sido construídas anteriormente.

O contato do pesquisador no campo da pesquisa foi fundamental neste tipo de investigação durante a coleta de dados que indutivamente constituíram as análises da pesquisa. Logo, o desenvolvimento metodológico desta tese de doutorado considerou a música no Curso de Magistério investigado, na perspectiva da educação integral, a partir das percepções dos alunos, professores e coordenação em um contexto específico, considerando suas concepções sobre música e sobre educação integral. Os dados coletados foram mediados com a teoria e o referencial teórico da pesquisa validando a pesquisa em sua científicidade.

A abordagem metodológica definida para a pesquisa foi o estudo de caso, sendo o *locus* investigativo a Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA), na cidade de Araranguá, no sul de Santa Catarina. O estudo de caso é objeto de estudos de pesquisadores que focam suas investigações na área da metodologia da pesquisa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2001, ANDRÉ, 2013). Essa abordagem metodológica prima por uma área delimitada de trabalho, visando a compreensão de fenômenos individuais, sociais e políticos. Os autores reforçam a necessidade de rigor metodológico por parte do pesquisador naquilo que se refere à seleção dos sujeitos investigados, aos procedimentos metodológicos, respeitando os princípios éticos estabelecidos para trabalhos acadêmicos.

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Para a autora, tal rigor metodológico é importante porque o pesquisador demonstra preocupações com a científicidade da pesquisa, ou seja, com o rigor nos processos de coletas, produções e análises dos dados, clareza na elaboração dos instrumentais da pesquisa, ética com todo o processo da investigação, dentre outros. Clareza e descrição detalhada do caminho metodológico da investigação também fazem parte de um estudo de caso em educação.

## 2.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram as professoras<sup>3</sup> das disciplinas do Curso de Magistério da EEBA que integram a música nas atividades e no currículo da disciplina, além de alunas e da coordenação do curso. A princípio, as professores das disciplinas Educação e Infância e Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Artes seriam as docentes que participariam da pesquisa, por saber que nas ementas destas disciplinas consta a música como conteúdo obrigatório a ser estudado durante o 3º e 4º Magistério. Durante as primeiras conversas com o coordenador do Curso de Magistério da EEBA, o mesmo destacou que a professora das disciplinas Didática-Educação Infantil e Didática-Séries Iniciais trabalhava muito com a música nas atividades pedagógicas da disciplina. No primeiro contato com esta professora, após explicar os objetivos da pesquisa, a mesma aceitou participar da investigação. Salienta-se que outras disciplinas do curso investigado trabalharam eventualmente com a música como recurso pedagógico para a realização de alguma atividade com as alunas<sup>4</sup> do curso

As conversas com o coordenador do curso contribuíram para elucidar algumas questões pertinentes à dinâmica do curso e dos alunos, já que a coordenação tem uma aproximação com os docente e discentes, conhecendo a complexidade dessa formação pedagógica em nível médio. Neste estudo, participaram oito (8) alunas do Curso de Magistério da EEBA, 6 do 3º Magistério e 2 do 4º Magistério. Todos os participantes da pesquisa, voluntariamente, concederam entrevistas semiestruturadas. Todos eles foram informados que poderiam pedir para serem excluídos da investigação, já que as participações foram voluntárias, de acordo com os procedimentos éticos da pesquisa.

Aprovado pelo Conselho de Ética da UDESC (Parecer 4.177.140), a pesquisa seguiu as normas éticas aprovadas no parecer citado. Logo, os participantes da pesquisa não terão suas identidades reveladas, preservando o anonimato dos sujeitos investigados. O material coletado está sob a responsabilidade da pesquisadora e orientador da pesquisa.

---

<sup>3</sup> Durante a pesquisa de campo, as disciplinas Educação e Infância, Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Artes e Didática-Educação Infantil e Didática – Séries Iniciais foram ministradas por professoras.

<sup>4</sup> No ano de 2019, quando foi realizada a pesquisa de campo, as turmas de 3º e 4º Magistério tinham somente alunas matriculadas.

## 2.2 TÉCNICAS DE COLETAS E PRODUÇÃO DE DADOS

A coleta e a produção de dados para esta pesquisa de doutorado deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas, observações de aula e anotações do diário de campo, além de análises documentais. Beaud e Weber (2007) consideram que a entrevista semiestruturada é uma etapa importante na pesquisa qualitativa por possibilitar aproximação e confiança do pesquisador com o entrevistado, obtendo informações fundamentais da pesquisa que são intrínsecas a ele. Para esses autores as entrevistas ainda podem ser configuradas como um “*verdadeiro trabalho sociológico*” [p. 134, grifos dos autores], por perceberem que algumas questões podem ser “hipóteses de pesquisa” e outras “pequenos raciocínios experimentais” (BEAUD; WEBER, 2007, p. 134), dados que serão melhores compreendidos durante as análises dos dados.

Poupart (2014) defende o uso da entrevista na pesquisa qualitativa por compreender que essa ferramenta é “indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais (...), porque ela abriga a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos autores sociais” (p. 216). Tais argumentos defendidos pelo autor coadunam com as concepções da pesquisa qualitativa que tem no seu ambiente natural a fonte de dados pertinentes para elucidar as questões das pesquisas com esta abordagem investigativa.

Para esta investigação, as entrevistas foram gravadas em áudio no formato MP3. Após a transcrição das entrevistas, o texto foi disponibilizado a cada sujeito da pesquisa, o qual poderia alterar as informações transcritas e, até mesmo, desistir de participar da investigação; no entanto, todos os participantes que concederam as entrevistas não modificaram a redação e nem desistiram da pesquisa.

Outra ferramenta usada na pesquisa de campo foi a observação de aulas. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2008), o pesquisador, ao adentrar no campo da pesquisa, passa a ser um observador no seu processo natural, interferindo de alguma forma na vida e no espaço social dos atores da pesquisa.

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2008, p. 70).

As análises Minayo, Deslandes e Gomes (2008) são pertinentes, pois no campo da pesquisa o pesquisador é um sujeito atípico no espaço social e sua presença naquele espaço pode causar estranhezas, inibição dos sujeitos, além de mudanças de comportamento que podem conduzir as análises em perspectivas variadas. Nesse processo, é pertinente que o pesquisador anote suas impressões críticas e reflexivas num diário de campo, contribuindo, também, para as análises dos dados da pesquisa. As anotações no diário ajudam na elucidação de fatos pontuados pelo pesquisador durante as observações no campo da pesquisa que, em determinados contextos, podem contribuir na elucidação da investigação.

A pesquisa de campo é uma ciência e não uma arte. (...) Mas a análise diária da pesquisa e seu relato em forma de diário de campo estão, sem ambiguidade, do lado da técnica. A descrição dos lugares, dos eventos, das pessoas e das coisas não requer qualidades literárias (...). Ela requer a precisão, o sentido do detalhe, a honestidade escrupulosa do “auxiliar de laboratório” que registra as condições em que tal fenômeno foi produzido e sua natureza exata em um “diário de bordo”. [...]. (BEAUD; WEBER, 2007, p. 66).

Para os autores, o diário de campo torna-se uma ferramenta fundamental durante as observações no campo da pesquisa. A ética investigativa prevalece em todo o processo e os registros no diário de campo primam pelo rigor metodológico, sem máscaras para beneficiar ou prejudicar a investigação, refutando ou corroborando com possíveis hipóteses da pesquisa.

No campo da pesquisa foi relevante apropriar-se de documentos pertinentes ao Curso de Magistério e da Escola de Educação Básica de Araranguá, visando conhecer a história da escola e do Curso de Magistério, e saber que uma não existiria sem a outra, bem como dados específicos do curso investigado. Na pesquisa documental, o pesquisador não interfere nos achados da pesquisa, seja pela sua presença no campo investigativo ou qualquer outra influência, haja vista que o “documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. (CELLARD, 2014, p. 295). Para o autor, os documentos que fazem parte da pesquisa documental “consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso registrado em papel”. (p. 297). Os documentos pertinentes da escola e ao Curso de Magistério da EEBA foram: o Projeto Político Pedagógico, fotografias e documentos cedidos pela secretaria da EEBA específicos do curso.

### 2.3 PROCEDIMENTOS DAS ANÁLISES DOS DADOS

As análises dos dados foram realizadas por categorização de conteúdo (BARDIN, 1994), centradas nas categorias iniciais: educação integral, música e Curso de Magistério. Para a autora, a Análise de Conteúdos (AC) está centrada nas mensagens, nas comunicações obtidas durante a pesquisa de campo, as quais passam a ser redesenhas por categorias de análises, contribuindo na elucidação dos objetivos da pesquisa. Para a autora, a AC é “(...) uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. (BARDIN, 1994, p.18). Os objetivos da AC são:

- a *superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros?
- e o *enriquecimento da leitura*: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a permanência? Pela descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão. (BARDIN, 1994, p. 31). [grifo do autor]

A autora comprehende que o rigor nas análises e o desejo por descobrir estão alinhados com a percepção indutiva do pesquisador e as análises das possíveis hipóteses da investigação, demonstrando ser “um método empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo” [sic]. (BARDIN, 1994, p. 32). Apropriando-se da comunicação, a AC é uma técnica de pesquisa para análises de dados de entrevistas, classificando as falas dos entrevistados em categorias as quais auxiliarão na compreensão das concepções dos sujeitos da pesquisa sobre música na formação do professor em nível médio, no Curso de Magistério, considerando a perspectiva da educação integral. Leituras e releituras das entrevistas contribuíram na categorização dos conteúdos que dialogam com os dados e o referencial teórico que fundamenta a investigação.

Para esta tese, a triangulação dos dados considerou diferentes fontes de informação: documentos, entrevistas com professoras, alunas do curso e coordenador, além das observações de aulas e anotações no diário de campo. Essa etapa da pesquisa necessitou de decisões nas seleções dos dados coletados e produzidos separando por categorias, afunilando e eliminando informações que não correspondiam aos objetos

desse estudo. Com as categorias estabelecidas foi possível analisar a música no processo de formação de professores em nível médio, numa perspectiva de educação integral no Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA).

### **3 EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Este capítulo da tese está estruturado em três subcapítulos. O primeiro apresenta discussões pertinentes aos princípios que fundamentam a educação integral, apresentando discussões filosóficas objetivando a formação do indivíduo integralmente, como homem filosófico e preparando para o mundo do trabalho. No segundo subcapítulo são apresentados os estudos sobre educação integral na contemporaneidade, reflexões e questionamentos objetivando a educação escolar integral com foco na educação pública. No terceiro subcapítulo apresenta-se a educação integral na proposta curricular da rede de educação pública do estado de Santa Catarina e o Curso de Magistério, *locus* desta investigação.

#### **3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRINCÍPIOS NORTEADORES**

Este subcapítulo está subdividido em três tópicos que discutem as premissas da educação integral. Iniciando as discussões, são apresentados os fundamentos filosóficos da pedagogia da essência e existência. No segundo tópico são apresentadas discussões pertinentes ao Anarquismo e à defesa de uma educação integral numa perspectiva da transformação social. Nas discussões apresentadas, os anarquistas defendiam uma escola que promovesse uma educação libertária, contrapondo-se ao Capitalismo. No terceiro tópico são apresentadas as concepções que fundamentam a formação omnilateral, antagônica à formação unilateral. Com bases filosóficas nos estudos marxistas, a formação omnilateral defende uma educação escolar propedêutica imbricada à formação profissional, promovendo a formação integral do educando, objetivando a emancipação dos sujeitos rumo ao Socialismo. Por fim, no quarto tópico são apresentadas reflexões sobre a educação integral na escola pública brasileira no contexto atual, dialogando com as concepções pedagógicas apresentadas nos três tópicos iniciais deste subcapítulo. As reflexões ponderam sobre os cernes da educação integral com direcionamentos para o Curso de Magistério que está inserido na proposta pedagógica da Rede Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, a qual defende a formação integral de seus educandos.

### 3.1.1 Pedagogia da essência e da existência: reflexões para uma educação integral

Apresentar concepções de ensino de educação integral, na atualidade, é ter o entendimento de que a educação escolar está dentro e fora dos muros da escola. Além dos conhecimentos científicos, o aluno precisa ser ouvido e compreendido dentro e fora de um contexto que está inserido. Para tanto, antes de serem expostas as concepções de educação integral na contemporaneidade, que irão conduzir os fundamentos desta tese, serão apresentadas algumas reflexões referentes à pedagogia da essência e da existência, concepções dialéticas pedagógicas que influenciam as abordagens de ensino na atualidade, impactando na compreensão do que poderia ser uma educação integral no contexto da educação pública brasileira.

A pedagogia da essência tem como cerne filosófico as ideias de Platão. No Mito da Caverna, Platão traz inquietações quanto ao mundo das sombras, as imagens projetadas por meio da luz na parede e que eram visualizadas por algumas pessoas que estavam presas numa caverna. As imagens que os prisioneiros viam eram o mundo real deles, a matéria projetada, já que eles só viam as sombras e acreditavam nelas, por que eram as referências do mundo material que tinham. Naquele contexto, os homens presos na ilusão, viviam na ignorância, não conseguindo refletir e não adquirindo sabedoria. Quando um dos prisioneiros consegue fugir da caverna e consegue ver o que existia fora dela, ele ficou atordoado e passou a acreditar que as sombras visualizadas pelos prisioneiros não correspondiam ao mundo real, sendo, então, um ilusões. No diálogo de Platão com Gláucon, o filósofo comenta que:

Meu caro Gláucon, este quadro – prossegui eu – deve agora aplicar-se a tudo quanto dissemos anteriormente, comparando o mundo visível através dos olhos à caverna da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do Sol. Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como ascensão da alma ao mundo inteligível, não iludirás a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. O Deus sabe se ela é verdadeira. Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, a custo, a ideia do Bem; e, uma vez avistada, comprehende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sensato na vida particular e pública. (PLATÃO, 2001, p. 319).

Na concepção de Platão, o mundo material é uma ilusão, são matérias que, com o tempo, deixam de existir. São instáveis e passageiras e não podem substituir aquilo que é essencial: a sabedoria, o bem, a contemplação da alma e os valores imateriais.

A figura 01 sintetiza as reflexões sobre o mundo real e ilusório em Platão, demonstrando a percepção de tempos diferentes: o da Antiguidade e o atual. De acordo com Brasil (2015), nos estudos sobre Platão, na Antiguidade, a realidade do que possa existir está contemplado no eterno, enquanto que, no contexto atual, a realidade está associada, aos sentidos, aquilo que é sensorial.

Figura 01 - O espiritual e o material em Platão

CRITÉRIO DA REALIDADE		
CONCEPÇÃO	ESPÍRITO	MATÉRIA
ANTIGA	REAL	ILUSÃO
ATUAL	ILUSÃO	REAL
CRITÉRIO DA REALIDADE ATUAL		SENTIDOS
CRITÉRIO DE REALIDADE NA ANTIGUIDADE		ETERNIDADE

Fonte: Nova Acrópole do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p7ljFZYlq88>.  
Acesso em 05/09/2020.

Para Platão, o critério do que é real está na imortalidade, no espírito, no bem, na eternidade, caracterizando a essência humana as questões ideais na formação do homem completo. No entanto, Saviani (2008) destaca que na Grécia Antiga, no mundo de Platão, o ser humano era identificado como homem livre. No Mito da Caverna, o homem preso consegue se libertar e se torna um homem livre, adquirindo, então, a compreensão entre o mundo real e o mundo das ilusões. Naquele período histórico, os escravos faziam parte da vida do homem, mas eles, os escravos, não eram considerados seres humanos, sendo assim, “a essência humana só era realizada no homem livre”. (SAVIANI, 2008, p. 38). Neste sentido, os problemas políticos eram amenizados e a educação direcionada para uma minoria livre, e os escravos ficavam à margem destas reflexões, não faziam parte do processo. Os senhores tinham a essência e os servos não, os senhores tinham acesso à educação e ao plano celestial. Sendo assim, as diferenças entre senhores e servos já justificavam o conceito de essência. (SAVIANI, 2008).

O entendimento do real e do celestial conduziu as ideias da pedagogia da essência, sendo que, na educação, ela “pode recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões” (SUCHODOLKI, 2002, p. 14), ou seja, na concepção de Platão, essa pedagogia poderia questionar, instigar entre aqueles que tinham a essência, emitindo opiniões dos fatos estudados. Os entendimentos da essência humana de Platão foram objetivadas na Idade Média. A Igreja Católica, que tinha a hegemonia religiosa no Período Medieval, apropriou-se das concepções platônicas do espiritual, da eternidade e da

imortalidade, para seus fins. Ela foi transformando e adaptando tal concepção filosófica platônica, afirmando ser “a verdade” o mundo real, o mundo espiritual, em oposição ao mundo material, o mundo sensorial, criando conflitos na vida do homem, envolvendo questões espirituais e materiais, inquietando o indivíduo quanto à moral humana e a sua salvação no plano celestial. Tais concepções do cristianismo enraizaram na educação do homem, fazendo-o desprender-se das coisas terrenas, tendo como certo o celestial, o divino e o eterno. (SUCHODOLKI, 2002).

Com a proteção da Igreja Católica, a pedagogia da essência foi fortalecida com a publicação do *Ratio Studiorum*<sup>5</sup>, pelos Jesuítas, dominando uma parte da educação europeia. “Enquanto, por um lado, faziam notáveis concessões no sentido de uma relativa adaptação do trabalho, do ensino e da educação à juventude, os Jesuítas realçaram ainda mais com vigor o sentido religioso e dogmático da essência pedagógica (SUCHODOLKI, 2002, p. 23), fazendo com que os jovens fossem mais fiéis e obedientes à Igreja. Neste sentido, à “educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano”. (SAVIANI, 2011, p. 58).

A ruptura dessa concepção entre aquele que tem e o que não tem a essência foi reivindicada a partir do Renascimento com a ascensão da burguesia. Essa classe passou a questionar as diferenças, o direito e acesso à educação, à política, defendendo a existência humana, contrapondo-se à pedagogia da essência que centrava na formação do homem visando o celestial, o espiritual. Alguns estudiosos tiveram como centro das discussões a educação da criança, antes, nem compreendida como tal. Comenius desejava um ensino escolar mais fácil e agradável. Rousseau defendia uma pedagogia para a criança, a partir de seu desenvolvimento concreto. Pestalozzi e Froebel visavam o desenvolvimento espontâneo da criança. (SUCHODOLKI, 2002). Esses entendimentos, quanto à aprendizagem e desenvolvimento da criança, cresciam entre os estudiosos da educação e expandiam para todo o mundo, influenciando as concepções do pragmatismo na educação, do final do século XIX até os dias atuais.

---

<sup>5</sup> O *Ratio Studiorum* foi um documento elaborado pelos Jesuítas em 1599, que padronizava o ensino nos colégios da Companhia de Jesus, inicialmente na Europa e depois em todo o mundo. O documento estabelecia um currículo humanista com fundamentação religiosa, além das regras que envolviam todos os agentes da escola, correspondendo hoje ao núcleo gestor escolar. O *Ratio Studiorum* tinha um caráter elitista, pois abrangia os filhos da burguesia, e universal, atingindo muitas escolas jesuítas em todo o mundo. “As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional”. (SAVIANI, 2011, p. 58).

Saviani (2008) apresenta algumas reflexões referentes às demandas da pedagogia da existência frente à pedagogia da essência, destacando que naquela concepção pedagógica os homens são diferentes, aprendem em tempos diferentes, uns mais rápido e outros não, alguns priorizam determinados conhecimentos em detrimento de outros e que todos precisam respeitar as diferenças entre os homens. O autor destaca que “no caso da pedagogia da existência e da essência, a burguesia constrói os argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a pedagogia da essência, considerando essa última como algo tipicamente medieval”. (SAVIANI, 2008, p. 42).

As concepções que norteiam a pedagogia da essência construídas após a Revolução Industrial, ficaram conhecidas como pedagogia tradicional, um método pedagógico fundamentado na exposição de aulas pelo professor. Já a pedagogia da existência fundamenta a concepção novista de educação, com uma abordagem pedagógica dialógica entre aluno e professor, primando pelos interesses de aprendizagens dos alunos. (SAVIANI, 2008).

A pedagogia da essência, que predominou até o final dos anos de 1900, primava por uma educação com ênfase no conhecimento humanístico e no espiritual, no entanto, excluía aquele que não fazia parte da sociedade dita livre, dominante, mas era considerada, na época, adequada para os que dela usufruíam. A pedagogia da existência revolucionou o acesso à educação pública, impulsionou ideias e entendimentos de uma educação pensada para o aluno, idealizada como uma educação integral, mas que, pela herança perversa da exclusão social e educacional no Brasil nos períodos Colonial e Imperial, os descompassos na educação pública refletem ainda nos dias atuais do Brasil republicano.

Os cernes da pedagogia da essência e existência foram resumidamente apresentados com o intuito de contribuir para o entendimento daquilo que pesquisadores na atualidade compreendem sobre educação integral. Vale salientar que a pedagogia da essência era compreendida como a ideal para o homem daquela época, assim como a pedagogia da existência, que primava por uma educação centrada no aluno, seria também a ideal naquele outro tempo histórico. No contexto atual, a educação integral vem sendo defendida sob diferentes perspectivas com olhares mais centrados para a educação pública.

### 3.1.2 Pedagogia Libertária: um ideário de educação integral

Na contramão das concepções pedagógicas e filosóficas da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Libertária surge como uma possibilidade de educação integral com raízes no paradigma anarquista de educação. De acordo com Gallo (2007, p. 20), o Anarquismo tem como princípios a “autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta”. Para o autor, no Anarquismo, a relação do indivíduo com a sociedade é fundamental para promover a sua autonomia. Como o indivíduo vive agrupado em sociedade, ele deve construir a sua liberdade emancipatória, política e social. Por defender a liberdade individual, o Anarquismo é contra a institucionalização, “contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída” (p. 21). O autor destaca também que, com a consolidação do Capitalismo, a constituição das nações contribuiu para o processo de exploração e dominação das sociedades, opondo-se às ideias de liberdade e emancipação do indivíduo, defendendo, então, o “*internacionalismo* da revolução, que só teria sentido se fosse globalizada” (p. 21) [grifo do original]. Tais princípios serão consolidados por meio de ações diretas, promoções de propagandas e educação, conscientizando as massas das contradições existentes na sociedade que estão inseridas e, assim, efetivar as propostas do Anarquismo e sua consolidação.

Fundamentado com esses princípios, o Anarquismo surgiu na Europa, no bojo da Revolução Industrial, tendo maior adesão ao movimento a Europa Ocidental. Os anarquistas idealizaram uma educação que objetivava a transformação social, contrapondo-se às ideias do Capitalismo, pensando em uma escola que promovesse uma educação libertária.

Metodologicamente, a proposta anarquista de educação vai procurar trabalhar com o *princípio de liberdade*, o que abre duas vertentes de compreensão e de ação diferenciadas: uma que entende que a educação deve ser feita *através* da liberdade e outra que considera que a educação deva ser feita *para* a liberdade; em outras palavras, uma toma a liberdade como *meio*, a outra com o *fim*. (GALLO, 2007, p. 23/24). [grifo do original]

De acordo com Libâneo (2013), as atividades da escola, na concepção de ensino da Pedagogia Libertária, não têm um planejamento didático estruturado, mas as discussões giram em torno de temas sociais e políticos.

O trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa das discussões e nas

ações práticas sobre questões da realidade social imediata. Nesse processo que se realiza a discussão, os relatos de experiência vivida, a assembleia, a pesquisa participante, o trabalho de grupo, etc., vão surgindo temas geradores que podem vir a ser sistematizados para efeito de consolidação de conhecimentos (p. 73).

De acordo com Gallo (2007), a proposta pedagógica da Pedagogia Libertária parte da construção da liberdade, desconstruindo as amarras impostas pela sociedade na formação social dos sujeitos. Essa liberdade no processo educacional configura o processo de participação nas propostas de discussões de temas geradores, que tem objetivos pertinentes na emancipação dos indivíduos envolvidos no processo educacional. Para o autor, não existe educação neutra, já que todo processo educativo objetiva a formação de sujeitos fundamentada em determinados princípios: “toda educação fundamenta-se numa concepção de homem e numa concepção de sociedade, trata-se de definir de qual homem e de qual sociedade estamos falando” (p. 25).

Kassick (2008) enfatiza que a Pedagogia Libertária tem no seu cerne concepções de ensino que condizem com as propostas revolucionárias para o Socialismo, sendo contra as propostas pedagógicas reproduutoras da classe dominante. O autor destaca que, com base na liberdade e nas abordagens dos alunos, a escola passa a proporcionar um fazer pedagógico revolucionário na formação integral dos indivíduos. “Princípios como coeducação dos sexos e de classes sociais, ensino racional e integral apontavam para uma educação livre de dogmas e de preconceitos cuja essência era o respeito à liberdade”. (KASSICK, 2008, p. 138).

Imbricada ao Movimento Anarquista, surgiu a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) que defendia uma educação integral para a classe trabalhadora, agregando os conhecimentos intelectuais com a formação para o trabalho. (SILVA, 2019).

Os trabalhadores e trabalhadoras, reunidos na AIT ou à frente das experiências anarquistas de educação, vislumbraram uma nova sociedade em que a educação pudesse ser de fato *integral* e *para todos*, produzindo como efeito transformações radicais não só na escola, mas também nas pessoas, visando estimular que a classe operária conquistasse de fato o direito e o acesso real ao conhecimento por meio de uma instrução manual e intelectual baseada em valores como solidariedade, autonomia, liberdade e igualdade. (SILVA, 2019, p. 5). [grifo do original]

Silva (2019) discute que as concepções ideológicas da AIT tinham como cerne a melhora da qualidade de vida da massa trabalhadora, reivindicando melhores condições de trabalho e educação que ampliassem os conhecimentos científicos e profissionais dos

trabalhadores e de seus filhos. A defesa era por uma educação integral e emancipatória das condições sociais, políticas, culturais e econômicas que viviam.

Para que haja uma emancipação integral dos trabalhadores, Bakunin (2003) defende uma educação integral dos sujeitos, questionando a emancipação das massas operárias mediante a educação, por entender que sem uma educação integral, com ampla formação intelectual, as massas não poderão, ao menos, igualar-se à educação oferecida para a classe burguesa. O autor comprehende que oferecendo uma educação completa aos operários seria possível resolver a desigualdade social, oferecendo à classe trabalhadora uma educação que agregue os conhecimentos da ciência e dos trabalhos manuais. Para ele, “aquele que sabe mais dominará facilmente o que sabe menos”. (BAKUNIN, 2003, p. 32). Tais colocações conduzem à compreensão que os mais pobres devem ter acesso a uma educação de qualidade tanto quanto os mais ricos. Esse entendimento iguala as oportunidades de trabalho e conhecimentos, não privilegiando nenhuma classe, por saber que “enquanto houver dois ou mais graus de instrução para os diferentes extratos da sociedade, haverá necessariamente classes, isto é, privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de eleitos, e escravidão e miséria para a maioria”. (BAKUNIN, 2003, p. 37/38). Para o autor, a educação é fundamental para a emancipação das massas e deve ser diferente daquela estabelecida pela lógica do sistema dominante. As concepções de Bakunin defendem uma educação integral para a emancipação, devendo ser um caminho de igualdade social. Para ele, todos precisam ter acesso ao conhecimento sistematizado das ciências, acesso à cultura e formação para o trabalho.

A Pedagogia Libertária defende que a formação do indivíduo integralmente deve ter como cerne a emancipação do sujeito dessa sociedade capitalista rumo ao Socialismo. Gallo (2007, p. 34) considera que “o fundamento da educação libertária é o conceito de *educação integral*” [grifo do autor], por entender que a educação integral deve ser proporcionada a todos os indivíduos e para que todos desenvolvam as suas potencialidades. Porém, o autor destaca que “se vivemos uma sociedade desigual e na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade” (GALLO, 2007, p. 35).

Santana (2018) discute as concepções filosóficas da Pedagogia Libertária e apresenta relações com a educação integral. Para o autor, a Pedagogia Libertária e a educação integral são indissociáveis, tendo como ideário a formação do homem

completo, abrangendo a formação manual e intelectual no processo formativo do indivíduo para o trabalho. Essa formação prima pela emancipação dos sujeitos, aumentando as possibilidades de uma sociedade igualitária, distanciando dos ideários do sistema Capitalista.

Silva (2019), quando discute as políticas de educação integral na atualidade, faz críticas às manobras dos programas de governos que apropriam-se do termo “educação integral” sem considerar os princípios filosóficos, políticos e educacionais da educação integral no Anarquismo. Segundo o autor, os governos criam programas educacionais ditos de educação integral, mas que, na verdade, estão a serviço da manutenção da sociedade capitalista, direcionados para alunos mais pobres, formando mão de obra para o mercado de trabalho e com formação educacional precária.

As concepções pedagógicas da Pedagogia Libertária têm o aluno como centro do processo, com vertentes para a pedagogia da existência, contrapondo-se à pedagogia tradicional, que tem como cerne a pedagogia da essência, que valoriza o ensino sistematizado humanístico. Opondo-se à manutenção do Capitalismo e visando uma educação integral do aluno, a Pedagogia Libertária objetiva a emancipação social, política, cultural e educacional do indivíduo em direção ao Socialismo, sem abrir mão dos conhecimentos científicos na formação do aluno.

### **3.1.3 Educação integral na perspectiva da formação omnilateral**

As reflexões apresentadas até então sobre o que vem a ser uma educação integral na formação escolar do indivíduo contribuíram para a inclusão de outra perspectiva de educação amparada na concepção marxista de educação integral. Salienta-se que as ponderações apresentadas neste subcapítulo não discutem em profundidade as ideias de Marx quanto à formação educacional do educando, mas ajudam a compreender pontos chaves desta tese: a formação integral defendida nos documentos oficiais do estado de Santa Catarina, que fundamenta a educação pública na teoria histórico-cultural de Vygotsky (SANTA CATARINA, 2014) e a formação do professor no Curso de Magistério, na modalidade normal, que é um curso profissionalizante de nível médio. Salienta-se também que, neste subcapítulo, não será discutida essa formação profissional no âmbito da categoria trabalho em Marx, por não ser objeto desta tese.

A formação integral do indivíduo é amplamente debatida por estudiosos marxistas que compreendem que a educação escolar deveria estar imbricada à formação omnilateral, cujo aprendizado do aluno passaria por uma formação que contemplasse o intelecto, o ócio e a formação para o trabalho. Manacorda (2007) e Frigotto (2009), por exemplo, debruçam suas investigações sobre a formação humana omnilateral. Os autores discutem a formação integral amparados nos textos escritos por Marx que abordam a formação escolar e profissional do operário numa perspectiva emancipatória, revolucionária. Apoiado nos estudos de Marx, Fritogotto (2012) apresenta os fundamentos da educação omnilateral.

*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são *simplesmente dados pela natureza*. (FRIGOTTO, 2012, p. 267). [grifo do autor]

O autor argumenta que a formação do homem é um processo construído socialmente e está imbricado com o trabalho por meio das relações sociais e com a natureza. “São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser “. (FRIGOTTO, 2012, p. 268). O autor destaca que, na concepção marxista, a educação omnilateral está centrada nos princípios do Socialismo, com formação para o trabalho, acesso às ciências, às tecnologias, à cultura, ao conhecimento sistematizado e humanístico.

De acordo com Manacorda (2007), a formação omnilateral é uma condição para retirar o homem da alienação, por entender que esta formação proporciona o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade: “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (p. 87). Em oposição à formação unilateral, que forma tecnicamente o indivíduo para o trabalho alienado, mas não intensifica a formação científica, a omnilateralidade propõe a formação do homem como um todo, pensando na força produtiva, no trabalho não alienado, visto que, na concepção marxista, a efetivação da essência do homem se dá pelo trabalho. Marx (2008, p. 211) define o trabalho como o “[...] processo de que participam o homem e a natureza, processo

em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza". Para Marx, o homem, como ser social, se distingue dos outros seres por meio do trabalho. Dotado de consciência previamente elaborada, o homem se humaniza e se diferencia no ser social, logo ele deve ter uma formação educacional que proporcione a sua emancipação, distanciando-o do trabalho precário e alienado.

No entendimento da formação omnilateral, a educação escolar e o trabalho caminham juntos, proporcionando uma formação integral do aluno. Frigotto (2009), ao discutir a educação em um curso politécnico, apresenta questionamentos quanto à educação unilateral, que forma o indivíduo produtivo e para o mercado de trabalho, e a educação omnilateral, compreendida como ideal por integrar a formação intelectual com a profissional. Para tanto, a escola, no sentido amplo, precisa dar as condições necessárias para que aconteça uma formação omnilateral.

Tratava-se, pois, de organizar uma escola com bases materiais e com uma concepção formativa capaz de cumprir o ideário gramsciano da escola unitária e da elevação moral e intelectual dos jovens para atuarem como sujeitos na sociedade em que vivem. (FRIGOTTO, 2009, p. 70).

Essa escola unitária é construída nas contradições da vida cotidiana, buscando superar problemas pertinentes nesta sociedade, uma escola crítico-emancipadora, com formação integral que, para atender as demandas de uma educação completa, deve acontecer em tempo integral, não havendo separação entre cultura e política. (GRAMSCI, 2001). Para Gramsci, a escola deve ser pública, com estrutura física adequada, deve valorizar os professores, levar em consideração os conhecimentos dos alunos construídos na sociedade além de primar pela formação humanística, literária. Gramsci (2001) defende que a cultura vem a ser um instrumento da práxis sócio-política, proporcionando a emancipação das massas, não só nas questões políticas, mas no campo das ideias.

As dimensões apontadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) coadunam com os processos sociais e educativos que devem desenvolver as bases sociais, intelectuais e culturais do indivíduo numa concepção revolucionária. Duarte (2016) explica que a formação humana omnilateral, com base nas concepções marxistas, visa superar a sociedade capitalista com transição para o comunismo, afirmando que "a educação voltada à formação omnilateral é uma parte da revolução socialista [...] um dos maiores objetivos dessa revolução é a criação das condições de universalização da formação

omnilateral". (DUARTE, 2016, p. 103). Para Frigotto (2009), nessa sociedade capitalista não é possível acontecer com efetividade uma educação omnilateral.

Não há dúvida de que estamos num contexto do sistema capital de intensificação da mais-valia relativa combinada, para os empregados, da ampliação da mais-valia absoluta, mas, (...) também de suas contradições e limites insanáveis. Não há dúvida, do mesmo modo, que as relações sociais capitalistas são antagônicas à educação omnilateral ou politécnica. (p. 80).

As relações sociais do Capitalismo são contrárias a formação omnilateral ou politécnica. As análises dos autores citados dialogam com as concepções filosóficas de Marx, que defende uma formação omnilateral para o trabalhador. No “Manifesto do Partido Comunista”, publicado em 1848, Marx defendia: “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc.”. No entanto, Marx não defendia uma instrução profissional para as crianças. Manacorda (2004), quando discute os problemas educacionais no marxismo, faz referências às ideias de instrução e formação para o trabalho defendidas por Marx, no ano de 1866, destacando que:

Por instrução nós entendemos três coisas:

Primeira: Instrução intelectual.

Segunda: Educação física, assim como é ministrada nas escolas de ginástica e pelos exercícios militares.

Terceira: treinamento tecnológico, que transmite os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e contemporaneamente introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios.

A subdivisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar articulada com um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, física e tecnológica ...

A união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (MARX, ENGELS, *apud* MANACORDA, 2004, p. 297).

Manacorda salienta que Marx defendia uma formação escolar e politécnica para crianças e adolescentes, de modo que todos tivessem acesso aos conhecimentos das ciências como nas práticas das atividades produtivas, objetivando uma formação omnilateral desenvolvida. Vale destacar que Marx estava inserido em um contexto histórico conflituoso da Revolução Industrial, em que crianças e adultos trabalhavam em condições precárias, com uma formação unilateral alienante e tendo como objetivos claros a geração de lucros para os empresários e enriquecimento da classe burguesa.

### **3.1.4 Educação integral na escola pública brasileira**

Os entendimentos até então apresentados sobre uma educação escolar considerada completa, ideal para a formação humana, ampliam as discussões em torno de uma educação integral na escola pública brasileira na atualidade, tendo ou não o objetivo explícito de formação para o trabalho. As reflexões apresentadas direcionam os olhares para a educação pública da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, que defende a educação integral na formação escolar do educando. (SANTA CATARINA, 2014). O Curso de Magistério, objeto desta tese, está inserido no contexto de educação integral defendido nos documentos norteadores da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, logo, as reflexões apresentadas até então sobre educação integral, perpassam também pela formação desse aluno, futuro professor, formado em nível médio. A formação propedêutica e a formação técnica estão contempladas no Curso de Magistério.

A pedagogia da essência na educação humana centra na formação física, filosófica, cultural, espiritual e humanística do educando. A pedagogia da existência, tem como centro do debate o educando, o seu meio social e cultural. Ambas podem estar contempladas na educação pública brasileira. Uma educação integral ponderada nos princípios da Pedagogia Libertária, que tem o aluno como cerne dessa filosofia pedagógica, apresenta aproximações com a pedagogia da existência. Já a formação omnilateral defende o ensino sistematizado, humanístico, primando pela formação escolar com base nos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Os princípios filosóficos da formação omnilateral têm aproximações com a pedagogia da essência. No entanto, a Pedagogia Libertária e a formação omnilateral têm em comum a defesa de uma formação integral do aluno, principalmente àquele da classe trabalhadora, defendendo também uma educação escolar imbricada na formação para o trabalho. Ressalta-se que ambas defendem uma educação integral objetivando a inserção do Socialismo em detrimento do Capitalismo no contexto atual.

Os debates referentes ao Socialismo e Capitalismo não são o foco das discussões para esta tese. As reflexões teóricas apresentadas contribuem, neste contexto investigativo, para um melhor entendimento quanto a uma educação integral na escola pública brasileira, apropriando-se das contribuições filosóficas da pedagogia da essência e da existência, bem como da Pedagogia Libertária e da formação omnilateral na educação escolar. As reflexões em torno da Pedagogia Libertária e da formação

omnilateral são pertinentes para que possamos compreender, à luz das concepções sobre educação integral na contemporaneidade, as questões referentes a esta temática na educação pública em debate.

Neste sentido, esta tese defende as premissas de uma educação integral para a escola pública brasileira, cujo centro do debate seja o aluno, de forma que ele tenha uma formação filosófica, física, espiritual, social, cultural e tecnológica, com pleno acesso aos conhecimentos históricos construídos pela humanidade, e que contribuam para a sua inserção no mundo do trabalho. Esse entendimento sintetiza as reflexões apresentadas nos tópicos iniciais deste capítulo, por entender que a escola não pode negar ao aluno os cernes da pedagogia da essência e da existência, assim como apreender as contribuições centrais de educação integral defendidas na Pedagogia Libertária e da formação omnilateral. Não se afirma nesta tese que a escola deva usar todas as perspectivas de educação integral apresentadas, mas que ofereça aos alunos a experiência da educação integral, de forma que promova o desenvolvimento mais completo do aluno.

### **3.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES NA CONTEMPORANEIDADE**

As discussões apresentadas neste subcapítulo baseiam-se nas ideias de educadores brasileiros sobre a educação integral na contemporaneidade, com olhares direcionados para a escola pública. São entendimentos de educação integral defendendo a formação plena do homem: filosófica, física, social, cultural, psicológica, espiritual, profissional; no entanto, os debates ampliam as discussões em torno do tempo do aluno na escola para que ele possa ter uma formação completa.

Esta seção da tese está dividida em quatro partes, sendo que a primeira discute as defesas de uma educação integral para a escola pública brasileira reivindicada nas primeiras décadas do Século XX, a partir do movimento Escola Nova no Brasil, objetivando uma educação pública de qualidade para todos. A segunda parte apresenta um balanço de teses e dissertações que investigaram a educação integral no Brasil entre os anos de 2010 a 2017. Neste recorte temporal, políticas públicas no âmbito federal impulsionaram a organização de propostas pedagógicas de estados e municípios com foco na educação integral dos alunos. Na terceira parte desta seção, são apresentadas concepções de educação integral na literatura contemporânea. Estudiosos da área educacional defendem a educação integral imbricadas a escolas de tempo integral, à

jornada ampliada do aluno na escola e à formação escolar em um turno de aulas. Finalizando as discussões desta seção, são apresentadas as reflexões de pesquisadores que discutem a escola de tempo integral e a ampliação da jornada escolar na escola pública brasileira, com o objetivo de promover uma educação escolar com mais qualidade e equidade para todos os alunos.

### **3.2.1 Educação integral: uma demanda antiga por uma educação pública brasileira para todos**

Discussões em torno de uma educação integral pública ganharam destaque nos últimos anos em decorrência das políticas do governo federal com foco na educação de tempo integral e jornada ampliada; porém, esta não é uma temática recente na escola pública brasileira. A defesa de uma escola pública que proporcionasse uma educação integral aos estudantes foi amplamente defendida pelo movimento Escola Nova no Brasil. Anterior a este movimento, o país estava saindo do regime imperial para o republicano, no entanto, a educação escolar pública não foi prioridade no atendimento aos mais pobres, deixando uma herança perversa de analfabetismo de uma grande parcela da população de baixa renda e daqueles que moravam longe dos centros urbanos. (SAVIANI, 2011).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, até as três primeiras décadas do Brasil República, algumas reformas na educação brasileira visaram reformar o ensino primário e secundário no Município da Corte e nas províncias do Brasil: Couto Ferraz (1854), que regulamentou a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, destacando a instrução para o ensino primário e secundário e as condições para o magistério; a reforma Leônicio de Carvalho (1879), que reformou o ensino primário, secundário e superior no Município da Corte, dando continuidade à reforma Couto Ferraz; o Decreto 144-B, de 30 de dezembro de 1892, que reformou a instrução geral pública paulista e criou os grupos escolares, chamados também de escolas de primeiras letras que, no seu formato, era o campo de estágio dos alunos da Escola Normal de São Paulo. Saviani (2011) destaca que esse decreto paulista contribuiu para outras reformas educacionais nas províncias do Brasil, como: Rio Grande do Norte, com a criação do grupo escolar de Natal, no ano de 1908; no mesmo ano foi criado o grupo escolar na cidade de Vitória, no Espírito Santo; na Bahia, foi criado o grupo escolar na cidade de Salvador, inaugurado no ano de 1908 com o nome de Grupo Escolar da Penha; em Santa

Cataria o governador Vidal Ramos criou o grupo escolar de Lages, no ano de 1911, entre outros.

Quanto ao significado pedagógico da implantação dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar [...]. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava. (SAVIANI, 2011, p. 175).

Naquele contexto, o Brasil estava migrando de um regime imperial para o republicano, com um processo educacional precário e com uma demanda populacional que necessitava da educação escolar pública para as massas, o que ainda não se concretizava. As demandas sociais, políticas e econômicas da época, dominada pela economia do café, urgiam por educação escolar, principalmente nos centros das maiores cidades do Brasil. No entanto, as reformas educacionais implantadas nos estados só confirmavam a exclusão social e primavam pela instrução escolar de poucos.

Nagle (2009), ao analisar a educação brasileira na Primeira República, afirma que na década de 1920, a escolarização seria o motor da história, conduzindo ao entusiasmo pela educação no começo do Século XX. De acordo com Nagle (2009, p. 142) “durante todo o período da história brasileira, até 1930, não se encontra outra etapa de tão intensa e sistemática discussão, planejamento e execução de reformas da instrução pública”. Os avanços e recuos, erros e acertos, contribuíram ainda mais na divisão social do Brasil, haja vista toda a complexidade geográfica desse país continental que, naquele período histórico, ainda reinavam heranças culturais forte do Brasil Imperial: brancos, negros, índios, mestiços à margem do poder público que patinava em reformas que não se efetivavam na prática, como evidencia Nagle (2009):

De um lado, é preciso notar que tais manifestações tiveram maior oportunidade de ocorrência em determinadas regiões, especialmente naquelas que representavam a parte mais evoluída dos “dois brasis”; desigualdades regionais provocaram, com efeito, diferentes níveis de realização. (NAGLE, 2009, p. 142). [grifo do autor]

Diante desta situação, as reformas educacionais que não atingiam as massas, o alto índice de analfabetismo, a pressão popular que necessitava do Estado para atender as necessidades educacionais de um país que crescia economicamente, tanto no setor da agricultura como no setor industrial, a cobrança do setor industrial por mão de obra

qualificada, a crescente migração da população rural para os centros urbanos, tudo isso impactava por demandas no setor educacional. Essas demandas inquietavam intelectuais e educadores em todo o país que pressionavam os governos por mais escolas, professores com formação pedagógica para a educação básica e superior, uma educação escolar que incluísse todos os brasileiros e que fosse de qualidade, que promovesse a formação escolar dos educando de forma integral.

Nesse mesmo período do entusiasmo pedagógico, acontecia no Brasil a Semana de Arte Moderna, no ano de 1922, com a participação de artistas brasileiros na área da literatura, música, artes plásticas, dança. Foi um evento que marcou a história do Brasil e impactou também no setor da educação pública da época. Naquele período o mundo estava sendo influenciado pelas ideias pedagógicas e filosóficas do americano John Dewey, que provocou, em todo o mundo, mudanças educacionais com foco em uma educação nova. As ideias da Escola Nova tinham como centro do debate o aluno, a sua existência, e que a escola deveria ser repensada para atender as necessidades educacionais do aluno, uma educação que fosse pública, gratuita e para todos.

Apoiados nas ideias do ensino novista, no ano de 1932, liderados por Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Aluízio de Azevedo, entre outros, foi organizado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil. No manifesto é enfática a defesa de uma educação pública, gratuita e integral, uma escola única que proporcionasse a todos os alunos “o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais” (AZEVEDO et al., 2010, p. 44). Aquele foi um documento doutrinário e de política educacional filiado à Escola Nova, opositora do ensino tradicional, mas que deve ser compreendido no conjunto de uma luta histórica mais ampla pela educação pública, gratuita e de qualidade. As ideias expressas no documento defendiam uma educação pública, mista, laica e obrigatória, considerando-se para tanto, a necessidade de definir finalidades para a educação com espírito democrático e forte base científica e axiológica. Ao defender que o Estado deveria assumir a responsabilidade pela educação, o documento atribui a ela também um caráter de obrigatoriedade e gratuidade, possibilitando assim a concretização do direito dos indivíduos à educação e, tendo em vista seus interesses, a necessidade de melhorias, tanto na qualidade de vida quanto na formação em geral. (AZEVEDO et al., 2010).

O documento trata da função do Estado que deveria se responsabilizar pelo dever de educar o povo, do processo educativo e de pontos considerados nevrálgicos no sistema

de ensino nacional, sobretudo a formação em nível secundário. O capítulo intitulado “A organização e administração do sistema educacional” deixa expresso o papel do Estado que é de zelar pela educação como uma função essencialmente pública, pois o

[...] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (MANIFESTO, 2006, p. 192).

As ideias centrais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil estão amparadas nas concepções de John Dewey, no ideário de uma escola com propostas pedagógicas opositoras à escola tradicional, uma escola nova que fosse mais democrática, que valorizasse as experiências humanas, buscando sempre o conhecimento prático, tecendo as relações entre o indivíduo e a cultura, compartilhando a prática social educativa. Os processos pedagógicos e os conhecimentos trabalhados na sala de aula deveriam atender as necessidades dos alunos (CUNHA, 2001; SANTOS; PRESTES ; VALE, 2006).

Saviani (2008, p. 9) faz uma síntese das concepções que constituem a Escola Nova:

Compreende-se, então, que essa maneira [Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Essa reviravolta na concepção de ensino provocada pelo movimento Escola Nova, como demanda do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, contribuiu para conquistas importantes e históricas na educação pública brasileira, como:

[...] o ensino laico, público e gratuito em todos os níveis, a responsabilidade do Estado e direito de todos os brasileiros; o fundo financeiro da educação; a estrutura escolar e o programa de ensino, de acordo com o desenvolvimento biopsicológico do indivíduo (pré-escolar, primeiro grau, segundo grau, e universidade); a diversificação do ensino no segundo grau entre humanas e profissional; o desenvolvimento da área de ciências exatas na universidade e a diversificação desta última em ensino e pesquisa (BEVILAQUA, 2014, p. 5).

As contribuições apontadas acima também foram observadas nos trabalhos de outros pesquisadores (LEÃO, 1999; SANTOS, PRESTES; VALE, 2006; VIDAL, 2013), destacando a voz dos alunos e seus anseios na escola, a defesa do ensino público, gratuito e o acesso a todos, além de contribuir para a organização e o pensamento científico dentro das escolas, entendimentos pertinentes à pedagogia da existência. As propostas dos escolanovistas estão para além de métodos e técnicas de ensino, incidindo mais diretamente sobre a filosofia e política educacional. A grande proposição é que todos tivessem direito e acesso à educação escolar, pública e de qualidade. Isto, na compreensão dos idealizadores, seria a ferramenta importante contra injustiça social e para emancipação humana. Nesse sentido, a revolução dar-se-ia através da educação.

Mesmo considerando as benesses apontadas pelos autores citados, cabe trazer Saviani (2008) que faz críticas ao ensino novista por compreender que “quanto mais se falou em democracia no interior da escola menos democrática foi a escola” (p. 36). Para Saviani, o ensino novista visava uma educação para todos, a integração social, a inclusão das minorias à escola, mas não dava ênfase aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, que, na concepção do autor, são fundamentais para que o aluno da escola pública possa ter uma formação escolar mais sólida, apropriando-se de conhecimentos científicos mais sistematizados. O autor compreende que a escola deve promover atividades que estimulem a iniciativa dos alunos dialogando com o professor, valorizando a cultura historicamente acumulada. Para Saviani (2008), essas atividades “levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos cognitivos” (p. 69).

As reflexões apresentadas até então, têm a necessidade e a priorização por parte do Estado, por uma educação básica pública de qualidade, que dê condições de acesso e permanência na escola a todos que a buscam, que promova a formação integral do educando. O fato é que, após a Proclamação da República, em 1889, a educação brasileira ainda não atendeu a todos que a demandavam. O Manifesto dos Pioneiros no Brasil, ocorrido no ano de 1932, que almejava e reivindicava uma educação de qualidade e para todos, seria uma das ferramentas contra a injustiça social e em favor da emancipação humana. Nesse sentido, a revolução deveria acontecer através da educação, ou seja, por meio do aprendizado escolar, de uma formação que valorizasse os conhecimentos

científicos e axiológicos, em sua totalidade, seria possível ampliar o capital cultural do alunos. Nesta concepção de ensino, com a formação integral do educando, a educação possibilitaria a migração do aluno de um patamar educacional e econômico inferior para superior. Mesmo após tantos anos de luta por uma educação de qualidade e para todos, ainda não se atingiu este patamar no Brasil.

As pesquisas apresentadas nos próximos subcapítulos vêm discutindo a qualidade na educação pública ponderadas na perspectiva de uma educação integral, trazendo resultados positivos desse modelo em algumas escolas, além de críticas aos programas do governo federal para com a educação integral.

### **3.2.2 Educação integral na escola pública: um balanço das pesquisas no Brasil**

Este subcapítulo foi construído após análises de pesquisas acadêmicas que investigaram a temática “educação integral” entre os anos de 2010 e 2017. O recorte temporal foi definido por entender que, após três anos da instituição do Programa Mais Educação<sup>6</sup>, ou seja, três anos de uma política educacional do governo federal que priorizou a educação integral a um grupo de educandos, pesquisas sobre esta temática já poderiam estar disponíveis online. Outro fator que contribuiu para este recorte temporal foi a publicação da pesquisa de Calderón e Gusmão (2013) que fizeram um estudo sobre o estado da arte referente à educação em tempo integral, mapeando teses e dissertações entre os anos de 1988 e 2011. As pesquisadoras deram continuidade ao trabalho de Ribetto e Maurício (2009) que mapearam revistas, livros, dissertações e teses publicadas entre os anos de 1988 e 2008 que investigaram as escolas públicas de tempo integral no Brasil.

Embora os dois mapeamentos apresentados discutiram as publicações sobre escolas públicas de tempo integral, a educação integral, objeto desta tese, está imbricada com as concepções de educação em tempo integral apresentadas nos dois artigos. Ressalta-se que anterior ao ano de 2008 as discussões em torno de uma educação integral eram dirigidas a projetos de escolas de tempo integral nos modelos implantados pelos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, e no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caics), em âmbito nacional. (RIBETTO;

---

<sup>6</sup> Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007.

MAURÍCIO, 2009). De acordo com as autoras, algumas publicações faziam críticas aos projetos dessas escolas de tempo integral como assistencialistas, inviáveis e inadequados, clientelistas ou populistas; outras discutiram os avanços na qualidade da educação pública e o tempo escolar, apontados como potencialidades que a escola pública de tempo integral pode oferecer ao aluno.

Com o descritor “educação integral” foram localizadas 245 dissertações e 63 teses. Após a leitura dos resumos constatou-se que 194 dissertações e 41 teses tinham relações com a temática desta investigação, discutindo a escola pública de tempo integral, jornada ampliada e educação integral, independentemente do tempo do aluno na escola. Das 41 teses que investigaram a educação integral na escola pública, dois trabalhos discutem a educação integral fundamentada na concepção de ensino da Escola Nova no Brasil. (SOUZA, 2014; ROSA, 2017). As demais teses discutem a educação integral na Educação Infantil, no Programa Mais Educação, jornada ampliada, formação emancipatória e educação integral na perspectiva da formação do educando como um todo, numa ideia filosófica de formação humana integral, tendo como referências os trabalhos dos pesquisadores que apresentam temáticas investigativas que contribuirão para fundamentar esta tese. (VASCONCELOS, 2012; SILVA, 2014; FREIRE, 2014; SILVA, 2017; PAIVA, 2017).

As dissertações pesquisadas também enveredam para estas perspectivas, com maior destaque às que investigaram a educação integral no Programa Mais Educação. Das teses e dissertações analisadas, 7 pesquisas investigaram a música na perspectiva da educação integral, sendo que 6 delas estão relacionadas ao contexto de uma educação escolar pública, seja em escolas de tempo integral, jornada ampliada ou escolas de um turno de aula. (CHIARELLI, 2012; MENDES, 2013; FELIX, 2013; LOURENÇO, 2015; BRITO, 2016; MAGNO, 2016).

Não foram encontradas teses e dissertações que investigaram a educação integral nos cursos de magistério de nível médio entre os anos de 2010 a 2018, e nem nos mapeamentos de Ribetto e Maurício (2009) e Calderón e Gusmão (2013).

A seguir, serão apresentadas as concepções de educação integral na contemporaneidade à luz de pesquisadores que discutem tal modelo educacional em diferentes perspectivas. Para esta tese, a educação integral será defendida para todos os alunos que estudam na escola pública, independentemente do tempo do aluno na escola,

ponderadas no entendimento de que a educação integral deve estar em consonância com a “ideia filosófica de homem integral”. (GUARÁ, 2006, p. 16).

### **3.2.3 Concepções de educação integral na literatura contemporânea**

O entendimento de educação integral perpassa por diferentes concepções em determinados contextos específicos, sendo compreendida como uma educação que forma o indivíduo em todas as suas dimensões, em sua totalidade. No entanto, as compreensões deste entendimento estão relacionadas ao tempo do aluno na escola, aos espaços de formação escolar dentro e fora da escola, à qualidade das propostas pedagógicas da instituição de ensino, à formação do professor, aos recursos materiais, ao envolvimento da família e de toda a comunidade escolar que contribuem para a formação do aluno.

Discutindo as concepções de educação integral na contemporaneidade, Gonçalves (2006, p. 3) defende a formação do sujeito numa perspectiva multidimensional, por acreditar que esta seria ideal para formar um indivíduo desejável, o que significaria “considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas”. Gouveia (2006) também comprehende que as dimensões humanas durante o processo formativo dos sujeitos devem contemplar a sua totalidade para que haja uma educação integral, sem deixar de lado a combinação de tempos e espaços para o melhor desenvolvimento humano. As concepções dos autores citados corroboram com os estudos de Maurício (2009) reconhecendo a formação do indivíduo como um todo e que essa formação integral deve ser construída por meio de diversas linguagens, com atividades variadas e circunstâncias diferenciadas.

As concepções de educação integral também são compartilhadas por Leclerc e Moll (2012a) compreendendo que “educação integral refere-se à abrangência de múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano (p. 17). Paiva, Azevedo e Coelho (2014) também defendem a formação multidimensional do educando e não fragmentada, destacando que as concepções e práticas de uma educação integral podem ser elaboradas focando no pleno desenvolvimento humano: cultural, social, estético, físico, cognitivo, político, formação para o trabalho. Os autores defendem que, para que o pleno desenvolvimento do indivíduo aconteça, faz-se necessário repensar

o tempo do aluno na escola. Esse ideário de um formação multidimensional na educação escolar pública deve também, na compreensão de Coelho (2009), perpassar por uma formação crítico-emancipadora, cujo currículo geral da educação básica estaria também atrelado às artes, à saúde, ao esporte e ao trabalho.

As concepções de educação integral ampliam-se com as contribuições de Gadotti (2009). Para o autor, a educação integral deve estar conectada à ética, à estética e à ecopedagogia, visando “à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral” (p. 55). O autor comprehende que a educação integral deve proporcionar a “conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade”, ou seja, uma educação escolar que proporcione a formação do indivíduo em sua totalidade. O autor destaca que no contexto atual, vive-se na “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” (GADOTTI, 2009, p. 31), cujas informações são constantemente integradas por meio dos ciberespaços, mas que ainda não são acessíveis para todos. Escola, família, igreja, o meio que o aluno vive, são espaços de aprendizagens que também fazem parte do universo que agraga a formação escolar. O aluno pode acessar o que está fora da escola e obter novos conhecimentos e transformá-lo dentro dela, ampliando as discussões para a educação em geral. Destaca ainda este mesmo autor que a “sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes”. (GADOTTI, 2009, p. 32). Nas experiências analisadas por ele, foram observadas que as dimensões quantitativas, mais tempo dentro escola ou em seu entorno, e as dimensões qualitativas, formação integral do ser humano, são fatores inseparáveis para a sua concepção de educação integral.

Os entendimentos até então apresentados do que vem a ser uma educação integral na escola formal delegam à escola pública possibilidades de transformação educacional do aluno. Para Guará (2006), uma educação integral que visa à formação integral deve ter o educando como centro das discussões, agregando concepções filosóficas de um homem integral, valorizando o cognitivo, o afetivo, os aspectos corporais e espirituais, formando o homem em sua totalidade. Para a autora, “essa integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes” (GUARÁ, 2009, p. 70). Essa formação multidimensional requer que a educação responda por necessidades diversas do educando de forma a desenvolver

suas potencialidades, melhorias no aprendizado escolar, melhor formação cultural, esportiva, questões pertinentes que estão imbricadas no tempo do aluno na escola. (ZANARDI, 2016; ZUCCHETTI; MOURA, 2017).

Para que o aluno tenha uma ampla formação educacional formal, faz-se necessário que ela contemple aspectos físicos, materiais, pessoais e um currículo que agregue concepções de educação integral nas propostas pedagógicas da escola, defendidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e apoiada pelo corpo docente. Neste sentido, Cavaliere (2007) enfatiza que a educação integral precisa de uma escola que possibilite vivências mais reflexivas, envolvendo os(as) alunos(as) em dimensões múltiplas para que eles(as) sejam envolvidos nas relações entre os indivíduos e a cultura. A autora defende as concepções novistas de educação, ou seja, uma escola para todos, pública, gratuita, que valorize o conhecimento prático, as relações sociais do aluno e que promova o seu desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. A autora também defende o conceito de educação integral como “reconstrução da experiência”, apoiada na perspectiva do aprender a aprender; para ela “uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo”. (CAVALIERE, 2007, p. 1022). A autora comprehende que, em um sentido deweyano, a educação integral traz o cerne da pedagogia da existência, tendo o aluno como centro do debate formativo. Neste sentido, a educação integral deve tecer relações entre o indivíduo e a cultura na qual está inserido, sendo capaz de transformar aquilo que exige mudanças, já que considera a prática social compartilhada e educativa não de forma isolada, autoritária, mas considera o caráter biológico de desenvolvimento do ser humano, valorizando o ensino com espírito científico e na reconstrução da experiência. (CAVALIERE, 2002).

O ideário de uma escola pública de qualidade deseja que o aluno tenha uma formação em sua máxima capacidade vital.

Para entender a Educação Integral é importante vinculá-la a uma prática pedagógica que se ocupa da formação do ser humano em todas as suas dimensões, sejam elas: biológica, antropológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, política. Uma formação que considere a corporeidade viva dos sujeitos da escola, especialmente, a de crianças, adolescentes e jovens, e que possibilite formular reflexões coletivas sobre o tempo do aprender desenvolvido na escola. (MAGALHÃES, 2014, p. 87).

Para atender as concepções para uma educação integral, Guará (2006) comenta que, isoladamente, as propostas de educação integral não contemplam toda a sua

complexidade e que a escola e as políticas educacionais devem articular meios de forma a promover o desenvolvimento do aluno em sua totalidade, com ações em conjunto.

A perspectiva que adotamos é, portanto, a da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes. (GUARÁ, 2006, p. 15).

As concepções apresentadas do que pode ser uma educação integral na contemporaneidade estão imbricadas às concepções da pedagogia da essência e da existência, não com aquela ideia medieval de exclusão social e obedientes a dogmas de igrejas, mas no cerne do entendimento pedagógico de que o aluno precisa ter acesso aos conhecimentos sistematizados, humanísticos, filosóficos, espirituais, artísticos, esportivos, éticos, afetivos, dentre outros apontados como necessários para promover a educação integral.

### **3.2.4 A escola de tempo integral e a ampliação da jornada escolar**

Desde o começo deste século, a educação pública brasileira vem defendendo a educação integral do educando, com destaque para as escolas de tempo integral e a ampliação da jornada escolar do aluno, de forma a promover uma educação mais completa. O tempo integral está evidenciado na LDB vigente para a educação básica. Para atender o que diz a LDB, o PNE do ano de 2014 apresenta em uma de suas metas a ampliação da oferta de educação em tempo integral nas escolas públicas, objetivando alcançar vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica. (BRASIL, 2014). Na primeira etapa da educação básica, a LDB estabelece o “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”. (BRASIL, 2013, Art. 31, II). Para o Ensino Fundamental, de acordo com a lei citada, a educação em tempo integral será ministrada progressivamente a critério dos sistemas de ensino. Com a aprovação da Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a LDB 9.394/96 referente ao Ensino Médio, o governo federal passou a implantar escolas de tempo integral para a última etapa da educação básica.

Os documentos legais citados evidenciam a ampliação do tempo do aluno na escola pública, uma demanda pertinente das necessidades sociais e educacionais na escola contemporânea com objetivos que vão além da formação escolar sistematizada. A escola

de tempo integral também dá atenção às mazelas sociais que atingem alunos mais carentes que vivem em situação de vulnerabilidade social, além da preparação profissional dos jovens para o mundo do trabalho, agregando a esses fatores melhorias na qualidade do ensino e mais aquisição de conhecimentos. (CAVALIERE, 2006).

De acordo com as definições até então apresentadas sobre o que seria educação integral na contemporaneidade, para dar conta das demandas de um currículo que prima por uma educação escolar completa do aluno, tal formação independe do tempo de permanência dos estudantes na escola. Há autores que entendem a educação integral não como uma necessidade de educação escolar em tempo integral. Outros pesquisadores defendem que a educação integral do aluno deveria acontecer em uma escola de tempo integral.

Discutindo a escola de tempo integral, Demo (2016) defende que ela deveria primar pela aprendizagem integral e não pelo tempo do aluno na escola. Para o autor, é inadequado defender a tese de que o estudante aprende mais se ele tiver mais aula: “[...] se ignora que o melhor desempenho não vem da sala de aula, mas de outras circunstâncias favoráveis à aprendizagem, como a família que cuida, condições sócio econômicas, apoios pedagógicos fora da escola, etc.” (DEMO, 2016, p. 90). O autor reforça ainda que, para que a escola de tempo integral venha a promover uma educação de cunho integral, faz-se necessário que o professor tenha formação pedagógica que atenda às demandas pedagógicas da escola, que proporcione o conhecimento por meio de pesquisas e colaborações entre as pessoas; que esse professor trabalhe em tempo integral na escola. Pelas análises do autor, a escola de tempo integral que visa o repasse de conteúdos e não foca na aprendizagem do estudante, tende ao fracasso. O mesmo autor ressalta que em muitas escolas de tempo integral “de manhã, repassa-se o currículo; de tarde, inventam-se atividades, em geral, aleatórias, para dar oito horas. Ficam o mesmo Ideb, a mesma pedagogia, a mesma aula e prova. Gasta-se muito mais e não se chega a lugar nenhum”. (DEMO, 2016, p. 90-91).

Esse entendimento de que a educação integral não está atrelada ao tempo do aluno na escola é compreendido também por Carvalho (2006), enfatizando que os sistemas educacionais no Brasil oferecem educação escolar em três turnos para atender a demanda de alunos. Para a autora, o Estado não tem recursos financeiros suficientes para oferecer escolas de tempo integral para todos a médio prazo, sendo assim, os sistemas de ensino poderiam complementar a educação integral dos alunos em parceria com Organizações

Não Governamentais que oferecem atividades socioeducativas a crianças e adolescentes. “A expansão dessa articulação irá pressionar o debate e gerar proposições sobre a educação integral e não apenas de tempo integral”. (CARVALHO, 2006, p. 11). A autora comprehende que essas organizações socioeducacionais podem oferecer aos alunos atividades de informática, esportes, artes e assistência social que proporcionam uma educação integral, agregando tais conhecimentos aos estudos sistematizados das escolas.

Moll (2011) defende a educação de tempo integral e considera significativa as atividades pedagógicas realizadas na escola valorizando os saberes dos alunos, valores e tradições culturais orientados por um currículo que amplia as dimensões de tempos e espaços do educando. Os projetos pedagógicos das escolas, nesta perspectiva da educação integral, dialogam com oficinas pedagógicas para os pais dos alunos, atividades educacionais fora da escola, atividades artísticas, preservação ambiental, entre outros. Leclerc e Moll (2012b) discutem a educação integral em tempo integral com base no Programa Mais Educação. Para as autoras,

As políticas de Educação Integral e em tempo integral foram invocadas e retomadas, neste momento histórico, com suas condições conjunturais e estruturais, desta primeira década dos anos 2000, graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, consequentemente, das desigualdades educacionais (LECLERC; MOLL, 2012b, p. 97).

Essas desigualdades sociais e educacionais são pautas pertinentes dos programas de educação integral do governo federal, que têm como critérios para adesão escolas com baixas avaliações externas, escolas localizadas em regiões com mais vulnerabilidades sociais e alunos com dificuldades de aprendizagem. A expansão da carga horária do aluno dentro da escola possibilita que o educando desenvolva atividades pedagógicas diferentes do currículo escolar básico. Neste sentido,

[...] a construção da escola de tempo e educação integral passam, substancialmente, pela afirmação de um projeto societário democrático, de inclusão social e de ruptura com as velhas amarras coloniais, que mantêm as simbólicas hierarquias escravocratas para as quais a maioria da população é privada de bens e serviços, a fim de garantir à minoria o que de melhor a sociedade humana é capaz de produzir. (MOLL; LECLERC, 2013, p. 297).

A escola pública de tempo integral é apontada por Vasconcelos (2012) como uma concepção compensatória objetivando atender às demandas sociais das famílias mais pobres que vivem em áreas de vulnerabilidade social. Para a autora, os pais defendem a escola de tempo integral por proporcionar a seus filhos alimentação, lazer, afastá-los dos

perigos existentes dentro e fora de casa enquanto estão trabalhando, além da formação pedagógica escolar. O pensamento da autora corrobora com as ideias de Silva (2016) que discute a educação de tempo integral do Programa Mais Educação (PME) como uma política pública educacional compensatória e que nem sempre trabalha-se na escola um currículo que promova a educação integral, mas proporciona ao educando um espaço para ficar enquanto os pais trabalham e a criança não permaneça na rua.

Leclerc e Moll (2012b) destacam o projeto da escola de tempo integral do Programa Mais Educação a uma pauta da educação integral que visa corrigir erros do Estado frente à educação pública que, desde o período colonial, quando o governo assumiu a educação primária pública, deixou de fora da escola a grande massa de crianças e jovens pobres. Para as autoras, “a pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades”. (LECLERC; MOLL, 2012b, p. 23). As autoras defendem uma política de educação integral em tempo integral por compreenderem que a educação integral, numa concepção emancipadora, é formadora de um homem mais completo nas suas condições biológicas, vindo a ser uma forma realmente de compensar a ausência do Estado nas demandas sociais básicas das famílias mais pobres localizadas em áreas de risco social. Com o acesso a uma formação pedagógica mais assistida, além dos cuidados que a escola de tempo integral proporciona ao aluno, é possível compreender as colocações das autoras frente às condições desiguais de acesso e permanência na escola que os estudantes mais vulneráveis social e economicamente enfrentam nas áreas de risco em que vivem, privados de bens e serviços básicos de assistência social, saúde, educação, trabalho, cultura, entre outros aspectos mais acessíveis àqueles estudantes que tem acesso às condições básicas e saudáveis para o seu desenvolvimento.

Saviani (2008) faz críticas a essa concepção de educação compensatória que coloca na escola responsabilidades que não são pertinentes à educação escolar, mas visa a uma equidade social como saúde, nutrição, aspectos emotivos, familiares, entre outros. Logo, faz-se necessário que a escola compense deficiências que o aluno traz para a sala de aula, não só pedagógicas, contribuindo por neutralizar a ação docente. Para o autor, esses programas do governo, no caso de educação integral, configurada como compensatória, “acabam colocando a responsabilidade da educação uma série de

problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação a sociedade”. (SAVIANI, 2008, p. 33).

Moll e Leclerc (2013), por outro lado, corroboram uma educação integral como uma garantia de direitos sociais para aqueles mais pobres. As autoras, ao destacarem “o fato de os meninos e homens negros de 15 a 29 anos, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos, com baixa escolaridade, terem o homicídio como principal causa de morte” (p. 292), consideram fundamental que esse público tenha acesso a uma escola integral e de tempo integral, em alusão a programas de governo que defendem esta perspectiva educacional. Mas, como sintetizou Saviani (2008), são entendimentos e demandas que não seriam de responsabilidade da educação escolar, não sendo também um condicionante para que esse público tenha acesso a uma educação de qualidade.

As análises de Saviani são compartilhadas com os estudos de Silva (2016, p. 14) afirmando que “o que hoje se tem chamado de educação integral é na verdade a ampliação da jornada escolar para que um mesmo aluno permaneça na escola durante, no mínimo, 7 horas diárias”, o que configuraria uma escola de tempo integral. A mesma autora faz críticas aos programas do governo de educação integral por compreender que as escolas acabam desenvolvendo caráter assistencialista, retirando das ruas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, protegendo-os da marginalidade presentes nas comunidades carentes. Assim, o aluno “aprenderia as habilidades e competências necessárias para ser um cidadão adaptado às demandas da sociedade e, em especial, do mercado de trabalho, bem como, poderia suprir as carências na higiene, alimentação, cultura, etc”. (SILVA, 2016, p. 29-30).

Esse tempo a mais do aluno na escola é apontado por pesquisadores como necessário para promover efetivamente uma educação integral. Coelho (2004, 2009) comprehende que educação integral e ampliação da jornada escolar podem ser refletidas na perspectiva de pensar uma educação que englobe formação e informação, que as atividades da escola estejam além das pedagógicas e que favoreçam o desenvolvimento de outras atividades do educando, preparando-o para o trabalho e para a vida em sociedade.

Ao discutir a questão do tempo do aluno dentro da escola, Cavaliere (2007) considera que:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

O aluno que tem uma carga horária escolar maior que a estabelecida na LDB 9.394/96, na concepção de Cavaliere (2007), pode melhorar seus rendimentos escolares por ter mais acompanhamentos pedagógicos. A participação em oficinas e palestras que envolvem discussões relacionadas à vida cotidiana, questões familiares, de segurança, hábitos saudáveis, são considerados fatores positivos que podem melhorar a formação social do aluno. Considerando que muitos alunos que participam de programas de jornada ampliada e de escolas de tempo integral são aqueles mais vulneráveis às mazelas que rondam as periferias das cidades - envolvimento com a marginalidade, uso de drogas ilícitas, violência urbana e doméstica, abusos sexuais, desemprego, entre outros -, as análises de Cavaliere (2007) são positivas, já que na escola os alunos podem vivenciar experiências educacionais mais democráticas e participativas, com mais equidade.

As reflexões de Cavaliere aproximam-se do entendimento de Gonçalves (2006) quanto à ampliação da jornada escolar e a proposta de uma educação integral. O autor discute que a ampliação da jornada escolar só faz sentido “se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (p. 131).

As atividades desenvolvidas na jornada ampliada são questionadas por Penna (2011), refletindo que:

[...] ela (ampliação da jornada) pode simplesmente ocupar o aluno com diferentes atividades, mantendo-o sob os cuidados da escola (o que configura uma escola de tempo integral), ou ela pode permitir repensar o próprio modelo escolar de ensino, buscando seja concepções e práticas de integração curricular, seja uma formação mais global do ser humano, do cidadão. (PENNA, 2011, p. 144).

A autora inquieta o leitor quanto à eficácia das atividades promovidas no tempo expandido do aluno na escola que pode somente deixá-lo dentro dos muros da instituição sem necessariamente proporcionar ações pedagógicas que promovam o seu pleno desenvolvimento. Esse entendimento é compartilhado por Brito (2016), que analisa a

expansão da jornada escolar como uma forma de ocupar o aluno com as mesmas atividades realizadas no primeiro turno da escola, como o reforço escolar e realização das atividades de fixação do currículo básico. Para o autor, a escola pode “(re)pensar, (re)fazer, (re)estruturar seu próprio modelo de ensino, buscando concepções e práticas que integrem os diversos saberes, fomentando o desenvolvimento pleno do aluno” (p. 39).

Discutindo o tempo do aluno na escola em países da Europa, Cavaliere (2006) traz uma breve explanação de que países europeus, como Alemanha, França e Suíça fazem críticas ao modelo de escola que estão sendo desenvolvidos naqueles países, por roubar

[...] o tempo da infância e a liberdade da família em relação à formação das crianças. Critica-se fortemente a prática dos deveres de casa e o fato de que, enquanto o tempo de trabalho dos adultos vem sendo encurtado, o tempo de escola continua se prolongando sem uma mudança na qualidade daquilo que ela oferece. (CAVALIERE, 2006, p. 94).

As reflexões apresentadas pelos diferentes autores apontam para a necessidade de que os professores tenham formação e dialoguem com a perspectiva de educação integral para que a escola efetivamente promova uma educação também integral. O Projeto Político Pedagógico da escola deve explicitar suas concepções pedagógicas e o currículo devendo ser organizado de forma que os objetivos da educação integral aconteçam. Formação pedagógica, espaço físico, condições materiais, financeiras, valorização docente, envolvimento familiar, são fatores pertinentes para que a educação integral na escola pública seja realmente alcançada.

### 3.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SANTA CATARINA E O CURSO DE MAGISTÉRIO

Este subcapítulo da tese está estruturado em duas seções. A primeira apresenta a Proposta Curricular de Santa Catarina, publicada no ano de 2014, que tem a formação integral como princípio base na educação escolar dos alunos da rede estadual de educação. O estudo foi realizado no capítulo inicial do documento intitulado “Educação Básica e Formação Integral”, que apresenta as justificativas os fundamentos filosóficos da proposta pedagógica. Segunda seção apresenta os caminhos que conduziram a criação da Escola Normal no Brasil imbricadas às demandas políticas, econômicas, sociais e culturais no Brasil Império e República. Leis no âmbito federal regulamentaram e

normatizaram o ensino Normal no Brasil e conduziram os estados a criarem escolas específicas para a formação de professores em nível médio.

### **3.3.1 A Proposta de Educação Integral da Rede Estadual de Educação Santa Catarina**

A formação escolar dos alunos da Rede Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina está fundamentado na Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica, publicada no ano de 2014. O documento é resultado de reformulações das propostas curriculares da rede estadual de educação de anos anteriores, publicadas nos anos de 1991, 1998 e 2005, visando atender as demandas legais da educação pública brasileira, bem como ater-se as necessidades educacionais do estado de Santa Catarina.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) está organizada em três eixos:

1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

O primeiro item apresentado é o norteador de toda a formação escolar da Rede Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Os dois itens subsequentes são demandas necessárias para que sejam materializadas a educação integral, haja vista que, nela, a fragmentação curricular deve ser superada; e os estudos e reflexões sobre a diversidade devem integrar o currículo escolar.

Com foco na “perspectiva de educação integral”, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) enfatiza que esta demanda já é antiga na educação escolar brasileira e destaca a importância do currículo na formação integral do educando, salientando que tal currículo “entendido como constituinte e constitutivo do percurso formativo, torna-se expressão material desse direito e o sujeito, o sentido último e finalidade principal da formação”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

O documento ressalta que a preocupação para a concretização de uma educação integral está na escola, levantando a problemática de como ela irá promover essa educação: “Mais do que a noção de educação integral, o que está posto na atualidade é como a escola enquanto instituição social moderna pode cumprir a tarefa de promovê-la”. (p. 25). No entanto, o texto complementa que a educação integral não se restringe somente

à escola e que o aluno está inserido em um contexto social que necessita de outras demandas além da educação escolar, como, por exemplo, o acesso a saúde, cultura, esportes, mas que essas demandas podem ser mediadas com a escola. A proposta curricular defende uma organização escolar e do currículo para que a educação integral seja materializada no Estado de Santa Catarina.

Ao analisar o primeiro capítulo da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), intitulado “EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO INTEGRAL” (p. 23), verificou-se a ausência de uma linha teórica específica da educação integral, nem referências bibliográficas referentes a esta perspectiva de ensino. O que aparece no texto é que a educação escolar da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina vincula-se à abordagem histórico-cultural de Vygotsky, a qual está atrelada a psicologia na apropriação do conhecimento humano.

Isso posto, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) justifica a perspectiva histórico-cultural como base na estruturação do conhecimento dos alunos de sua rede de ensino, objetivando uma formação escolar que “[...] considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

Nos estudos de Libâneo (2004), o autor sintetiza as bases da concepção histórico-cultural:

As posições teóricas da concepção histórico-cultural de VYGOTSKY (1896-1934), dentro da tradição da filosofia marxista, centram-se na afirmação do condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação entre pessoas. Tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) e, em seguida, na atividade interna (intrapessoal) regulada pela consciência, mediados pela linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido. (LIBÂNEO, 2004, p. 116).

A concepção histórico-cultural parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social. As interações, mediadas pela linguagem, acontecem por meio da interiorização e exteriorização de conhecimentos. O processo de aprendizagem e desenvolvimento acontece nas relações sociais, logo, a escola, como um campo estruturado do conhecimento, está inserida no processo de formação do sujeito.

A teoria histórico-cultural não enfatiza nas suas bases filosóficas a educação integral de forma explícita, visto que ela é estudada na área educacional como uma

abordagem do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (2004), quando discute sobre a aprendizagem escolar na perspectiva histórico-cultural, destaca que:

O ensino e a educação são vistos como formas sociais de organização do processo de apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-históricamente e objetivadas na cultura material e espiritual. Mas para que isso aconteça é necessário que o sujeito realize determinada atividade, dirigida à apropriação da cultura. (LIBÂNEO, 2004, p. 119).

Para Libâneo (2004), a educação escolar está imbricada nas relações do homem construída social e historicamente, objetivada na apropriação da cultura material e espiritual. Na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), ao defender a perspectiva histórico-cultural como concepção filosófica da educação escolar da rede estadual de educação, especifica que essa teoria do conhecimento contribui na compreensão da formação integral dos educandos.

O ponto de partida é o sujeito na/da formação, compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla. Sujeito que, nas experiências de vida e nas relações com outros sujeitos, com a natureza e com as estruturas e instituições sociais, faz apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26-27).

Os estudos de Duarte (2001) fazem críticas a apropriações da teoria de Vygotsky em detrimento das ideias neoliberais, que distorcem a psicologia de Vygotsky com aproximações do ensino novista. Para o autor, isso configura uma contradição. Duarte (2001) comprehende que os interesses da sociedade capitalista estão imbricados as questões da educação escolar que, para defender o capital, faz-se necessário que a escola ofereça uma educação escolar com mais conhecimentos, principalmente na área tecnológica, para atender as demandas do mercado de trabalho, sendo que:

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. (DUARTE, 2001, p. 24).

Para Duarte (2001), as forças dominantes da sociedade capitalista passam para a população a ideia de que as massas precisam se adaptar as regras impostas pelo mercado, acreditando que, o que está sendo oferecido pelas escolas públicas é o necessário, conhecimentos elementares direcionados para os campos de produção e reprodução do

capital. No contexto desta pesquisa, a educação integral oferecida para as escolas públicas, é classificada pelo autor como resultado de “campanhas educativas”.

Os resultados dessas “campanhas educativas” não passam, é claro, de paliativos momentâneos, mas que possuem uma importante função objetiva de evitar que determinados problemas tomem proporções sociais incontroláveis e também uma não menos importante função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando. (DUARTE, 2001, p. 25).

Possibilitar que o aluno da escola pública esteja inserido em um proposta de educação integral, para as famílias que vivem em situações mais precárias, é criar a ilusão para a classe trabalhadora de que a educação escolar está oferecendo ao aluno da rede pública uma educação com mais qualidade e equidade. As relações confusas defendidas na *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014), entre educação integral e a psicologia histórico cultural de Vygotsky, tendem a contradição, já que os estudos de Vygotsky não apontam para uma educação integral.

A sustentação teórica da *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014) com a teoria de Vygotsky, podem ter relações com as influências de pensamentos pedagógicos pertinentes nos anos de 1980 e 1990, que defendiam o ensino novista no Brasil e o construtivismo. Duarte (2001) argumenta que os modismos que permearam a educação brasileira nessas décadas, aproximando a psicologia genéticas de Jean Piaget com a psicologia histórico cultural de Vygotsky, contribuíram para relacionar tais teorias com as ideias pertinente ao movimento Escola Nova, com o lema do aprender a aprender. O autor refuta tais aproximações, compreendo que a psicologia histórico cultural de Vygotsky está diretamente relacionada aos estudos marxista. “Um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem”. (DUARTE, 2001, p. 52).

O aluno é um ser social e que necessita de mediações de conhecimentos, internalizando-os e externalizando-os, para que aconteçam aprendizagens e a escola é um campo de formação cujo conhecimento nela é sistematizado, apoiado em um currículo que promova a educação integral do educando. Neste contexto da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) está inserido o aluno do Curso de Magistério, imerso ao projeto da Rede Estadual de Educação que defende a educação integral e a perspectiva histórico-cultural na promoção do conhecimento de seus alunos.

### 3.3.2 O curso de Magistério: um campo de formação de professores

A educação escolar no Brasil apresenta inquietações ao longo de sua história desde os primórdios da colonização brasileira, impactando diretamente na educação primária e na formação de professores. Maciel e Shigunov Neto (2006), quando discutem a educação brasileira no Período Colonial, comentam que a educação escolar foi coordenada e administrada pelos padres Jesuítas com objetivos de catequizar e instruir os índios e portugueses. Os jesuítas chegaram no Brasil no ano 1549 e dominaram a instrução escolar por mais de dois séculos, tanto na regência de aulas como na organização curricular, com princípios na formação religiosa, obediência e disciplina rígida. Os autores destacam que, com a Reforma Pombalina, os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 e a instrução escolar passou a ser coordenada pela Coroa Portuguesa, criando aulas régias, que eram aulas isoladas de Filosofia, Retórica, Latim e Grego, suprimindo as disciplinas que eram oferecidas nas escolas jesuítas. A Coroa Portuguesa no Brasil não disponha de um sistema escolar para atender a demanda no Brasil colonial.

Com a Reforma Pombalina, em 1759, as escolas, então, ficaram sem os professores jesuítas que, naquele contexto histórico, tinham escolas, uma organização educacional estruturada, uma metodologia pedagógica e um currículo administrados pelos padres jesuítas. Nas análises de Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 475), os autores destacam que a Reforma Pombalina provocou um

[...] desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não-implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados.

Quase duas décadas sem uma organização pedagógica na educação primária deixou marcas que refletiram também na formação de professores para atender as demandas educacionais da época.

Esta síntese inicial apresentada marcou a educação brasileira no Período Colonial e refletiu imediatamente no Período Imperial brasileiro com a falta de escolas públicas para atenderem ao menos as crianças que moravam nos centros das províncias do Brasil, bem como professores com formação pedagógica mínima para lecionarem nas escolas de primeiras letras, correspondendo hoje aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sem adentrar nos objetivos e questionamentos referentes às tentativas de reformas no âmbito educacional, ações públicas visavam uma organização da educação escolar no

Brasil no Período Imperial brasileiro: Reforma Pombalina (1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil); Reforma Couto Ferraz (1854, com o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte [sic]” por meio do Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854) e Reforma Leônio de Carvalho (1879, com a “Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império [sic]”, com a publicação do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879). Ao analisar cada uma das reformas citadas, Saviani (2011) resume que as dificuldades encontradas no decorrer das tentativas de organização de um sistema educacional no Brasil naquele período histórico manifestaram-se “tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica” (p. 168). As leis apresentadas nos decretos citados, inspirados nos ideais positivistas, “projetam-se ainda hoje, deixando um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população”. (SAVIANI, 2011, p. 168).

Os desejos de organizar um sistema educacional no Brasil Imperial foram motivados com as ideias iluministas que dominavam na Europa. Os iluministas reivindicavam uma educação escolar com mais qualidade e professores com formação pedagógica para lecionar nas escolas primárias, surgindo, então, a Escola Normal na Europa. (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2017). Essa escola de formação de professores motivou intelectuais e políticos no Brasil, idealizando a primeira Escola Normal no Brasil. Inspirados no modelo europeu, no ano de 1835, foi criada a Escola Normal de Niterói, por meio da Lei n. 10, de 4 de abril de 1835. Villela (2017) destaca que a referida lei especificava os critérios para ser um aluno da Escola Normal de Niterói: ser maior de 18 anos, ter boa conduta garantida por documento oficial emitido por um juiz de paz e saber ler e escrever. Ser um cidadão com certificação de boas condutas evidenciava a “preocupação com a posição ideológica dos futuros professores num período de intransquilidade política e revoltas em várias províncias”. (VILLELA, 2017, p. 33).

Após a criação da Escola Normal de Niterói, em 1835, outras escolas foram criadas no Brasil objetivando a formação de professores para lecionarem nas escolas primárias. Araújo, Freitas e Lopes (2017, p. 13) apresentam um quadro com as vinte primeiras Escolas Normais criadas no Brasil, intitulado “A emergência das Escolas Normais nas diferentes unidades federativas”.

Figura 02: As primeiras Escolas Normais no Brasil

Cidades	Unidades federativas	Ano de criação
Niterói	RJ	1835
Salvador	BA	1836
Cuiabá	MT	1842
São Paulo	SP	1846
Teresina	PI	1864
Porto Alegre	RS	1869
Curitiba	PR	1870
Aracaju	SE	1870
Vitória	ES	1873
Natal	RN	1873
Fortaleza	CE	1878
Rio de Janeiro	RJ	1880
Florianópolis	SC	1880
João Pessoa	PB	1883
Goiás	GO	1884
São Luiz	MA	1890
Ponte Nova	BA	1907
Uberlândia	MG	1924
Campo Grande	MS	1930
Brasília	DF	1960

Fonte: Araújo, Freitas e Lopes (2017, p. 13)

Na figura apresentada, foram criadas 15 Escolas Normais no Período Imperial e 5 delas no Período Republicano, salientando que a Escola Normal de Brasília foi criada no ano de fundação da atual capital do Brasil. Observa-se que no intervalo de 49 anos, após a criação da Escola Normal de Niterói, em 1835, foram criadas 15 escolas de formação de professores nas maiores cidades do Brasil no Período Imperial, demonstrando que poucos profissionais eram formados para lecionar nas escolas brasileiras. Tal fato evidenciava uma precariedade na oferta de professores com formação pedagógica para lecionar em todas as escolas nas primeiras décadas do Brasil republicano e, consequentemente, pouca oferta de turmas nas escolas disponíveis, configurando elevando índice de analfabetismo que impacta ainda nos dias atuais.

Após a criação da primeira Escola Normal, as leis que regulamentavam o ensino Normal no Brasil foram passando por adaptações no currículo e nas normas do curso, objetivando atender as demandas da educação brasileira. (BALÃO, 2011). No contexto atual da educação no Brasil, muitas Escolas Normais mudaram de nome e o ensino Normal está integrado nas escolas de educação básica das redes estaduais de ensino como curso profissionalizante.

No estado de Santa Catarina, locus desta tese, o primeiro Curso Normal foi criado em 1880, passando a funcionar no Colegio Atheneo Provincial<sup>7</sup>, na cidade de Florianópolis-SC. Por meio do Decreto n. 155, de 10 de junho de 1892, o Tenente Manuel Joaquim Machado cria a Escola Normal Catharinense, em Florianópolis. Hoje esta escola é registrada no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina como Instituto Estadual de Educação, oferecendo todo o Ensino Fundamental, Ensino Médio e o curso de formação de professores, hoje denominado Curso de Magistério.

As transformações na sociedade brasileira no final do Século XIX para o Século XX exigiram uma educação escolar que se adequasse às demandas da época, impactando diretamente na formação de professores e no processo de ensino aprendizagem nas escolas, hoje denominadas de educação básica. Balão (2011) especifica algumas demandas que impulsionaram novas reflexões e mudaças no processo de formação de professores em nível médio nas primeiras décadas do século passado como: “o desenvolvimento de uma nova concepção de infância [...]; a instauração de uma nova ordem sócio-econômica (capitalista) e o desenvolvimento de uma nova relação entre a leitura e a escrita [...]”. (BALÃO, 2011, p. 85).

Os mesmos elementos trazidos por Balão (2004) são evidenciados na pesquisa de Araújo (2017), quando relata a criação da escola Normal de Uberlândia, MG, no ano de 1926. A sociedade daquela época reivindicava professores com formação docente para lecionar nas escolas primárias, destacando que a população local cobrava dos políticos a educação escolar visando o desenvolvimento econômico da cidade, a instrução escolar para as crianças, a alfabetização dos mais pobres e a formação intelectual e moral dos moradores de Uberlândia. As reivindicações para a criação da escola Normal de Uberlândia apresentam semelhanças referentes à criação da Escola Normal de Araranguá, SC, locus desta investigação. A cidade apresentava crescimento econômico, aumento da população urbana e o povo cobrava das autoridades locais professores com formação pedagógica para lecionar nas escolas primárias da cidade. Com a pressão popular, o governador de Santa Catarina, Celso Ramos, no ano de 1963, criou a Escola Normal de Araranguá. (SOUZA, 2007).

---

<sup>7</sup> De acordo com Daros e Daniel (2017), o Colégio Atheneo Provincial era uma escola pública, de nível secundário, que anexou o Curso Normal no ano de 1880. No ano de 1883, o Atheneo Provincial foi convertido em Instituto Literário e Normal, permanecendo com o curso de formação de professores na cidade de Florianópolis.

Imbricados ao desenvolvimento econômico do Brasil, aumento da população na zona urbana, demandas por escolas e professores com formação pedagógica, nas primeiras décadas do Século XX, foi necessária uma nova organização na estruturação do ensino Normal, tanto na formação de professores para lecionar como para administrar as escolas. Visando atender a essas demandas, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, por meio do Decreto lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. No Art. 1º da lei, conta as finalidades do ensino Normal:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (BRASIL, 1946, Art. 1º).

Com esse decreto, o ensino Normal ganhava nova estrutura, tanto na habilitação do professor quanto no currículo do curso. Nos estudos de Tunari (2000), a autora resume:

A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores. (TUNARI, 2000, p. 75-76).

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 ampliava o campo de atuação do aluno que concluia o curso e realizava novas habilitações especificadas, podendo atuar na docência ou na parte administrativa da escola. Salienta-se que eram formações de nível médio que aumentavam o leque de atuação desse profissional, mas a escola e a sala de aula exigiam desse profissional cada vez mais formações nas áreas específicas do ensino para lecionar nas séries finais do antigo 1º Grau e no ensino do 2º Grau, hoje denominados de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

Após a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Essa lei pouco alterou a Lei nº 8.530/64, mas chamou a atenção para o Art. 57, que especificava a formação de professores e para o setor administrativo das escolas rurais. “A formação de professores [SIC], orientadores e supervisores para as escolas rurais

primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.” (BRASIL, 1961, Art. 57).

O aumento da população rural crescia e necessitava de professores com formação mais direcionada para a educação no campo, haja vista que as escolas específicas de formação de professores estavam concentradas nas maiores cidades urbanas. As mudanças mais significativas na formação de professores em nível médio aconteceram após a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. No Cap. V, referente aos professores e especialistas em educação, a nova lei de 1971 exigiu, como formação mínima para o exercício da docência, o professor formado no Curso Normal, para as turmas de 1ª a 4ª séries do primeiro grau, equivalente ao Ensino Fundamental de hoje. Nas demais séries, a formação deveria ser em cursos de licenciatura. A lei deixou uma brecha para o professor formado em nível médio lecionar em turmas de 1ª a 8ª séries do primeiro grau, desde que ele realizasse os estudos adicionais em áreas específicas oferecidos nos cursos de formação de professores em nível médio, conhecidos como “estudos adicionais”. Esses estudos eram definidos pelas secretarias de educação de cada estado e organizados pelas escolas que tinham a autonomia para oferecer os estudos adicionais, podendo ser, por exemplo, habilitação para Educação Infantil, artes, história, matemática, entre outros.

Atualmente, regulamentado pela LDB 9.394/96 e amparado pela Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, o curso de formação de professores em nível médio é uma modalidade de ensino existente na etapa final da educação básica, formando professores para lecionarem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com a redação dada pela Lei 13.415 de 2017, que alterou o texto da LDB (1996), o Art 62 traz a seguinte normativa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017, p. 4).

Compreendendo a importância da formação de professores em nível superior para atuarem na educação básica, por entender que nas universidades existe uma sistematização na formação docente e são desenvolvidas pesquisas sobre o ensino e educação, o curso de formação de professores em nível médio tem suas particularidades

no contexto atual da educação brasileira. Apontado pelo primeiro Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 1998a) como um curso relevante para a formação de professores, o documento destaca a necessidade da existência deste curso em muitas regiões do Brasil, considerando o extenso território nacional e suas peculiaridades geográficas, destacando funções pertinentes do curso para a formação docente, justificando sua existência como uma modalidade de ensino da educação básica.

Deve-se observar ainda que, apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases à formação em nível superior, não se pode descurar da formação em nível médio, que será, por muito tempo, necessária em muitas regiões do País. Além disso, a formação em nível médio pode cumprir três funções essenciais: a primeira é o recrutamento para as licenciaturas; a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas; e a última, servir como centro de formação continuada. (BRASIL, 1998a, p. 66).

Nos estudos de Balão (2011) são apresentadas críticas às funções apresentadas no PNE (1998) e defendidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, por compreender que o curso de formação de professores em nível médio limitava a atuação desses profissionais como professores auxiliares de creches e pré-escolas. A autora destaca as ponderações apresentadas pela ANPED sobre a proposta do primeiro PNE, antes de sua aprovação, defendendo a formação mínima para professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior.

Para fazer valer o que determina a LBD de 1996 e o PNE publicado em 1998 em relação ao curso de formação de professores em nível médio, novos desdobramentos legais foram providenciados. Assim sendo, no ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, por meio do Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 01/09 (BRASIL, 1999a). De acordo com o documento, o curso, por suas especificidades, “requer ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1999a, p. 1).

A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos. (BRASIL, 1999a, p. 38).

O Art. 5º do Parecer CEB nº 01/09, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio, reforça

que a formação básica, geral e comum é um direito do educando, portanto, deve assegurar ao curso de formação de professores em nível médio, propostas curriculares integradas com esta etapa da educação básica. O documento deixa claro que os professores para lecionarem na educação básica devem ser formados em nível superior nos cursos de licenciatura, mas destaca que a formação desses profissionais em nível médio é válida e necessária, haja vista a demanda por professores e a realidade educacional no país.

Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases. A rigor, seu reconhecimento expressa um movimento em busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica. As políticas educacionais haverão de respeitar essa peculiaridade e envidar esforços para dar consequência à valorização do magistério em todas as suas dimensões. (BRASIL, 1999a).

A história do Curso Normal e seus impactos na formação de professores ao longo dos anos são fatores pertinentes que, de certa forma, sustentam a existência desse curso na atualidade, sendo necessário um currículo que justifique e fortaleça a permanência desse curso de formação de professores em nível médio no Brasil. A Resolução CEB n. 2, de 19 de abril de 1999, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, no Art. 5º, § 1º, destaca que “enquanto dimensão do processo integrado de formação de professores, os conteúdos curriculares dessa área serão remetidos a ambientes de aprendizagens planejados e desenvolvidos na escola campo de estudo”. (BRASIL, 1999b). Logo, o currículo do curso deve estar atrelado às demandas do contexto social e educacional peculiares à região cujo curso de formação de professores em nível médio está inserido, promovendo a formação integrada do educando.

A Resolução CEB n. 2, de 19 de abril de 1999, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, estabelece que a proposta pedagógica do curso deve garantir aos estudantes do Curso de Magistério conteúdos curriculares específicos da docência e de formação geral. O Art. 3º, que versa sobre a organização das propostas pedagógicas do curso Normal, no parágrafo 3, estabelece que os estudos de “filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da

comunicação, da informática, das artes, da cultura e da linguística [sic], entre outras” (BRASIL, 1999b, Art. 3º) devem integrar o currículo do curso.

O Curso de Magistério, mesmo estando amparado pela LDB, passou por momentos de incertezas quanto ao tempo de permanência na oferta do curso de formação de professores em nível médio. Paiva (2006) discute os embates históricos na formação de professores, destacando as políticas públicas na implantação das escolas formadoras de professores em nível médio no Brasil após a aprovação da LDB 9.394/96, assim como a corrida de instituições públicas e privadas angariando professores que estavam na docência e não possuíam um curso de licenciatura, principalmente os cursos de Pedagogia.

Com a aprovação da LDB atual, PNE de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, de 1999, impasses começaram a emergir frente às Disposições Transitórias da LDB 9.394/96 que instituiu a Década da Educação. No Art. 87, parágrafo 4º, a Lei estabelece: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Os professores que tinham a formação mínima para a docência, em nível médio, estabelecida na lei, deveriam realizar um curso superior de licenciatura. Com o fim da Década da Educação, só seriam aceitos professores com formação superior para lecionarem na educação básica.

Nesse ínterim, de acordo com Paiva (2006), houve uma corrida de professores em exercício que tinham a formação em nível médio em busca de formação superior. O autor destaca que os então criados Institutos Superiores de Educação (ISE) e o Curso Normal Superior passaram a oferecer formação superior para formar professores, além dos cursos oferecidos nas universidades. A demanda por formação superior foi intensificada após a aprovação do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. (BRASIL, 1999c, Art. 3º, § 2º). Com essa determinação, o curso de formação de professores passou por novas reformas estruturais, contribuindo para o fechamento de muitas salas de aula em todo o país. (PAIVA, 2006; BALÃO, 2011). Com as incertezas quanto à formação mínima necessária para o exercício da docência, o estudante visava um curso de licenciatura, já que a LDB oficializava que a formação do

docente para atuar na educação básica seria em nível superior, em curso de licenciatura. No entanto, Sandri (2009) destaca que o curso de formação de professores em nível médio, até aquele ano de sua pesquisa, era a única opção gratuita de formação de professores para lecionarem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em cidades que não tinham curso superior, no caso, de Pedagogia<sup>8</sup>.

Enquanto organizações e entidades educacionais discutiam as prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, o referido documento legitima e estabelece as áreas de atuação que o professor formado em nível médio pode atuar, dando autonomia às escolas que oferecerão tal curso na elaboração das propostas pedagógicas para a formação desses profissionais.

As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

- I – educação infantil;
- II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III – educação nas comunidades indígenas;
- IV – educação de jovens e adultos;
- V – educação de portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999a, Art. 9º).

Com estas definições, o Art. 10 do referido documento legal estabelece: “Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino, em face da diversidade regional e local e do pacto federativo, estabelecer as normas complementares à implementação dessas diretrizes”. (BRASIL, 1999a). Assim, cada estado passou a organizar e estruturar as propostas pedagógicas para o curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal. Por ser um curso técnico de nível médio, a formação desses professores tem carga horária de formação pertinente às especificidades do curso, diferente de um curso de licenciatura em Pedagogia que está integrado em uma universidade que tem o ensino, a pesquisa e a extensão como base na formação dos alunos e uma de uma carga horária maior de formação.

---

<sup>8</sup> No ano de 2009 já existiam cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, no entanto, o acesso à internet banda larga ainda era precária em diversas regiões do Brasil.

## 4 A MÚSICA NO CURSO DE MAGISTÉRIO

Este capítulo da tese está estruturado em dois subcapítulos que discutem a música na formação de professores em nível médio no Brasil ao longo da história. No primeiro subcapítulo são apresentadas as legislações que versam sobre a Música como disciplina obrigatória na formação do professor no ensino Normal, desde a criação da primeira escola normal no Brasil, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro e seus impactos na criação de outras escolas específicas de formação de professores em nível médio em todo o país, tendo a disciplina de Música na formação desses docentes. No segundo subcapítulo apresenta-se a literatura brasileira que apresenta discussões sobre a música nos cursos normais no Brasil; estas pesquisas analisaram a música na formação desses professores na Primeira República e no Brasil Democrático. Os contextos históricos referenciados no texto ajudam a situar as discussões sobre a música na formação de professores em nível médio, não tendo como objetivo, tecer as discussões pertinentes ao campo da história da educação brasileira.

### 4.1 A MÚSICA NO CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO

A música foi uma disciplina obrigatória no currículo do antigo ensino Normal, que formava professores para lecionar nos jardins de infância e nas escolas de primeiras letras, correspondendo hoje à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivando a formação de professores, o governo brasileiro, no Período Imperial, criou a Escola Normal de Niterói, no ano de 1835, uma escola específica para a formação de professores. No entanto, a música só se tornou conteúdo no ensino Normal com a aprovação Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, que: “Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte” [sic]. No final do Período Imperial, a reforma educacional proposta pelo governo estruturou o currículo do Curso Normal, inspirado no modelo pedagógico da primeira Escola Normal no Brasil, na cidade de Niterói. (KULESCA, 1998).

Para atender o que dizia o Decreto nº 7.247/1879, foi aprovado o Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881, que “manda executar o novo Regulamento para a Escola Normal do município a Corte” [sic]. A lei estabelece que “a Escola Normal tem por fim preparar

professores primarios do 1º e do 2º gráo: o ensino nella distribuido será gratuito, destinado a ambos os sexos, e comprehendérá douis cursos - o de sciencias e letras, e o de artes" [sic]. (BRASIL, 1881, Art. 1º). O Curso de Artes, contemplava as seguintes disciplinas no currículo obrigatório: "Calligraphia e desenho linear; Musica vocal; Gymnastica e Trabalhos de agulha (para as alumnas)" [sic]. (BRASIL, 1881, Art. 1º).

No ano de 1888, foi criado um novo decreto, de nº 10.060, de 13 de outubro, regulamentando a Escola Normal e estabelecendo melhores condições físicas para a formação de professores em nível médio. A lei estabelecia a criação de salas de aula para desenhos, biblioteca, ginásio, laboratório de física, sala para trabalhos manuais e criação de escolas de aplicação. Essa escola, que era o campo das ações práticas dos alunos das escolas normais, contemplava o jardim de infância e a escola de primeiras letras. Nesse novo decreto, a música continuava no currículo do curso intitulada 'Música Vocal'. (BRASIL, 1888).

Durante esse percurso, o ensino da música no ensino Normal tinha como disciplina a 'Música vocal'. Naquele contexto histórico, o repertório vocal tinha o predomínio de músicas europeias que, por sua vez, era contemplado também nas escolas de primeiras letras do Período Colonial. (JARDIM, 2004). É compreensível tal demanda, haja vista que as escolas normais da época tinham o modelo curricular do ensino Normal da Europa. Os professores que lecionavam nessas escolas de formação de professores também tinham nas suas bases de formação na música europeia, que na época fazia parte do hábito cultural no Período Colonial brasileiro.

Com a Proclamação da República, em 1889, novas mudanças foram efetivadas nos cursos normais em todo o Brasil. Como exemplo, o Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, reformou o modelo pedagógico e administrativo do Curso Normal de São Paulo, sem excluir da matriz curricular a música como disciplina obrigatória na formação de professores em nível médio, sendo, então, denominada 'Música, solfejo e canto coral'. (SÃO PAULO, 1890).

Nessa perspectiva, no estado de Santa Catarina, a música tornou-se disciplina obrigatória por meio do Decreto nº 155 de 10 de junho de 1892. Com essa lei, foi criada a primeira Escola Normal pública, denominada Escola Normal Catharinense. CORDOVA, 2016). A disciplina foi denominada 'Música e Canto', tendo uma nova mudança na nomenclatura na disciplina ano de 1907, por meio do Decreto 348 de 7 de dezembro, "que expede regulamento para a instrução pública do estado", passando, então

a ser intitulada ‘Música’. De acordo com Cordova (2016), no ano de 1911, o estado reorganizou a proposta curricular do Curso Normal incluindo disciplinas que estavam mais próximas de uma formação não tradicionalista, inspirada na reforma curricular educacional do estado de São Paulo com um currículo “baseado em disciplinas de caráter instrutivo, educativo e pedagógico”. Após a reorganização da proposta curricular, a disciplina de música foi denominada “Música (abundância de cantos)”. (CORDOVA, 2016, p. 273). Essa especificação “abundância de cantos” foi excluída do currículo da Escola Normal Catharinense, por meio do Decreto nº 1205, de 19 de fevereiro de 1919, do estado de Santa Catarina, que regulamentou as escolas complementares do estado, denominando a disciplina de ‘Música e Canto’.

O canto no Curso Normal ganhou resistência em todo o país com a aprovação da Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1946, que instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. O artigo 2º da lei estabelecia que uma das competências do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico seria “formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário”. (BRASIL, 1946, Art. 2º). Nesse contexto, os músicos que realizavam o curso do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, obtinham a habilitação necessária para lecionarem em toda a Educação Básica, inclusive no Curso Normal no Brasil. (LEMOS JÚNIOR, 2010). A pesquisa de Jardim (2009, p. 21) destaca que o canto orfeônico tinha como objetivos “[...] promover disciplina, o civismo, o sentido coletivo, despertar os sentimentos patrióticos por conter as características e os elementos formadores da identidade e da construção de uma cultura nacional”. Essas especificidades do canto orfeônico foram amplamente defendidas nos cursos de formação de professores, porém, já havia demandas por novas abordagens pedagógicas e atividades musicais mais direcionadas ao fazer na sala de aula.

Nesse mesmo período da aprovação do Decreto de 1946, sobre o canto orfeônico, efervescia no Brasil os ideais da ensino novista, inspirados nas ideias de John Dewey. As demandas pedagógicas para contemplar as ideias pedagógicas do ensino novista necessitavam de professores com formação pedagógica nessa perspectiva de ensino. Nesse contexto, o aluno passa a ocupar mais relevância na sala de aula e o processo de ensino aprendizagem precisava se adaptar às ideias de uma educação nova. No entanto, as demandas educacionais estavam imbricadas com as políticas de governos da época:

O projeto escolanovista defendia uma educação para as massas, especialmente para a crescente população que habitava os grandes centros urbanos e serviam de mão-de-obra barata para o também crescente movimento industrial. A Música tinha um importante espaço sobre este olhar sobre a educação. Essa relação se dava exatamente no sentido de despertar a cidadania. Essa finalidade educativa da Música, mais tarde iria ao encontro da política nacionalista de Getúlio Vargas que desde o início de seu governo, buscou uma centralização do poder, lutando contra a política regionalista praticada durante a Primeira República. (LEMOS JÚNIOR, 2010, p. 280).

As concepções do ensino da música nos cursos normais focalizadas no canto orfeônico repercutiram nas escolas normais no Brasil, visto que, os estados deveriam organizar os currículos do Curso Normal de acordo com as diretrizes para esta modalidade de ensino, que eram publicadas pelo governo federal, e a disciplina de Música estava incluída no currículo das leis federais para o Curso Normal.

No entanto, o revés do ensino obrigatório de música no Curso Normal aconteceu após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. No Capítulo I, que tratava do Ensino de 1º e 2º graus, no artigo 7º, foi estabelecido: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971) correspondendo, na atualidade, ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. No ano de 1973 o Conselho Federal de Educação (CFE), hoje denominado Conselho Nacional de Educação (CNE), normatizou a criação dos cursos superiores de Educação Artística, regulamentados pela Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, e pelo Parecer nº 1.284, de 9 de agosto de 1973. O curso de Educação Artística passou a ser oferecido como licenciatura curta inicialmente, sendo oferecido posteriormente a formação na licenciatura plena. Essas licenciaturas em Educação Artística incluíam as Artes Cênicas, as Artes Plásticas, o Desenho Geométrico e a Música, considerando que o professor deveria atuar numa perspectiva polivalente, ou seja, ensinar as quatro áreas artísticas nas escolas.

[...] tal formação era realizada inicialmente em curso de licenciatura curta, com duração de dois anos, que oferecia uma habilitação geral em Educação Artística, preparando o professor para atuação com as quatro áreas no ensino de 1º grau (equivalente ao ensino fundamental hoje). Posteriormente, a licenciatura plena, com 4 anos de duração, incluía nos dois últimos anos uma habilitação específica das artes e autorizava o professor a lecionar também no segundo grau (equivalente ao ensino médio hoje). (FIGUEIDEDO, 2017, p. 82).

A música deixou de ser uma disciplina obrigatória oferecida em toda a educação básica, consequentemente, nos cursos de formação de professores em nível médio. Com

a aprovação da atual LBD nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino de Arte passou a ser referenciado na lei. No Capítulo II, que trata da educação básica, o parágrafo 2º estabeleceu que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996). No ano de 2008 foi aprovada a Lei nº 11.769 que tornou obrigatório o ensino de música na educação básica. A lei determinava que: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008), evidenciando, consequentemente, que a música deveria ser ensinada nos cursos de formação de professores, por este fazer parte do Ensino Médio. A LDB nº 9.394/96 vem passando por constantes mudanças visando atender às demandas educacionais que permeiam a educação básica. Com este propósito, novas redações alteraram o parágrafo referente ao ensino de artes. A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, alterou o texto da LDB referente ao ensino da arte na educação básica: “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, 2016a), substituindo o texto da Lei nº 11.769/08 que indicava o ensino de música obrigatório, mas não exclusivo nas escolas. Ainda em 2016 foi homologada a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação referente às Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. (BRASIL, 2016b). Tal resolução “tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica”. (BRASIL, 2016b, art. 1º). A referida resolução pautou-se nas demandas da Lei 11.769/08, que foi substituída pela Lei nº 13.278/16, mas continua válida, orientando diversos aspectos referentes ao ensino de música na escola brasileira.

Cabe destacar que tais diretrizes incluem, também, a necessidade de contratações de profissionais licenciados em música, por parte das Secretarias de Educação: “realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música”. (BRASIL, 2016b, art. 1, par. 2, item VII). Além disso, a formação continuada em música é também destacada na resolução, com o propósito de qualificar os profissionais que atuam na educação básica.

A última alteração na LDB referente ao ensino de arte na educação básica foi em 2017, sendo que o parágrafo 2º passou a ser assim especificado: “o ensino da arte,

especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica". (BRASIL, 2017).

As alterações da LDB vigente sobre o ensino de arte contemplam toda a educação básica. O curso de formação de professores em nível médio, neste artigo identificado como Curso de Magistério, faz parte da educação básica, podendo ser um curso oferecido de forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. O curso está amparado pela atual LDB e habilita professores, em nível médio, para lecionarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com suas especificidades, o curso é regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na Modalidade Normal em nível médio. (BRASIL, 1999). As secretarias de educação dos estados são responsáveis por organizar os currículos do curso, fundamentado na legislação nacional, oferecendo gratuitamente na rede pública a formação de professores em nível médio.

#### 4.2 A MÚSICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM NÍVEL MÉDIO

Investigando a formação musical do professor formado em nível médio, na modalidade normal, chamou a atenção as poucas pesquisas entre os anos de 1996 a 2019 envolvendo esta temática. Apenas uma tese e uma dissertação que foram publicadas nesse recorte temporal discutem a música na formação do professor em nível médio, no curso Normal, nas primeiras décadas do século passado.

A pesquisa de Oliveira (2004) investigou o canto coletivo na disciplina de música nas primeiras décadas do século XX na formação de professores no curso Normal de Belo Horizonte (MG), conhecendo e analisando um repertório das canções escolares relacionadas com o pensamento educacional no início do século passado, destacando a música na educação de crianças e no curso Normal. A pesquisadora analisou que na formação musical no curso Normal investigado predominou o canto, contribuindo "para valorizar a formação de um pensamento e de uma prática docentes relativos ao canto como uma disciplina escolar, durante o período estudado". (OLIVEIRA, 2004, p. 97). O canto, trabalhado coletivamente, foi uma das atividades musicais utilizadas pelos professores de música como estratégia para ensinar canções escolares e cívicas.

As análises de Oliveira (2004) corroboram com as pesquisas de Jardim (2004) que, ao estudar a legislação educacional na Primeira República, destacou que os

legisladores da época tinham um entendimento de que os ensinamentos musicais repassados aos professores seriam também aplicados às crianças pequenas, já que os estudantes do curso Normal estariam, em breve, nas salas de aula.

Como a legislação para a escola normal – formadora dos professores – e para a escola primária – formadora dos alunos – estavam estreitamente ligadas, demonstrava uma visão do conjunto por parte do legislador, segundo a qual, alterando a formação do professor, alterava-se também a do aluno. Procurava-se por isto certa conformidade e coerência em consonância com as finalidades educacionais do projeto republicano, ao menos nas ações legais. (JARDIM, 2004, p. 3).

Com estas concepções dos legisladores, os professores que lecionavam as disciplinas de música no curso Normal primavam pela atividade do canto coral, por possibilitar a prática em conjunto. O repertório era formado, na maioria, por músicas europeias, tendo também “os cânticos escolares e cívicos”. (JARDIM, 2004, p. 5). A autora destaca que, mesmo sem uma formação pedagógica musical dos professores que lecionavam a disciplina de música no antigo curso Normal, a disciplina sempre esteve presente no currículo do curso, por se compreender que a música contribuiria para o desenvolvimento da sensibilidade do educando.

Naturalmente, a prática da música ordenava os sentidos: a sensibilização do espírito era a porta de entrada para a razão; ou seja, de acordo com os procedimentos preconizados, primeiramente sensibilizava-se, para então levar o educando à compreensão. A execução da música possibilitava, ainda, a experiência com o corpo em conexão com o espírito. Isto é, proporcionava o desenvolvimento espiritual, o desenvolvimento físico e o desenvolvimento intelectual. (JARDIM, 2004, p. 4).

A prática do canto na formação do professor ganhou força com a aprovação do Decreto-lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946, a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, que tinha como finalidade: “Formar professores de canto orfeônico; Proporcionar aos estudantes os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico e Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores”. (BRASIL, 1946, p. 1). Muitos professores com esta formação estavam habilitados para lecionar o canto orfeônico na escola, consequentemente, nos cursos de formação de professores em nível médio. Nos estudos de Jardim (2004), a autora destaca as demandas do ensino da música no Curso Normal nas primeiras décadas do Século XX:

Discorrendo sobre a necessidade do cuidado com a escolha das canções, as prescrições relacionadas ao repertório e à estrutura musical da composição são mais diretas e pontuais, revelando a necessidade de um conteúdo em acordo com as finalidades educacionais, demonstrando que certos educadores viam

como necessário criar um repertório composto especialmente para a atividade escolar, adequado aos objetivos educacionais e com as características da música considerada culta. (JARDIM, 2004, p. 9).

O ensino da música, objetivando um repertório que atendesse as necessidades pedagógicas e atividades cotidianas da escola, foi observado na pesquisa de Fuks (1991), realizada antes do período estabelecido no recorte desta revisão, mas pertinente para esta discussão. Investigando a formação de professores na escola Normal, a pesquisadora apresenta discussões quanto ao ensino da música na formação de professores, em nível médio, nos anos de 1980. Com as análises da pesquisa de campo, a autora destacou que na escola Normal investigada, o ensino da música apresentava diferentes metodologias, imbricadas às mudanças políticas, concepções de ensino e história da educação musical, prevalecendo heranças do canto orfeônico, repertório de hinos cívico-escolares e cânticos enfatizando os trabalhos do dia a dia na escola. A autora fez críticas ao ensino da música na formação desses professores, destacando que era desprovido de reflexões e questionamentos de uma educação musical adequada para aqueles futuros profissionais da educação.

Questionando as funções da música na formação de professores em nível médio, Fuks (1992) enfatiza que a música estava direcionada para atividades pertinentes à rotina escolar de crianças pequenas, denominando-a de “música de comando”, ou seja, música para o horário do lanche, dormir, fazer fila, realizar tarefas, mas sem discussões relacionadas ao ensino da música na formação da criança.

A instituição possui um repertório de cantigas, que denomina “musiquinhas” e que nós, pelo seu caráter direutivo, chamamos musiquinhas de comando, empregadas para induzir as atividades de um dia letivo. São verdadeiros comandos cantados que, associados aos diminutivos - fartamente utilizados pela escola ao falar da ou com a criança, se constituem nesta forma de instituição, cujos agentes são aqueles que a instituição chama de “aluna e professor bonzinhos”. (FUKS, 1992, p. 44).

Observa-se que a pesquisa realizada por Fuks foi anterior à LDB de 1996, aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e ao Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998b). Esses documentos que legislam e referenciam a educação brasileira, em especial a Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, fazem com que os cursos de formação de professores, que formam profissionais para trabalhar nestas etapas da educação básica, tenham em seus currículos disciplinas que contemplam diversas áreas do conhecimento. De certa forma, mudam-se as leis educacionais, estabelecendo novas metas que deveriam resultar em mudanças

também nos currículos dos cursos de formação de professores; por sua vez, estes cursos devem formar profissionais aptos a atenderem as demandas das leis educacionais vigentes.

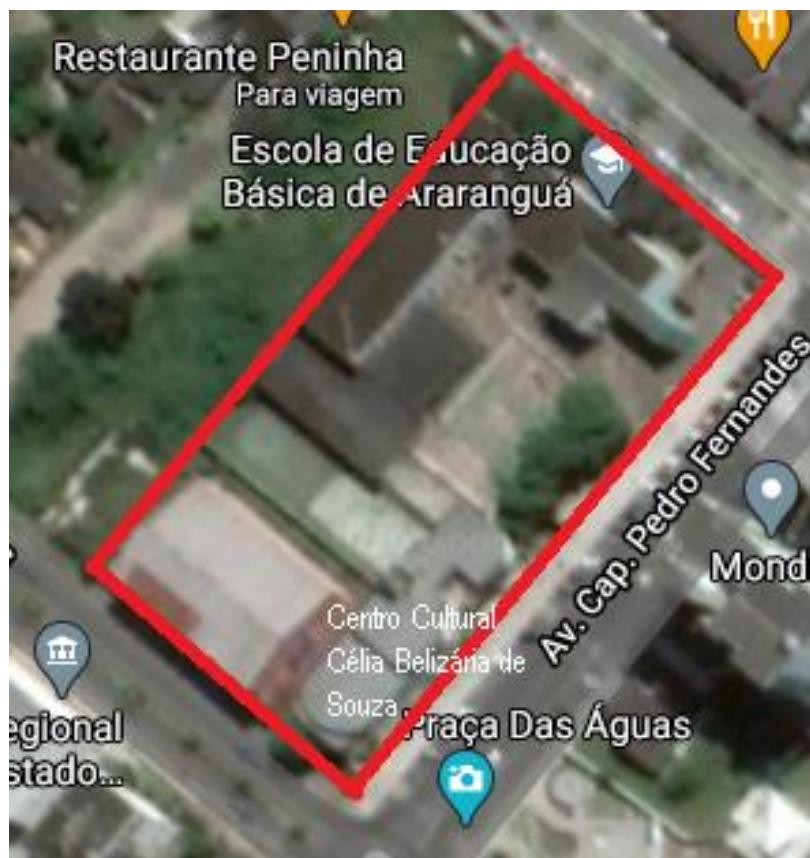
Após a aprovação da LBD 9.394/96, Fuks realizou novas pesquisas em três escolas que ofereciam o curso de Magistério, antigo curso Normal, visando conhecer as novas abordagens de ensino de música no curso de formação de professores em nível médio, a partir da nova LDB. Ao investigar três escolas com o curso de Magistério, a autora constatou que em duas delas existiam dois professores com habilitação em música para cada uma. A terceira escola não tinha um professor habilitado. A autora relatou que, mesmo após a aprovação da nova LDB e seus desdobramentos, os alunos dos cursos de Magistério investigados continuavam solicitando aos professores “músicas introdutórias para as diversas atividades diárias”. (FUKS, 2005, p. 104). Os alunos do cursos acreditavam ser necessário, na formação docente, conhecer um repertório de músicas pedagógicas que auxiliassem nas atividades em sala de aula. No entanto, a pesquisadora percebeu “a existência na escola de aulas de música, regidas por professores qualificados, realizadas em instituições musicalmente cada vez mais silenciosas”. (FUKS, 2005, p. 107). Esse silêncio, de acordo com a autora, “seria a expressão de um empobrecimento social”. (FUKS, 2005, p. 108). A pesquisadora observou práticas e concepções de educação musical direcionadas para a manutenção da ordem, civismo e disciplina, uma herança das concepções de ensino musical vivenciada na Primeira República.

No ano de 2005, Fuks fez novas observações quanto ao ensino da música na antiga Escola Normal do Rio de Janeiro. Com as mudanças na LDB 9.394/96, a pesquisadora objetivou conhecer os impactos dessa lei na escola que investigou nos anos de 1980 e constatou que a disciplina de música ainda fazia parte da matriz curricular do curso de formação de professores em nível médio. Mas, de acordo com ela, os alunos atuais ainda pedem aos professores um repertório musical a qual denominou de “musiquinhas de comando”. A autora reforçou, em seu trabalho, que a herança dessas músicas ainda persistia nas escolas de formação para o Magistério.

## 5 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE ARARANGUÁ (EEBA)

A Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA) oferece a formação de professores em nível médio. O contexto de sua criação e estruturação estão atrelados ao Curso Normal, hoje denominado Curso de Magistério. A escola está situada no centro da cidade de Araranguá, SC. É uma escola pública de referência no extremo sul catarinense que, na estrutura pedagógica atual, também oferece o Ensino Médio e o Curso de Magistério.

Figura 03– Vista superior da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA) – 2020



Fonte: Google Maps (10/09/2020)

No dia 23 de outubro de 1963, o governador do estado de Santa Catarina, Celso Ramos, por meio da Lei n. 3333, cria o Colégio Normal de Araranguá. Nesse período histórico, o sistema estadual de ensino de Santa Catarina, regulamentado pela Lei estadual n. 3191, de 06 de maio de 1963, na Seção III, Art. 86, estabelecia que o Ensino Normal destinava-se

- a) – formar o pessoal docente necessário às escolas primárias e pré-primárias;
- b) – habilitar administradores, orientadores e supervisores escolares e formar especialistas destinados aos estabelecimentos de ensino primário e pré-primário;
- c) – capacitar o professor primário a integrar-se no meio geográfico, social e econômico, onde vier a exercer suas atividades, para que possa promover a melhor integração dos alunos nesse meio e assim o desenvolvimento sócio-cultural da comunidade. (SANTA CATARINA, 1963, Art. 86).

Na primeira fase desta instituição, a escola recebeu o nome de Colégio Normal de Araranguá, por meio do Decreto Lei nº. 3.333, no dia 04 de novembro de 1963, oferecendo os cursos Ginásial e Normal. De acordo com Souza (2007), o Colégio Normal de Araranguá foi criado a partir de uma demanda da população local que reivindicava uma escola que formasse professores qualificados para lecionar às crianças da região, sendo, então, a primeira escola formadora de professores, em nível médio, do extremo sul catarinense.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEBA, no primeiro ano de funcionamento do então Colégio Normal de Araranguá, 156 alunos ingressaram os estudos da escola, sendo 42 alunos matriculados na 1<sup>a</sup> série do Curso Normal e 144 alunos matriculados no Curso Ginásial, tendo uma aula inaugural no dia 15/03/1964, proferida pelo inspetor e também diretor do Colégio Normal de Araranguá, Professor Américo da Silva (EEBA, 2019). Aqueles alunos iniciaram os estudos na tão desejada Escola Normal, adquirindo conhecimentos pedagógicos sistematizados em uma escola específica de formação de professores daquela época. No ano de 1965 foi criada a Escola de Aplicação, funcionando até o ano de 1982 (EEBA, 2019), fazendo valer o que dizia a Lei n. 3191, de 06 de maio de 1963, que determinava a criação de uma escola primária para as práticas dos professores. O Art. 86, § 2º da referida lei estabelece:

Entre as condições mínimas exigidas para o funcionamento do ginásio normal, do colégio normal e institutos de educação, incluir-se-á o funcionamento de uma escola primária anexa, destinada à prática dos professores. Nos institutos de educação, desenvolver-se-á, também, a experimentação de métodos e técnicas. (SANTA CATARINA, 1963, Art. 86, § 2º).

Essas escolas primárias anexas foram denominadas de escolas de aplicação. Nagle (2009, p. 247) esclarece que as escolas de aplicação “foram instituições anexas às escolas normais, estruturadas para servirem de campo de prática aos futuros professores e também de núcleos de renovação do ensino normal”. O autor comenta ainda que, após as demais reformas do Curso Normal posteriores aos anos de 1920, as escolas de aplicação foram

regulamentadas “para garantir ao ensino normal um teor essencialmente prático, técnico; às vezes é montada para servir de campo de pesquisa educacional”. (NAGLE, 2009, p. 247).

Figura 04 – Vista frontal do Colégio Normal de Araranguá – S/D



Fonte: Souza (2007, p. 63)

Na figura 04 apresentada, crianças e adolescentes faziam parte do corpo discente da escola. A estrutura física contemplava uma edificação de dois pisos que chamava a atenção pelo tamanho arquitetônico para a época. Souza (2007), em sua pesquisa de mestrado, traz uma citação do Jornal Correio de Araranguá, do ano de 1965, que exalta a construção do prédio e destaca que a escola, após dois anos de sua criação, já possuía quase mil alunos matriculados nos cursos oferecidos: Normal, Ginásial e Primário.

O Colégio Normal de Araranguá, uma obra de vulto que enriqueceu o patrimônio escolar da cidade, foi idealizado pelo saudoso governador Jorge Lacerda. Ainda nos alicerces, o governador Celso Ramos deu andamento a construção, inaugurando o majestoso edifício, que se tornou um dos mais modernos do Estado.

Atualmente, encontram-se em pleno funcionamento os cursos Normal, Ginásial e Primário. Todas as séries.

O Colégio Normal de Araranguá conta com cerca de mil alunos, modelares instalações com todos os requisitos da moderna pedagogia. Inteiramente gratuito. Corpo docente de alto nível. O importante educandário tem a dirigir o Major Luís Fabrício de Lima, que desempenha suas funções com verdadeiro carinho e devoção. (JORNAL CORREIO DE ARARANGUÁ, 18 DE DEZEMBRO DE 1965. *Apud*. SOUZA, 2007, p. 67).

No texto citado, o curso Primário era campo de estudo dos alunos do Curso do Normal, naquele momento, haja vista que o curso não habilitava para lecionar no curso Ginásial. No entanto, com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixando as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, no Cap. V, que versa sobre os professores e especialistas em educação, ficou estabelecido que:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º graus;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração. (BRASIL, 1971, Art. 30).

A mesma lei destaca que o professor com formação específica de 2º grau, que era o antigo Curso Normal, poderia lecionar na 5º e 6º séries se tivesse realizado estudos adicionais, conforme especifica a lei no mesmo Art. 30, § 1º:

Os professores [sic] a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr [sic] o caso, formação pedagógica. (BRASIL, 1971, Art. 30, § 1º).

Para atender ao que estabelecia a lei, os estados passaram a adotar medidas para habilitar os professores formados nos cursos de Magistério em nível médio para lecionarem no 5º e 6º ano do ensino fundamental. Neste sentido, de acordo com o PPP da EEBA, o governo do estado de Santa Catarina aprovou o Parecer 355/72 “criando os Estudos Adicionais com habilitação em Ciências, Estudos Sociais, Comunicação e Expressão para a 5º série do 1º Grau”. (EEBA, 2019, p. 6). Além desta demanda, a LDB de 1971 preconizou a formação escolar vinculada ao mercado do trabalho. No Art. 5, § 2º, sobre a formação especial de currículo, a referida lei destaca que:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º graus;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamento periódicamente [sic] renovados. (BRASIL, 1971, Art. 5, § 2º).

A redação da lei promoveu mudanças nas estruturas políticas e pedagógicas das escolas que tiveram que se adaptar para atender as novas demandas que estavam por vir. Naquela época, as escolas que ofereciam o Ensino Médio passaram a oferecer cursos profissionalizantes, não sendo diferente com a EEBA. Para atender o que estabelecia a

lei, no ano de 1973 foi criado no município de Araranguá o Centro Intercolegial Integrado de Araranguá (CICIAR), composto por três escolas da cidade: Colégio Normal de Araranguá, Colégio Nossa Senhora Mãe dos Homens e Educandário Madre Regina. Os estudos de Souza (2007) apontam que “o objetivo dessa fusão de educandários era oferecer aos discentes araranguaenses cursos profissionalizantes para inseri-los no mercado de trabalho” (p. 65). Com a estruturação pedagógica do CICIAR, no ano de 1974 foram criados no então Colégio Normal de Araranguá cursos técnicos, além da continuação do Curso de Magistério. Os cursos técnicos oferecidos eram: Assistente de Administração, Auxiliar de Análises Químicas, Técnico em Estatística, Comercialização e Mercadologia e Secretariado. (SOUZA, 2007).

Ao longo desse processo, a escola foi se adaptando à realidade local, criando e deixando de oferecer alguns cursos profissionalizantes. No ano de 1978, o Colégio Normal de Araranguá passou a ser denominado Escola Estadual de Araranguá. De acordo com o PPP da EEBA, no ano de 1981, a escola oferecia os cursos de Magistério de 1º a 4º série, Técnico em Contabilidade, Técnico em Comercialização e Mercadologia, Técnico em Secretariado e Estudos Adicionais de 1º Grau – 5ª e 6ª séries.

Com a aprovação da LBD de 1996, novas mudanças ocorreram na estrutura organizacional da escola. No ano de 1999 a escola passou por mais uma reorganização curricular e no ano 2000 deixou de oferecer as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo à comunidade local as seguintes turmas: anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico em Contabilidade e o Curso de Magistério, com habilitação para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (EEBA, 2019). Nesse mesmo ano a Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina alterou o nome do Colégio Estadual de Araranguá para Escola de Educação Básica de Araranguá, sendo ainda popularmente conhecida como “Escola Estadual”. No ano de 2010 a EEBA passou a oferecer apenas turmas do Ensino Médio nos três turnos e o Curso de Magistério no turno da noite, prevalecendo esta definição até os dias atuais.

Figura 05 – Equivalência das etapas escolares

IDADES	A PARTIR DA LDB 4.024/61	A PARTIR DA LDB 5692/71	A PARTIR DA LDB 9394/96
De 7 a 10 anos	Pré-Primário	1º Grau (1ª a 4ª série)	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
De 11 a 14 anos	Primário	1º Grau (5ª a 8ª série)	Anos Finais do Ensino Fundamental

De 15 a 17 anos	Ensino Médio Ginasial e Colegial O ensino Normal está inserido no Ensino Médio Ginasial	2º Grau Curso Normal	Ensino Médio Curso de Magistério
-----------------	--	-------------------------	-------------------------------------

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A figura 05 sintetiza as mudanças de nomenclaturas equivalentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio especificadas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como as denominações do curso de formação de professores em nível médio.

A figura 06 corresponde a atual estrutura física da Escola de Educação Básica de Araranguá. A vista frontal e entrada principal da escola está localizada na movimentada Avenida Getúlio Vargas, no centro da cidade. É a única escola pública estadual a oferecer, exclusivamente, o Ensino Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno. Historicamente, é uma escola que obtém bons índices de alunos aprovados em vestibulares da UFSC e IFSC de Araranguá, além de aprovações na UNESC, na cidade de Criciúma, e outras faculdades privadas da cidade de Araranguá.

Figura 06 – Vista frontal da Escola de Educação Básica de Araranguá – 2013



Fonte: Foto do arquivo da EEBA

De acordo com o PPP da instituição, A Escola de Educação Básica de Araranguá está edificada em um terreno de 8.126,85 m<sup>2</sup>, com área construída de 1.392 m<sup>2</sup>, com 46 dependências especificadas na Figura 07:

Figura 07 – Dependências da Escola de Educação Básica de Araranguá-EEBA

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE
Salas de aula	20
Sala dos professores	1
Laboratório de Biologia	1
Laboratório de Informática	1
Biblioteca	1
Sala Xerox	1
Banheiro Masculino	1
Banheiro Feminino	1
Banheiro Masculino para os professores	1
Banheiro Feminino para as professoras	1
Banheiro com acessibilidade para cadeirante	1
Sala para materiais de Educação Física	1
Sala de Educação Física	1
Cozinha	1
Refeitório	1
Sala da Secretaria	1
Sala de direção	1
Sala dos Assessores da Direção	1
Sala para Material Didático	1
Sala do Administrador Escolar	1
Sala dos Assistentes Técnicos Pedagógicos	1
Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1
Quadras de Esportes	3
Ginásio Coberto	1
Centro Cultural Célia Belizária de Souza	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Entre as dependências da EEBA, chama atenção o Centro Cultural Belizária de Sousa. Situado na Av. Capitão Pedro Fernandes, ocupando quase a metade desta quadra, o Centro Cultural Belizária de Sousa é composto por um teatro, duas salas no piso superior e duas salas no piso inferior. As salas são utilizadas para ensaios do Coral Municipal de Araranguá e outros eventos da escola e de outros órgãos públicos que solicitam as salas para eventos específicos. O Teatro do Centro Cultural Belizária de Sousa está disponível para eventos da EEBA e também para atividades de outras escolas públicas da cidade de Araranguá. Os espaços do Centro Cultural Belizária de Sousa também são utilizados pelo 19º Batalhão da Polícia Militar-Araranguá e pelo Corpo de Bombeiros Militar-Araranguá para palestras e outros eventos solicitados pelas companhias.

Figura 08 – Vista lateral da EEBA - Centro Cultural Célia Belizária de Souza - 2020



Fonte: Arquivo pessoal

No ano de 2019, a escola iniciou o ano letivo com 900 alunos matriculados, com 32 turmas distribuídas nos três turnos:

Figura 09: Turmas oferecidas no ano de 2019 na EEBA

ANO LETIVO 2020	1º ANO ENSINO MÉDIO	2º ANO ENSINO MÉDIO	3º ANO ENSINO MÉDIO	3º MAGISTÉRIO	4º MAGISTÉRIO	TOTAL DE TURMAS
Matutino	7	6	6	0	0	19
Vespertino	2	2	1	0	0	5
Noturno	2	2	2	1	1	8
Turmas abertas no ano de 2020						32

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

De acordo com o PPP da EEBA, muitos dos espaços físicos da escola estão desativados e outros funcionam com precariedade. No ano de 2017 o prédio da escola foi parcialmente interditado, incluindo oito salas de aula.

Para acomodar os alunos frente a esta nova realidade, alguns espaços foram criados e outros reutilizados para serem transformados em sala de aula: a sala multimídia e o apoio pedagógico transformaram-se em salas de aula. A sala de informática foi dividida em dois espaços: um ocupado pelos computadores e outro em sala de aula. O Teatro Célia Belizária também se adaptou a estas mudanças: a sala de Educação Física e o laboratório de Ciências da Natureza migraram para este espaço, os banheiros foram ativados para uso dos alunos e a Rizotolândia<sup>9</sup> passou a ter seu funcionamento neste local. (EEBA, 2019, p. 14).

<sup>9</sup> Empresa terceirizada que fornece refeição para todas as escolas do Estado de Santa Catarina.

Com a eminência de ser desativada, os alunos da EEEBA passaram a reivindicar melhorias na estrutura física da escola e promoveram manifestações pelo centro da cidade. Toda a comunidade escolar está sendo prejudicada com tal situação. O Centro Cultural Célia Belizária de Souza, por exemplo, é um espaço público que atendia a outras escolas públicas, além da Polícia Militar e Corpo de Bombeiros, que usavam as dependências do teatro para realização de eventos. Como o Centro Cultural Célia Belizária de Souza está parcialmente sendo usado para atender as demandas da escola, somente os alunos da EEEBA fazem uso deste espaço.

No ano de 2019, a escola teve que transferir alguns alunos para outras escolas de Ensino Médio na cidade de Araranguá. O Curso de Magistério continuou suas atividades no prédio da EEEBA, funcionando no pavimento inferior, assim como outras turmas do Ensino Médio.

Com a precarização da estrutura física da EEEBA, o governo do estado passou a alugar uma edificação no Centro da cidade de Araranguá. Após as devidas adaptações estruturais do prédio alugado, as turmas do Ensino Médio e o Curso de Magistério da EEEBA iniciaram o ano letivo de 2020 em um novo endereço, situado à Rua Av. Padre Antônio Luís Dias, 66, no centro da cidade de Araranguá. A edificação da EEEBA está passando por uma reforma geral e logo que as obras forem finalizadas e obtiverem o aval dos órgãos competentes, os alunos passarão a estudar novamente na sede escola.

## 5.1 O CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEEBA: DEMANDAS ATUAIS

Na EEEBA, o Curso de Magistério é gratuito e acontece no período noturno na modalidade presencial. O curso é oferecido subseqüente ao Ensino Médio, ou seja, só podem realizar este curso aqueles que já concluíram o Ensino Médio. Quando o aluno faz a sua matrícula no curso, ele ingressa no 3º Magistério e no ano seguinte realiza o 4º Magistério. Esse curso tem duração de quatro anos, mas o aluno por já ter o Ensino Médio concluído, tem o aproveitamento das disciplinas do 1º e 2º Magistério, tendo que concluir apenas os dois anos finais do curso.

O Curso de Magistério da EEEBA habilita professores em nível médio para lecionarem na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esse curso tem atraído anualmente muitos alunos que desejam ser professores, outros que visam continuar os estudos e conhecer o trabalho relacionado à docência, e outros que já

possuem cursos de licenciatura, mas buscam o curso para promover a formação continuada, já que o curso apresenta características mais direcionadas às práticas pedagógicas para o trabalho em sala de aula.

Atividades práticas, uma das características do curso, são atrativas para alguns alunos que já são licenciados e retornam para um curso de formação de professores em nível médio. Os professores de todas as disciplinas do Curso de Magistério da EEBA incentivam os alunos a realizarem práticas pedagógicas lúdicas com o foco na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental: jogos, músicas e brincadeiras perpassam pelas atividades, principalmente naquelas avaliativas dos alunos. Outro fator que atrai alunos já licenciados para o curso é o fato dele ser presencial, gratuito e oferecido no período noturno, já que muitos alunos do curso já licenciados realizaram a graduação na modalidade a distância, onde os estudos teóricos são mais contemplados. Salienta-se que, esses alunos nem sempre concluem o Curso de Magistério. Como eles já têm a graduação, geralmente são contratados por escolas privadas ou participam de processos seletivos e são contratados pela rede municipal e estadual de ensino como professor substituto ou temporário.

No entanto, para atender as demandas do Curso de Magistério na atualidade, a EEBA resolveu mudar os critérios para a matrícula de novos alunos. Após conversas com os professores do curso, análises dos últimos cinco anos das turmas do Curso de Magistério e as mudanças no campo do trabalho para esses alunos, questionamentos começaram a inquietar professores, coordenadores e direção da escola. Muitos alunos estavam realizando a matrícula no Curso de Magistério e evadindo-se nos primeiros meses do curso, prejudicando a escola. Em anos anteriores, a EEBA abriu duas turmas de 3º Magistério, o estado contratou professores para atender a demanda da escola, mas muitos alunos desistiram do curso. Devido a essas observações, a escola manifestou-se oficialmente:

Devido à grande evasão dos estudantes neste curso, a escola resolveu por meio de discussão coletiva e planejamento envolvendo professores, Conselho Deliberativo e APP a aferição de uma avaliação de caráter classificatório para que o estudante realize a matrícula no devido curso.

Esta avaliação será composta por duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática para analisarmos as noções básicas do futuro educando. (EEBA, 2019, p. 49).

No início do 3º Magistério, os professores do curso relatavam à coordenação do curso que alguns alunos matriculados no Curso de Magistério apresentavam deficiências

significativas na leitura, escrita e nos conteúdos elementares da Matemática para os anos iniciais do ensino fundamental. Estes aspectos também contribuíam para que alguns alunos desistassem do curso ainda no 3º Magistério.

A realidade atual no mercado de trabalho vem criando circunstâncias que induzem egressos do Ensino Médio a retornarem para a educação básica com o propósito de alcançarem uma condição que permita o acesso às vagas de estágio remunerado. Em muitos casos, diversas pessoas buscam o Curso de Magistério como uma ‘ponte’ para conseguirem estágios remunerados. De acordo com a coordenação do Curso de Magistério da EEBA, muitos alunos realizavam a matrícula no curso com o objetivo de obter um atestado de estudante, já que esta é uma exigência para a participação em estágios remunerados em setores diversos, com destaque para creches e escolas de Educação Infantil na cidade de Araranguá e em cidades vizinhas. Logo que conseguiam as vagas nos estágios, muitos estudantes desistiam do curso. De acordo com as informações disponibilizadas pela secretaria da EEBA, foi possível organizar a tabela 01, apresentando, em números, a demanda, evasão e número de alunos que concluíram o curso no 3º e 4º Magistério entre os anos de 2015 e 2019.

Tabela 1 – Número de alunos no Curso de Magistério da EEBA

ANO 2015	MATRÍCULA INICIAL	CONCLUÍRAM
3º Mag. Turma 01	21	07
3º Mag. Turma 02	57	18
4º Mag. Turma 01	16	10
<b>ANO 2016</b>		
3º Mag. Turma 01	62	14
3º Mag. Turma 02	26	12
4º Mag. Turma 01	30	24
<b>ANO 2017</b>		
3º Mag. Turma 01	35	24
4º Mag. Turma 01	27	20
<b>ANO 2018</b>		
3º Mag. Turma 01	52	17
4º Mag. Turma 01	34	22
<b>ANO 2019</b>		
3º Mag. Turma 01	26	16
4º Mag. Turma 01	20	17
<b>TOTAL</b>	<b>3º Mag – 279</b> <b>4º Mag – 127</b>	<b>3º Mag – 108</b> <b>4º Mag - 93</b>

Fonte: Escola de Educação Básica de Araranguá – EEBA (elaborado pela pesquisadora)

De acordo com os dados da tabela 01, a procura pelo curso tem sido significativa, no entanto, muitos desistem ainda no 3º Magistério. Nos últimos 5 anos, dos 279 alunos

matriculados no 3º Magistério, apenas 39% concluíram esta fase do curso, enquanto que, dos 127 alunos matriculados na última etapa do curso, 73% concluíram o Curso de Magistério.

A grande procura pelo curso obrigava a escola a abrir duas turmas de 3º Magistério que, no final do primeiro semestre, já apresentava significativa evasão de alunos. No final do ano letivo, como demonstra a tabela 01, poucos alunos concluíam o 3º Magistério, causando prejuízos para a escola e para o curso. Tal fato contribuiu para que a escola revisasse o PPP e, no ano de 2019, os novos alunos do Curso de Magistério fizeram suas matrículas após realizarem um processo seletivo. No ano de 2019 a escola abriu apenas uma turma de 3º Magistério e 61% das alunas matriculadas concluíram esta etapa do curso, diminuindo o percentual de evasão. Já no 4º Magistério 85% das alunas matriculadas concluíram o curso.

De acordo com os relatos do coordenador do curso, as novas medidas adotadas pela escola para o ingresso de novos alunos no Curso de Magistério já obtiveram resultados positivos no final do ano de 2019, constatando-se uma menor evasão de alunos no 3º Magistério. Salienta-se que a evasão do curso também é reflexo de outras questões, além daquelas informadas pela escola. Os alunos do Curso de Magistério, são, na maioria, mulheres, mães, trabalham em casa e em outros estabelecimentos, apresentando uma rotina cansativa com as demandas dentro e fora do curso. Realizar o Curso de Magistério, para muitos desses alunos, é concretizar um sonho, muitas vezes da infância, de ser professor. Desistir do curso é doloroso, por compreender que, um sonho de infância foi impedido de ser realizado por consequência das diversidades pertinentes ao dia a dia da mãe e pai trabalhadores que realizam o curso.

Os alunos mais jovens que concluem o Ensino Médio regular e retornam para a escola, matriculando-se no Curso de Magistério, visando adquirir uma declaração de estudante para conseguir trabalhos como estagiários, evidencia a falta de vagas no mercado de trabalho para os egressos do Ensino Médio sem uma formação profissional. O mercado, cada vez mais competitivo e celetista, prima pela mão de obra qualificada. Por outro lado, o mercado contrata alunos do Ensino Médio como estagiários, com regras mais brandas na contratação de mão de obra, oferecendo baixa remuneração e sem assinar a Carteira de Trabalho. O estagiário não tem direito a férias, décimo terceiro, Fundo de Garantia e outros benefícios adquiridos se estivesse trabalhado com a Carteira de

Trabalho assinada; no entanto, ele passa por um processo de aprendizagens no campo do trabalho, adquirindo experiências, podendo, inclusive, se efetivar no emprego.

Diversos alunos do Curso de Magistério, logo que iniciam no 3º Magistério, são contratados como estagiários pela Secretaria de Educação da cidade de Araranguá e outras cidades vizinhas, como Balneário Arroio do Silva e Maracajá. Muitos desses alunos trabalham em creches da rede municipal de educação como auxiliar de sala, já que em algumas escolas falta esse profissional, tendo apenas o professor regente. Outros são contratados como estagiários e trabalham na função do segundo professor, auxiliando pedagogicamente crianças especiais. As experiências adquiridas durante os estágios contribuem nas reflexões dos fazeres da docência e na busca por mais qualificação profissional, conduzindo até os cursos de licenciatura.

A coordenação enfatizou também que alguns alunos, ao ingressarem no Curso de Magistério, conseguem também iniciar na docência como regente de sala de Educação Infantil em escolas particulares e logo buscam o ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância. As demandas do trabalho docente e os estudos acadêmicos em nível superior, em muitos casos, contribuem para que alguns alunos desistam do Curso de Magistério. Esses alunos compreendem a relevância do Curso de Magistério na sua formação pedagógica, mas sabem que a formação superior é aquela exigida na lei para o exercício da docência. Salienta-se que as demandas do Curso de Magistério já são elevadas e conciliar com a formação superior e o trabalho na docência não são tarefas fáceis. Tudo isso requer tempo para leituras, reflexões, escritas dos trabalhos acadêmicos, desenvolvimento das atividades práticas do Curso de Magistério, realização dos estágios obrigatórios dos dois cursos, são demandas que exigem dos alunos muita dedicação, determinação, perseverança e vontade para concluir o Curso de Magistério.

## 5.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEEBA

Este subcapítulo está fundamentado nas orientações para o funcionamento das escolas de educação básica da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina e no Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA). O Curso de Magistério da EEEBA não tem um projeto pedagógico específico. As orientações sobre o

curso estão no PPP da EEBA, que inclui os cursos de Ensino Médio e o Curso de Magistério.

As regulamentações legais para o Curso de Magistério estão estabelecidas na LDB atual e na Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica de Brasília, do ano de 1999, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. O Curso de Magistério da EEBA segue estas orientações, incluindo também normativas estaduais para a educação catarinense. O curso tem uma estrutura curricular que habilita a formação de professores em nível médio para lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação específica para a docência está organizada no 3º e 4º Magistérios, como demonstrado na figura 10:

Figura 10 – Estrutura curricular do Curso de Magistério da EEBA

DISCIPLINAS	AULAS SEMANAS				CARGA HORÁRIA
	1º	2º	3º	4º	
Língua Portuguesa e Literatura	3	2	-	-	160
Língua Estrangeira	2	2	-	-	128
Artes	2	2	-	-	128
Educação Física	2	2	-	-	128
História	2	2	-	-	128
Geografia	2	2	-	-	128
Filosofia	2	2	-	-	128
Sociologia	2	2	-	-	128
Matemática	2	3	-	-	160
Química	2	2	-	-	128
Física	2	2	-	-	128
Biologia	2	2	-	-	128
Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Alfabetização e Letramento	-	-	2	2	128
Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Português e Literatura Infantil	-	-	2	2	128
Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de História	-	-	-	2	64
Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia	-	-	-	2	64
Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Ciências	-	-	-	2	64
Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Matemática	-	-	2	2	128
Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes	-	-	-	2	64
Educação e Infância	-	-	2	-	64
Filosofia da Educação	-	-	2	1	96
Sociologia da Educação	-	-	2	1	96
História da Educação	-	-	2	-	64
Psicologia da Educação	-	-	2	1	96

Organização e Legislação Educacional	-	-	2	-	64
Educação Especial	-	-	2	-	64
LIBRAS	-	-	-	2	64
Didática – Educação Infantil	-	-	2	2	128
Didática – Séries Iniciais	-	-	2	2	128
Estágio Curricular – Educação Infantil	-	-	2	3	160
Estágio Curricular - Séries Iniciais	-	-	3	5	256
<b>Totais Semanais e Carga horária Total</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>3520</b>

Fonte: Santa Catarina, (2010, p. 77).

O Curso de Magistério da EEBA apresenta a mesma estrutura curricular organizada pela Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina, disponibilizada no documento que orienta a organização e o funcionamento das escolas de educação básica e da educação profissional da rede pública estadual. (SANTA CATARINA, 2010). O curso é oferecido no período noturno, com cinco horas/aula por dia, sendo que, cada hora aula, tem duração de 40 minutos. Para realizar o Curso de Magistério da EEBA, é necessário que o aluno já tenha concluído o Ensino Médio regular. Essa determinação é regulamentada pela escola, aprovada pelo conselho escolar da instituição e registrada no Projeto Político Pedagógico da EEBA.

Analizando a figura 10, observa-se que as disciplinas do 1º e 2º Magistério têm uma carga horária de 1600 horas para os conhecimentos propedêuticos, correspondendo às mesmas disciplinas e carga horária para as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio. Já as disciplinas do 3º e 4º Magistério, específicas do curso, têm uma carga horária de 1920 horas, correspondendo a 54,54% do total de horas do curso.

As disciplinas de Estágio concentram um total de 416 horas aulas, equivalendo a 21,66% da carga horária específica do Curso de Magistério. Para facilitar as discussões teóricas e práticas das disciplinas de Estágio, a escola decidiu concentrar o Estágio Curricular – Educação Infantil no 3º Magistério e o Estágio Curricular – Séries Iniciais no 4º Magistério, respeitando os mesmos tempos de aula em sala e no campo do estágio estabelecidos pelo documento que normatiza o estágio curricular dos cursos profissionalizantes da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2010).

A estrutura curricular atual do Curso de Magistério da EEBA foi reorganizada no ano de 2010 para atender às atualizações da LDB e para que se adequasse à proposta curricular da rede estadual de ensino. (SANTA CATARINA, 2010). Uma das revisões correspondeu à inclusão no currículo dos estudos da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, atendendo a Lei Federal N° 11.645, de 10 de março de 2008, que

estabeleceu em seu Art. 1º: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Os estudos da cultura afro-brasileira e indígena podem ser discutidos em todas as disciplinas do currículo escolar, tendo a lei destacado os estudos na área das artes, história e literatura. No Curso de Magistério da EEBA este conteúdo está evidenciado nas ementas das disciplinas Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História e Organização e Legislação Educacional.

Já a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi incluída no currículo do Curso de Magistério após a aprovação das “Orientações para organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual” (SANTA CATARINA, 2010), passando a vigorar a partir do ano letivo de 2011. O ensino da LIBRAS veio atender ao Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que torna obrigatório a inclusão da LIBRAS nos cursos de formação de professores em nível médio e superior para o exercício do magistério no Brasil. (BRASIL, 2005).

As disciplinas de Estágio Curricular do Curso de Magistério da EEBA estão organizadas de acordo com as Diretrizes e Procedimentos para a Realização do Estágio Supervisionado do Curso de Magistério<sup>10</sup>. (SANTA CATARINA, 2010). No 3º Magistério os alunos cursam a disciplina Estágio Curricular – Educação Infantil, com 5 horas/aulas semanais, sendo que 1 hora/aula por semana são trabalhados em sala de aula os conteúdos teóricos e orientações para as atividades práticas e 4 horas/aulas semanais são destinadas às atividades extraclasse, com observações de aulas e intervenções pedagógicas no campo do estágio por parte dos alunos. No 4º Magistério os alunos cursam a disciplina Estágio Curricular – Séries Iniciais, com carga horária semanal de 8 horas/aula, sendo 1 hora/aula por semana com conteúdos teóricos e orientações e as 7 horas/aula restantes são destinadas às atividades práticas no campo do estágio por semana. (SANTA CATARINA, 2010).

As análises do currículo do Curso de Magistério da EEBA coadunam com o Art. 5º, § 2º da Resolução 2, de 19 de abril de 1999, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do

---

<sup>10</sup> Documento que está em anexo nas “Orientações para a organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual de Santa Catarina - 2011” (SANTA CATARINA, 2010). Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156>. Acesso em 11/09/2020.

Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade normal. A redação do documento orienta que:

Os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 1999, Art. 5º, § 2º).

O texto legal mencionado abrange uma vasta área de conhecimentos na formação de professores em nível médio. Por ter uma carga horária menor que um curso de formação superior, os tópicos apresentados nas ementas do curso, disponíveis no anexo A desta tese, são estudados em sala de aula; no entanto, a carga horária reduzida pode inviabilizar maiores reflexões e aprofundamento de discussões abordadas durante os estudos no Curso de Magistério. Tais aspectos não impedem que os alunos do curso obtenham conhecimentos teóricos e práticos voltados para a docência. A formação pedagógica que os alunos adquirem no Curso de Magistério contribui para o bom desempenho daqueles que realizam o curso de Licenciatura em Pedagogia, tanto nos conhecimentos teóricos, quanto práticos.

O currículo do Curso de Magistério da EEEBA pode ser dividido, para efeito de apresentação e discussão, em 3 partes, cada uma contendo um conjunto de disciplinas. Esta divisão em partes foi elaborada para que se tenha uma contextualização dos vários componentes curriculares, possibilitando, assim, a identificação e aprofundamento das discussões referentes ao ensino de música na formação dos professores no Curso de Magistério da EEEBA.

Figura 11: Organização das disciplinas do Curso de magistério da EEEBA

CURSO DE MAGISTÉRIO	EIXO: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL - 544 HORAS	EIXO: CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 960 HORAS	EIXO: CONTEXTO DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA - 416 HORAS
3º Magistério	Educação e Infância	Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de: Alfabetização e Letramento	Estágio Curricular – Ed. Infantil
	Filosofia da Educação	Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Português e Literatura Infantil	
	Sociologia da Educação	Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Matemática	

	História da Educação	Didática – Educação Infantil	
	Psicologia da Educação	Didática – Séries Iniciais	
	Organização e Legislação Educacional		
	Educação Especial		
<b>4º Magistério</b>	Filosofia da Educação	Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de: Alfabetização e Letramento	Estágio Curricular - Séries Iniciais
	Sociologia da Educação	Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Português e Literatura Infantil	
	Psicologia da Educação	Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de História	
		Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia	
		Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Ciências	
		Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Matemática	
		Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes	
		LIBRAS	
		Didática – Educação Infantil	
		Didática – Séries Iniciais	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado no documento Santa Catarina (2010).

As disciplinas poderiam estar organizadas em várias maneiras, no entanto, optou-se por esta organização em três eixos: contexto histórico e sociocultural, contexto da educação básica e contexto do exercício da docência. O eixo denominado ‘Contexto histórico e sócio-cultural’ integra as disciplinas mais teóricas que contribuem para a compreensão e proporcionam a reflexão da prática: Educação e Infância, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Organização e Legislação Educacional, Psicologia da Educação e Educação Especial. São disciplinas com conteúdos mais científicos da área da educação que instigam os alunos a reflexões, posicionamentos, questionamentos diante das temáticas que norteiam o campo educacional. Estudos referentes à filosofia e sociologia da educação, psicologia da criança, a história e as políticas educacionais, são disciplinas que instigam os alunos a debaterem e perceberem, principalmente quando estão no campo do estágio, na sala de aula, as complexidades que permeiam a educação escolar.

O eixo ‘Contexto da educação básica’ inclui as disciplinas que os professores irão trabalhar com seus alunos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: LIBRAS, Alfabetização e Letramento, Ensino de Português e Literatura Infantil, Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de Ciências, Ensino de Matemática, Ensino de Artes, Didática – Educação Infantil e Didática – Séries Iniciais. Os conhecimentos adquiridos com as disciplinas estudadas no eixo relacionado ao contexto histórico e sócio-cultural contribuem para uma melhor compreensão, condução e desenvolvimento pedagógico perante aos estudos das disciplinas do contexto da educação básica. Essas disciplinas estão mais relacionadas ao ensino e a aprendizagem, sendo que os alunos do Curso de Magistério da EEBA estudam os fundamentos teóricos e metodológicos para então vivenciar o trabalho dessas disciplinas com as crianças, de forma lúdica que promovam aprendizagens às crianças.

O eixo do ‘Contexto do exercício da docência’ é composto pelas disciplinas Estágio Curricular – Educação Infantil e Estágio Curricular – Séries Iniciais. Será no campo do estágio que os alunos do Curso de Magistério vivenciarão, na prática, os conhecimentos adquiridos durante os estudos dos três eixos norteadores mencionados. As experiências e reflexões adquiridas com os estágios estimulam ou afastam alunos do Curso de Magistério da EEBA a continuarem na docência. Eles sabem que para exercerem a regência da sala de aula é necessária a formação superior, haja vista que, para trabalharem na educação pública, os processos seletivos e concursos pedem a formação superior. Entretanto, o ensino privado contrata, tanto como auxiliar de sala ou como regente de turmas da Educação Infantil, professores formados no Curso de Magistério. Conscientes do que diz a lei sobre a formação pedagógica para trabalhar como professor, muitos alunos do Curso de Magistério, buscam os cursos de licenciatura para obterem a certificação exigida na LDB atual.

Para os estudos desta tese são apresentadas as ementas das disciplinas denominadas Educação e Infância e Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes, que são as disciplinas que contemplam a música no currículo. Além destas, também são apresentadas as ementas das disciplinas de Didática – Educação Infantil e Didática - Séries Iniciais que, mesmo sem ter no currículo a música como conteúdo a ser estudado durante o Curso de Magistério, foi objeto de estudo desta tese por apresentarem, no campo da pesquisa, diversas atividades pedagógicas envolvendo a música no Curso de Magistério da EEBA.

Figura 12: Disciplinas específicas do Curso de Magistério da EEBA com abordagem musical no currículo

DISCIPLINAS	EMENTAS
<b>Educação e Infância</b>	Criança e Infância: conceituação. Construção social da infância e determinações sócio-históricas. Educação, infância e sociedade. Bases conceituais: jogos, brinquedo e brincadeira; pensamento e linguagem; interações sociais. Processos de formação do pensamento: conceitos espontâneos e científicos. <b>Contribuição da brincadeira, das interações e das linguagens (não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical) no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.</b> A produção cultural das e para as crianças.
<b>Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes</b>	Estudo das questões filosóficas que norteiam o ensino das artes. A evolução gráfica e estética e consequente abordagem de artes levando em conta a realidade, a escola e a comunidade da criança. O imaginário como fonte de conhecimento e estrutura artística na criança. Arte-Educação. <b>Estudo das artes visuais, da música, da dança e do teatro com orientações didáticas e metodológicas para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.</b> O imaginário como fonte de conhecimento e estrutura artística na criança. Diversidade cultural, artes visuais, música, dança, teatro e escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado no documento Santa Catarina (2010)

A disciplina Educação e Infância é oferecida no 3º Magistério, com duas horas aula de 40 min por semana. Na ementa da disciplina a música deve ser trabalhada durante o processo formativo dos alunos do curso, quando forem abordadas as brincadeiras, as interações e as linguagens, como especifica o texto: “contribuição da brincadeira, das interações e das linguagens (não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical) no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança”. (SANTA CATARINA, 2010, p. 80). O professor da disciplina tem autonomia para organizar os conteúdos musicais, assim como os demais conteúdos, e integrar as discussões em sala de aula, mediando a teoria e a prática com os alunos do 3º Magistério. O professor deve organizar todo o conteúdo da disciplina nas 64 horas/aula ao longo do ano letivo, apresentando as bases iniciais dos tópicos apresentados na ementa da disciplina, o que significa que muitos conteúdos deverão fazer parte da formação oferecida nesta disciplina e, provavelmente, a formação musical oferecida ocupa uma carga horária pequena.

Com relação à presença das áreas de Artes, incluindo a música que faz parte das linguagens artísticas e deve ser contemplada durante a disciplina Educação e Infância, os alunos do Curso de Magistério têm no total 192 horas aulas ao longo da formação, haja vista que no 1º e 2º Magistério a disciplina Artes integra o currículo do curso, contemplando 128 horas/aula. Nesses dois anos primeiros anos do Curso de Magistério, que correspondem aos mesmos conteúdos da disciplina Artes do Ensino Médio regular, os objetivos da disciplina não estão direcionados para as reflexões e práticas para o exercício da docência, mas contribuem para que o aluno tenha melhores compreensões dos estudos da arte na escola e na formação humana, filosófica e cultural do educando.

A disciplina Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes é oferecida no 4º Magistério, com duas horas/aulas de 40 minutos semanalmente. Nesta disciplina, os estudos mais específicos para o ensino de arte, considerando as teorias, práticas e discussões pertinentes ao fazer docente com as crianças sobre as linguagens artísticas, concentram-se numa carga horária de 64 horas/aula. A ementa da disciplina define: “Estudo das artes visuais, da música, da dança e do teatro com orientações didáticas e metodológicas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental” (SANTA CATARINA, 2010, p. 81). Estes conteúdos devem ser estudados durante o ano letivo do 4º Magistério, representando um desafio para o professor que deve abranger as diferentes linguagens artísticas em um curto tempo de trabalho específico nesta disciplina.

Observa-se que a disciplina Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes tem 2 horas/aula por semana e que o professor da disciplina teve ter conhecimentos básicos nas quatro linguagens artísticas para organizar os conteúdos, dialogar com os alunos em sala de aula, propor discussões pertinentes ao trabalho didático para as crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A ementa da disciplina evidencia que o professor da disciplina Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes deve ter uma formação polivalente que atenda às demandas da ementa proposta. A questão da polivalência para as artes é um tema bastante discutido em diversas produções bibliográficas, desde a década de 1970, quando foi estabelecida a Educação Artística no currículo escolar. Diversas mudanças na legislação educacional alteraram terminologias, apresentaram críticas ao modelo polivalente, mas tal prática ainda pode ser encontrada em diversos contextos educacionais brasileiros. (FIGUEIREDO, 2017).

Na LDB 9.394/96, o Art. 25, § 2º especifica que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação

básica". (BRASIL, 1996). Na redação “o ensino da arte”, aparece no singular e na disciplina de Artes e Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes, do currículo do Curso de Magistério, “artes” está no plural. Isso confunde o professor e o faz aceitar que ele deve ministrar a disciplina numa perspectiva da polivalência, que é a formação do pedagogo que está habilitado para lecionar todos os conteúdos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à formação de professores pedagogos, a polivalência foi discutida por Figueiredo (2017), que faz críticas a esta proposta de formação múltipla, que não possibilita maiores aprofundamentos teóricos e práticos nas diversas áreas do conhecimento que essa formação polivalente oferece. A formação do professor no Curso de Magistério tem esse formato da polivalência nos cursos de Pedagogia.

Uma única disciplina de artes, um único professor, várias linguagens artísticas, é o mesmo modelo polivalente amplamente criticado na formação e na atuação do professor das diversas áreas artísticas. Desta forma, parece que toda a discussão acumulada com relação à polivalência para o ensino das artes no âmbito da formação do professor especialista não tem alcançado contextos de formação de professores nos cursos de Pedagogia de forma significativa. (FIGUEIREDO, 2017, p. 85).

No mesmo estudo, Figueiredo (2017) traz definições, reflexões e questionamentos quanto à possível interdisciplinaridade no processo de formação de professores, destacando que o trabalho colaborativo entre os professores pode resultar em experiências positivas na aprendizagem dos alunos, por compreender que “cada um destes profissionais tem seu papel e sua contribuição neste processo e assumir esta perspectiva poderia, de fato, conduzir a resultados satisfatórios com relação à atuação do pedagogo e o ensino das artes”. (FIGUEIREDEO, 2017, p. 89). O autor faz referências aos professores com habilitação específica que podem trabalhar em conjunto, em projetos que envolvam diversas disciplinas e proporcionar mais aprendizagens aos alunos.

No contexto desta tese, no Curso de Magistério, o professor da disciplina Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes não trabalha em conjunto com outros professores das áreas de Artes pelo fato de nela não ter outro professor dessa disciplina com uma formação específica nas linguagens artísticas que integram a disciplina Arte: música, dança, teatro e artes visuais. No entanto, outras disciplinas do Curso de Magistério usam os conhecimentos artísticos adquiridos ao logo de sua formação e experiências na docência, principalmente a música. Ela vem sendo uma ferramenta pedagógica usada pelos professores do Curso de Magistério como mediadora

no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso. Neste estudo, as disciplinas Didática – Educação Infantil e Didática – Séries Iniciais, usam constantemente a música nas atividades pedagógicas com os alunos na sala de aula.

Figura 13: Disciplinas do Curso de Magistério da EEBA que usam a música com mais frequência nas atividades pedagógicas

DISCIPLINAS	EMENTAS
<b>Didática – Educação Infantil</b>	<b>A educação infantil no Brasil: seu caráter específico de prática pedagógica, concepções e finalidades.</b> Configurações do cuidar e educar e ações docentes na Educação Infantil sob o enfoque histórico-cultural: contextos (sociais, político, cultural e institucional) dimensões e desafios. Organização do cotidiano na Educação Infantil: tempo, espaço, atividade. A formação do grupo. Instrumentos da prática pedagógica: planejamento, documentação (observação, registros) e avaliação na Educação Infantil. Relação entre as famílias e Educação Infantil. Modelos curriculares em educação infantil: bases teóricas e metodológicas. Processos de inserção das crianças nos espaços coletivos da educação (adaptação). Especificidade do trabalho educativo com bebês. Organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais.
<b>Didática – Séries Iniciais</b>	<b>O processo de escolarização e desenvolvimento da didática. O ensino na educação básica no Brasil: seu caráter específico de prática pedagógica, concepções e finalidades.</b> Configurações do processo ensino-aprendizagem e ações docentes no Ensino Fundamental sob o enfoque histórico-cultural: contextos (sociais, político, cultural e institucional) dimensões e desafios. Fundamentos teórico-metodológicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental: especificidades das ações pedagógicas para o processo ensino/aprendizagem (Ed. Indígena, EJA, Quilombolas, Ed. do Campo. Atendimento Especial/Educação Especial). A Organização, desenvolvimento do planejamento e da avaliação no processo ensino-aprendizagem. Gestão democrática como perspectiva (princípios didático - pedagógicos). A Coordenação (político)-pedagógica da escola. A organização do trabalho escolar: linguagens, grupo, tempo e espaço. O planejamento da organização escolar. O PPP. Função social da escola/finalidades educativas/condições singulares de cada escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado no documento Santa Catarina (2010)

Nas ementas das disciplinas de Didática especificadas na figura 13, não consta a música como conteúdo obrigatório a ser estudado durante o Curso de Magistério, no entanto, as disciplinas Didática - Educação Infantil e Didática – Anos Iniciais do Ensino

Fundamental estão referenciadas nesta tese por terem sido observados no campo da pesquisa uma consistência de atividades musicais nas atividades da disciplina: brincadeiras de roda, jogos rítmicos, músicas infantis diversas no decorrer de determinadas atividades apresentadas pelas alunas do 3º Magistério e 4º Magistério.

As ementas das disciplinas apresentam os conteúdos a serem estudados ao longo do 3º e 4º Magistério, com as especificidades de cada etapa da educação básica, destacando o “caráter específico de prática pedagógica, concepções e finalidades”. (SANTA CATARINA, 2010, p. 78). As práticas pedagógicas com crianças, principalmente as da Educação Infantil, são repletas de atividades envolvendo a música. Nas atividades com os bebês, até os dois anos de idade, a música pode ser abordada na sala de aula durante as brincadeiras de estímulo sensorial das crianças. Ouvir música e assistir vídeos musicais, podem contemplar a rotina diária com os bebês; brincar com potinhos de plástico e metal aguçam a percepção auditiva, estimulam a curiosidade e a percepção tátil na manipulação dos objetos. Durante o sono e contações de histórias, a música, seja ela cantada pelo professor da sala de aula ou apreciada em áudio, pode estar contemplada na rotina diária dos bebês. Nas demais turmas da Educação Infantil, as atividades pedagógicas podem ser mediadas com a música: contações de histórias, brincadeiras de roda, atividades que estimulam a percepção motora e rítmica das crianças podem ser contempladas com músicas. As atividades citadas não constam nas emendas das disciplinas, mas o professor, neste contexto, tem autonomia de como organizar os conteúdos e atividades a serem trabalhados ao longo do ano letivo.

Com as crianças maiores, o cantar, dançar, bater palmas, batucar nos potinhos de metal e plástico, são atividades que podem ser realizadas por elas na escola. O professor pode estimular as crianças na criação de instrumentos musicais de sucata e trabalhar com essas criações em diferentes momentos durante as práticas pedagógicas. As contações de histórias, brincadeiras de roda, atividades que estimulam a percepção motora e rítmica das crianças podem ser contempladas com músicas. As propostas pedagógicas comentadas podem ser planejadas e trabalhadas com as alunas do curso, já que o professor da disciplina pode direcionar as suas atividades em sala de aula.

Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além dos exemplos já citados, o professor pode apresentar músicas para as crianças, estimulando a apreciação musical, comentar sobre os aspectos históricos da música, estimular a criação de paródias, novas melodias, musicalizar poemas, cantar em sala de aula, usar a música com fins mais

específicos para a aprendizagem de conteúdos como reconhecimento de letras no processo de alfabetização, estímulo na memorização de números, músicas que abordem eventos comemorativos e tantos outros exemplos que possam ser utilizados na sala de aula. Todas as atividades relatadas podem ser planejadas e organizadas com os alunos do Curso de Magistério, de forma a promover uma formação pedagógica mais lúdica e musical com os alunos. No entanto, faz-se necessário que o professor do curso tenha conhecimentos e criatividades para trabalhar com a música no Curso de Magistério.

Com esse olhar lúdico, objetivando aprendizagens e o desenvolvimento das crianças como um todo, é que as disciplinas Didática - Educação Infantil e Didática – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dialogam no decorrer das atividades pedagógicas com músicas e brincadeiras. Nas disciplinas de Didática do Curso de Magistério, dependendo das abordagens objetivadas pelo professor, a música pode ser um recurso pedagógico muito utilizado no decorrer dos processos que abordem práticas desta disciplina, evidenciando suas concepções e finalidades. Neste sentido, é pertinente que o professor que ministrará esta disciplina tenha o entendimento de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental estão além do ler, escrever, contar e realizar as quatro operações básicas da matemática.

Enfatiza-se que a formação escolar dos alunos da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina estão imersos na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, com foco na formação integral dos alunos. Os alunos do Curso de Magistério devem ser formados dentro desta perspectiva. Independentemente de qual concepção de educação integral seja defendida pelo estado, os alunos da rede estadual de educação devem ter uma educação integral, como defende o documento norteador da educação pública do estado de Santa Catarina.

### 5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa, 12 colaboradores concedendo entrevistas: três professoras e o coordenador do Curso de Magistério, seis alunas do 3º Magistério e duas alunas do 4º Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA). O coordenador do curso será identificado com o pseudônimo de João e as professoras serão identificadas também com pseudônimos: Ana, Tereza e Maria. As alunas serão

identificadas com pseudônimos de nomes de flores: Margarida, Azaleia, Adália, Crisântemo, Orquídea, Rosa, Girassol e Cecília.

### 5.3.1 Do corpo docente

O coordenador João é um professor pedagogo, casado, formado pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela mesma universidade. Concluiu o Ensino Médio na EEBA como técnico de contabilidade, mas não chegou a exercer a profissão de contabilista. O primeiro emprego surgiu por meio de um convite para trabalhar em uma escola, lecionando em uma turma multisseriada<sup>11</sup> do Ensino Fundamental na cidade de Araranguá, no anos de 1980. Com as vivências na sala de aula, observou afinidades com a docência e decidiu realizar o curso de Pedagogia. Logo que concluiu a graduação, prestou concurso público para a rede estadual de educação de Santa Catarina. Com a aprovação naquele concurso, foi lotado na EEBA e passou a ministrar as disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado no Curso de Magistério. No ano de 1994 foi aprovado em outro concurso público, passando a coordenar o Curso de Magistério, acumulando as funções de professor e coordenador, com carga horária de 60 horas semanais na EEBA. Na atualidade, já está aposentado do primeiro concurso público e coordena o Curso de Magistério no período da noite.

A professora Ana tem 46 anos, é casada e leciona no Curso de Magistério da EEBA há 5 anos. Ex-aluna do Curso de Magistério da EEBA, iniciou na docência logo que concluiu aquele curso, lecionando em uma escola privada para turmas de Educação Infantil. É professora licenciada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e especialista em Metodologia do Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela mesma universidade. Há 16 anos é professora efetiva da rede municipal de educação da cidade de Araranguá-SC, lecionando 40 horas semanais em turmas de alfabetização. Na EEBA é professora admitida em caráter temporário (ACT), com carga horária de 10 horas-aula semanais, lecionando as disciplinas de Fundamentos Teóricos e

---

<sup>11</sup> Em Santa Catarina existem escolas com turmas multisseriadas na educação indígena e educação do campo. As turmas multisseriadas são formadas por alunos com idades e níveis educacionais diferentes. De acordo com a *Proposta Curricular de Santa Catarina*, “A Escola Multisseriada apresenta muitas possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico, o professor atribui tarefas diferenciadas aos grupos e com a mediação os estudantes das séries/anos mais avançados ajudam as crianças das outras séries/anos. Nesta organização é importante destacar que a dinâmica, o movimento de ensinar considera os tempos de aprendizagem das crianças e não da série/ano.” SANTA CATARINA, 2014, p. 78).

Metodológicos de Língua Portuguesa e Literatura, Alfabetização e Educação e Infância. Em anos anteriores, já foi professora do Curso de Magistério da EEBA, lecionando as disciplinas de Psicologia da Educação e Fundamentos Teórico-Metodológicos de Artes. Atualmente é aluna especial do Mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação, na UFSC, campus de Araranguá.

A professora Tereza tem 50 anos, é casada e está lecionando no Curso de Magistério da EEBA pelo segundo ano. Ex-aluna deste curso, sempre demonstrou afinidades com as artes. Desejava ser arquiteta, mas há trinta anos atrás o curso só era oferecido em Florianópolis. Morando em Araranguá, a 218 km da capital catarinense, Tereza não tinha condições de manter-se em Florianópolis e optou por realizar o curso de Licenciatura em Artes pela UNESC, situada na cidade de Criciúma-SC, com distância de 40 km de Araranguá. Já na docência, realizou o curso de Especialização em Estética e suas Perspectivas, também pela UNESC. No último ano do curso de Licenciatura em Artes começou a lecionar na rede estadual de educação, com contrato temporário. Atualmente tem 22 anos de docência, dos quais 12 anos como professora efetiva da rede municipal de educação de Araranguá, lecionando 20 horas semanais a disciplina de Artes no Ensino Fundamental. Na EEBA, Tereza leciona a disciplina de Artes em turmas do Ensino Médio, com 38 horas/aulas semanais, e a disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos de Artes no Curso de Magistério, com 2 horas/aulas semanais. Por dois anos consecutivos, Tereza está lecionando a disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos de Artes no 4º Magistério.

A professora Maria tem 42 anos, é casada e leciona no Curso de Magistério da EEBA pelo primeiro ano. Ex-aluna do Curso de Magistério, formou-se na Escola de Educação Básica João Colodel, na cidade de Turvo-SC, a 30 km de Araranguá. Logo que concluiu o Curso de Magistério, passou a lecionar na rede municipal de educação de Turvo, contratada temporariamente. Pouco tempo depois, fez concurso público e efetivou-se na rede municipal de educação da cidade de Turvo, com carga horária de 40 horas semanais. Logo que foi efetivada, o município de Turvo fez uma parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e todos os professores da rede municipal de educação de Turvo, que não tinham o curso de Licenciatura, realizaram o curso de Licenciatura em Pedagogia. A formação acontecia nos fins de semana e férias dos professores da rede municipal de Turvo. Nesse processo, Maria graduou-se em Pedagogia, realizando posteriormente, a Especialização em Gestão Escolar. Iniciou outra

pós-graduação em Neuropsicopedagogia, mas ainda não concluiu o curso. Durante 15 anos lecionou na Educação Infantil e nos últimos 5 anos é professora alfabetizadora. Lecionou durante 3 anos no Curso de Magistério da Escola de Educação Básica João Colodel, na cidade de Ermo, as disciplinas de Estágio, Educação e Infância, Organização e Legislação Educacional e Didática. Há 1 ano leciona no Curso de Magistério da EEBA as disciplinas de Didática - Educação Infantil e Didática - Séries Iniciais, com carga horária de 8 horas semanais.

Figura 14: Docentes participantes da pesquisa

FUNÇÃO	PSEUDÔNIMO	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE TRABALHO NO CURSO DE MAGISTÉRIO
<b>Coordenador</b>	João	58 anos	36 anos	32 anos
<b>Professora - Educação e Infância</b>	Ana	46 anos	16 anos	5 anos
<b>Professora - Fundamentos teórico-metodológicos de Artes</b>	Tereza	50 anos	22 anos	2 anos
<b>Professora – Didática – Educação Infantil e Didática – Séries Iniciais</b>	Maria	42 anos	12 anos	4 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

O coordenador do Curso de Magistério da EEBA tem toda a sua experiência da docência naquele curso. Primeiramente, como professor, e agora, coordenador, conhece as especificidades do curso, suas demandas, os anseios dos professores do curso e dos alunos. As professoras que aceitaram participar da pesquisa têm significativa experiência na docência com crianças pequenas, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas experiências são compartilhadas em suas funções como professoras no Curso de Magistério. Elas são professoras contratadas temporariamente. Os poucos anos de experiência no Curso de Magistério é um reflexo da contratação de professores temporários, haja vista que nem sempre esses professores podem continuar na mesma escola no ano letivo seguinte.

O processo seletivo para contratação de professores temporários no estado de Santa Catarina acontece a cada dois anos. Os professores aprovados são chamados por

ordem de classificação e escolhem as escolas que irão lecionar, de acordo com as demandas disponíveis. Durante as chamadas, o professor temporário poderá substituir um professor efetivo que está de licença saúde, licença maternidade, ocupar a vaga de um professor que se aposentou, entre outros. No final do ano letivo, todos os professores são chamados novamente, começando pela classificação inicial já ocorrida no primeiro ano da seleção de contratação dos temporários.

### **5.3.2 Do corpo discente**

A estudante Margarida frequenta o 3º Magistério do curso da EEBA. É Técnica em Legislação Previdenciária, tem 52 anos, é casada e mãe de um filho, estudante de Direito. Cursou o Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Estudava e trabalhava para ajudar a custear os estudos e ajudar a família. Por alguns anos trabalhou na parte administrativa de uma empresa, deixando o serviço depois de casada. Para ajudar no sustento da família, cuidava de crianças em sua casa, demonstrando afinidades com esse tipo de atividade, o que despertou nela o desejo de ser professora. Depois que o filho entrou na faculdade, decidiu fazer o Curso de Magistério e realizar um sonho da adolescência. No final do ano de 2018, participou do processo seletivo para o Curso de Magistério, sendo aprovada e iniciou o curso no ano de 2019, ingressando no 3º Magistério. Além da atividade na EEBA, Margarida, atualmente trabalha como professora do berçário II com crianças de 1 a 2 anos de idade, em uma Organização Não Governamental (ONG) na cidade de Araranguá.

A estudante Azaleia tem 29 anos e frequenta o 3º Magistério do curso da EEBA. É casada e mãe de uma criança de 10 anos. Concluiu o Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de educação, na cidade de Araranguá, que oferecia o programa Escola Pública Integrada. Iniciou o Ensino Médio na EEBA, mas logo começou a trabalhar e não conseguiu conciliar o trabalho com os estudos, abandonando a escola no segundo ano do Ensino Médio. Após o casamento, resolveu continuar os estudos, ingressando na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante esta formação, Azaleia engravidou e, dez anos depois, retornou aos estudos, iniciando o curso superior de Pedagogia a distância. Não se adaptando a esta modalidade de ensino, trancou a faculdade e ingressou no Curso de Magistério da EEBA, almejando ingressar no trabalho docente, já que ser professora era o seu desejo desde menina. No primeiro mês do curso conseguiu

uma oportunidade de trabalho como estagiária em uma escola de educação básica da rede municipal de Araranguá, mas, dois meses depois, desistiu do estágio por considerar baixa a remuneração. Nesse entremeio, percebeu a necessidade da formação superior e resolveu continuar o curso de Pedagogia, na modalidade a distância. Azaleia realiza os dois cursos concomitantemente.

A estudante Adália tem 33 anos e frequenta o 3º Magistério do curso da EEBA. É casada, mãe de duas crianças, uma com 12 e outra com 8 anos de idade. Logo que iniciou o Ensino Médio, ingressou no mundo do trabalho e não conseguiu conciliar com os estudos. Casou-se, teve os dois filhos e, depois de 16 anos sem estudar, resolveu retornar para a escola, concluindo o Ensino Médio na EJA. Após receber o certificado do Ensino Médio, dirigiu-se à EEBA e fez a sua inscrição para realizar o Curso de Magistério. Quando criança, sonhava em ser professora. Durante o Ensino Médio, percebendo as demandas da sala de aula, interrompeu a ideia de ser professora. Motivada por amigos e por seu filho mais novo, que desejava ter a mãe como professora, decidiu fazer o Curso de Magistério. Ao ingressar no curso, conseguiu uma vaga em uma creche da rede municipal de Araranguá como estagiária. Poucos meses depois foi contratada por uma ONG, na cidade de Araranguá, atuando como auxiliar de sala do berçário II, com crianças de 1 a 2 anos de idade.

A estudante Crisântemo tem 34 anos e está no 4º Magistério do curso da EEBA. É casada e mãe de uma criança de 8 anos de idade. Estudou toda a educação básica em escolas públicas na cidade de Parambú-Ce. É licenciada em História pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), no estado do Ceará, tendo realizado essa faculdade por ser o único curso de licenciatura oferecido em sua cidade na época que concluiu o Ensino Médio. Logo que concluiu a graduação, casou-se e mudou-se para a cidade de Araranguá. Com pouco tempo na cidade começou a trabalhar como costureira em uma facção na mesma cidade. Nesse tempo, engravidou e, depois do nascimento do filho, deixou de trabalhar fora para cuidar da criança. Quando seu filho estava com dois anos de idade, percebeu que ele não atendia a seus chamados. Aflita, percorreu consultórios médicos em busca de diagnósticos para a criança. Após avaliação médica, soube que seu filho nasceu surdo. Após ele ingressar na escola, com três anos de idade, passou a refletir sobre a necessidade de formação pedagógica para ajudar nas tarefas escolares do seu filho. Essa condição a fez buscar o Curso de Magistério, por saber que nesse curso a formação

pedagógica visa à formação do professor com conhecimentos teóricos e práticos para trabalhar com crianças pequenas.

A estudante Orquídea tem 45 anos e frequenta o 3º Magistério do curso da EEBA. É casada, tem uma filha e uma neta. Estudou em uma escola particular, confessional, administrada por freiras na cidade de Lages-SC. Iniciou o Ensino Médio em uma escola profissionalizante de tempo integral na mesma cidade, mas não concluiu o curso. Deixou a escola para casar, mudando-se para a cidade de Balneário Arroio do Silva, a 7 km de Araranguá. Depois que a filha já estava adulta, resolveu retornar aos estudos escolares, ingressando na EJA. Antes de concluir o curso, fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obteve uma pontuação suficiente para obter o certificado do Ensino Médio. Seu desejo de formação profissional era a Enfermagem, porém, sem recursos financeiros para custear a faculdade, ficou sabendo que na cidade de Araranguá havia o Curso de Magistério e que era gratuito. Não pretendia ser professora, mas como desejava continuar estudando, resolveu inscrever-se no processo seletivo do Curso de Magistério da EEBA. Após ser aprovada e iniciar o curso, conseguiu uma vaga, como estagiária remunerada, em uma creche municipal da cidade de Araranguá, na turma do pré I, com crianças de 3 anos de idade. As vivências da sala de aula com as crianças da educação a motivam para realizar o curso de Pedagogia após o término do Curso de Magistério.

A estudante Rosa tem 25 anos, é solteira e está cursando o 3º Magistério do curso da EEBA. Estudou toda a educação básica em escolas públicas na cidade de Araranguá. Após concluir o Ensino Médio, não conseguiu ingressar no mundo do trabalho. Entristecida com a situação, foi motivada por uma tia, ex-aluna do Curso de Magistério da EEBA, a fazer esse curso. Depois que a tia informou que o curso formava professores para trabalhar com crianças, Rosa sentiu-se motivada, já que gostava de crianças e imaginou possibilidades de trabalhar com elas. Naquele momento, entrou em contato com a escola e fez a sua inscrição para realizar uma prova e ingressar no Curso de Magistério. Depois que foi aprovada, já no primeiro mês do curso, conseguiu uma vaga como estagiária remunerada em uma creche na rede municipal de educação da cidade de Araranguá, trabalhando no pré I, com crianças de 3 anos de idade. Identificando-se com a docência, Rosa pretende fazer o curso de Pedagogia e seguir trabalhando com crianças.

A estudante Girassol tem 21 anos, estuda no 4º Magistério e é solteira. Fez o Ensino Fundamental em escola pública de tempo integral, na cidade de São Paulo, e o Ensino Médio em escola pública de tempo regular também na cidade de São Paulo.

Durante o Ensino Fundamental, participou da banda de música da escola e de times de esportes. Depois que concluiu o Ensino Médio, mudou-se com os pais para a cidade de Araranguá. Filha de músicos, desejava fazer a faculdade de Música, mas na cidade de Araranguá não tinha o curso nesta área. Também pensou em fazer a faculdade de Educação Física, mas não tinha certeza se realmente era o que deveria estudar. Girassol estava desmotivada, mas uma prima, ex-aluna do Curso de Magistério da EEBA, comentou com ela sobre o curso, motivando-a a fazer o Curso de Magistério também. Como Girassol não queria deixar de estudar, resolveu obter mais informações sobre o Curso de Magistério na EEBA. Sabendo que ele era gratuito e tem a duração de dois anos, decidiu fazer a inscrição. Após aprovada no processo seletivo começou a realizar o curso da EEBA e no segundo ano começou a trabalhar em uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Balneário Arroio do Silva, como estagiária remunerada, em uma turma de 3º ano, como segunda professora de uma criança especial. Girassol tem demonstrado afinidades com a docência, mas não pretende ser professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A estudante Cecília tem 18 anos, frequenta o 3º Magistério do curso da EEBA e é solteira. Cursou toda a educação básica em escola pública na cidade de Balneário Arroio do Silva. Durante o Ensino Fundamental estudou em uma escola que tinha a jornada ampliada, participando das atividades de *hip hop* e esportes. Iniciou o Ensino Médio no curso profissionalizante de Eletromecânica, mas não se identificou com aquela área e concluiu o Ensino Médio regular, objetivando realizar o vestibular para o curso de Enfermagem. Sem condições financeiras de custear as despesas do curso, desistiu de fazer essa faculdade. Por intermédio de amigas, soube que na EEBA tinha o Curso de Magistério, gratuito e noturno. Quando criança, Cecília desejava ser professora e percebeu que o Curso de Magistério poderia reacender o sonho de infância. Cecília fez a inscrição e participou do processo seletivo para o Curso de Magistério da EEBA. Após iniciar no curso, conseguiu uma vaga numa creche pública na cidade de Araranguá, estagiando na turma do berçário II, com crianças de 2 anos de idade.

Figura 15: Discentes participantes da pesquisa

PSEUDÔNIMO	IDADE	TURMA DO CURSO DE MAGISTÉRIO	EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA
Margarida	52 anos	3º Magistério	Professora - berçário II
Azaleia	29 anos	3º Magistério	-

Adália	33 anos	3º Magistério	Auxiliar de sala – berçário II
Crisântemo	34 anos	4º Magistério	-
Orquídea	45 anos	3º Magistério	Estagiária – pré I
Rosa	25 anos	3º Magistério	Estagiária – pré I
Girassol	21 anos	4º Magistério	Estagiária – segunda professora 3º ano do Ensino Fundamental
Cecília	18 anos	3º Magistério	Estagiária – berçário II

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A maioria das alunas participantes da pesquisa vem adquirindo mais experiências na docência com as vivências durante os estágios remunerados que trabalham. A aluna Crisântemo não trabalha com o estágio remunerado, mas aplica os seus conhecimentos pedagógicos adquiridos no curso com seu filho que é surdo e necessita de uma atenção mais específica para ampliar os seus estudos escolares. Já as alunas Margarida e Adália trabalham como regente de uma turma da Educação Infantil e auxiliar de sala, respectivamente, demonstrando que os conhecimentos que estão adquirindo no Curso de Magistério são positivos, possibilitando o trabalho como professoras de crianças pequenas.

Todos os participantes da pesquisa foram voluntários e concederam as entrevistas gravadas em áudio, sendo informados que, se quisessem, poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento. As informações obtidas nas entrevistas e observações de aulas contemplam os próximos subcapítulos.

#### 5.4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEEBA

Para compreender como a música está inserida no processo de formação de professores em nível médio, tendo a educação integral a base que fundamenta a formação escolar dos alunos do Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA), é fundamental ter os entendimentos do que vem a ser uma educação integral por parte dos atores participantes da pesquisa. A partir das análises das falas do coordenador do curso, professoras e alunas que participaram desta investigação, foi possível analisar a categoria “educação integral” a partir da subdivisão desta categoria em duas subcategorias: concepção de educação integral e educação integral no Curso de

Magistério. As falas dos atores da pesquisa serão analisadas dialogando com teóricos que investigaram sobre educação integral referenciados neste estudo.

#### **5.4.1 Concepções de educação integral: a formação educacional e o tempo do aluno na escola**

A construção das análises dos dados deste capítulo da tese perpassam pelas concepções do coordenador, professoras e alunas do Curso de Magistério da EEBA, a partir de seus entendimentos do que vem a ser uma educação integral. Os relatos apresentados nas entrevistas estão atrelados às construções sociais de cada participante da pesquisa, demonstrando nas suas falas, desejos, angústias, preocupações, negações, rejeições, esperanças e ansiedades com a educação escolar.

Quando perguntado às professoras e ao coordenador do Curso de Magistério da EEBA sobre o que compreendem por educação integral, foi unânime o entendimento que a educação integral deve formar o aluno com mais qualidade, compreendendo que educação integral está imbricada ao tempo do aluno na escola.

Figura 16: Concepções de educação integral dos professores do Curso de Magistério da EEBA

EDUCAÇÃO INTEGRAL	
Professores	Entendimento de educação integral
João	<i>Para acontecer uma educação integral é preciso de tempo. O aluno precisa ter mais tempo na escola e o professor também. Assim, aluno e professor estariam trabalhando juntos em projetos, com aprendizagens mais satisfatórias, com atividades mais completas, envolvendo pesquisa, ensino, práticas. Isso seria uma educação integral</i>
Ana	<i>Eu entendo que educação integral deve ser integrado, completo, de tempo integral. Os alunos teriam atividades do currículo básico e atividades no contraturno que formasse esse aluno no sentido completo, amplo, integral.</i>
Tereza	<i>A formação integral tem que abranger um todo do indivíduo, abrangendo todas as disciplinas. Uma educação integral é aquela que vem de casa e também a da escola, que forme um indivíduo com ética.</i>
Maria	<i>Uma educação integral deve ser ampla, no sentido de formar o aluno com os conhecimentos pedagógicos e outros que vão ajudar esse aluno na sua formação para a vida.</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Os relatos apresentados coadunam com o entendimento de que a educação integral deve ser composta por conhecimentos além daqueles apresentados no currículo comum da escola. Para que essa formação seja efetivada faz-se necessário, nas análises das concepções apresentadas pelos professores, que o aluno tenha um tempo de educação

escolar maior, para que ele possa obter os conhecimentos básicos do currículo escolar e outros não contemplados na carga horária do currículo, haja vista que “a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive”. (GUARÁ, 2006, p. 16). As reflexões de Guará (2006) coadunam com as concepções de educação integral ponderadas pelos professores entrevistados, nunca negando os conhecimentos do currículo escolar e outros que contribuem na formação humana, como, por exemplo: artes, esportes, informática, atividades extra classe, rodas de conversas, formação profissional, entre outros.

Para a maioria das alunas do Curso de Magistério, as concepções de educação integral estão imbricadas ao tempo integral do aluno na escola, demonstrado na figura 17.

Figura 17: Educação integral/Escola de tempo integral

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	EDUCAÇÃO INTEGRAL	
	Aluna/Turma do Magistério	Entendimento de educação integral
Margarida – 3º Magistério		<i>Eu tinha aquela educação de ir para casa e depois voltar para atividades extras na escola.</i>
Azaleia – 3º Magistério		<i>Ter aulas do conteúdo normal e algo a mais, mas isso em tempo integral.</i>
Adália – 3º Magistério		<i>Educação integral deve acontecer em tempo integral. Iria melhorar muito no futuro deles, nas perspectivas de vida.</i>
Crisântemo – 4º Magistério		<i>A educação integral não significa ficar o dia inteiro na escola. [...] A criança ter esse tempo fora da escola, pode ser junto com a família, um lazer fora da escola, pode ser cursos fora da escola. [...] A educação tem que ser integral, mas não de tempo integral.</i>
Orquídea – 3º Magistério		<i>A educação integral teria que ser o dia todo, em tempo integral. Num período a criança teria aula normal.</i>
Rosa – 3º Magistério		<i>Eu entendo que a educação integral deve acontecer o dia todo, em tempo integral. Além dos estudos normais.</i>
Girassol – 4º Magistério		<i>Eu penso que o ensino em tempo integral é muito bom. Eu estudei no Ensino Fundamental em tempo integral, mas eu acho que a educação integral não precisa ser numa escola de tempo integral. Você aprende muitas coisas fora da escola também.</i>
Cecília – 3º Magistério		<i>A escola deveria ser de tempo integral. Como o tempo é curto, deveria ter mais tempo para trabalhar com as crianças, ter um trabalho com mais qualidade, um trabalho bem feito com elas.</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Para a maioria das alunas do Curso de Magistério, as concepções sobre educação integral perpassam pela escola em tempo integral. Cinco alunas citam a educação integral em escola de tempo integral. Duas alunas compreendem que a educação integral não precisa acontecer em uma escola de tempo integral e uma aluna menciona a sua experiência de educação escolar, não em tempo integral, mas com atividades extras no

contraturno escolar. Já as alunas Crisântemo e Girassol não defendem que a educação integral deve acontecer em escola de tempo integral.

Das cinco alunas que compreendem que a educação integral deve acontecer em escola de tempo integral, três delas, Azaleia, Orquídea e Rosa, destacam que os estudos em tempo integral devem ter os conteúdos do currículo básico em um turno e outras atividades no contraturno. Tais aspectos assemelham-se ao relato da aluna Margaria que, no seu tempo de educação básica, tinha aulas em um turno, ia para casa almoçar, depois, retornava para a escola e realizava atividades extras no contraturno. Já a aluna Adália não mencionou o tempo integral na escola atrelado aos estudos com currículo básico e outras atividades pedagógicas no contraturno, mas ela comprehende que, se o aluno está mais tempo na escola, subentende-se que ele está lá estudando, aprendendo, brincando e tendo o desenvolvendo intelectual, social, cultural e esportivo que a escola, como local de afirmação dessas aprendizagens, deve proporcionar ao aluno. Já a aluna Girassol realizou o Ensino Fundamental em uma escola de tempo integral e ela comprehende que, não necessariamente, esse tempo expandido na escola promova uma educação integral dos alunos. Para a aluna Crisântemo, a educação deve ser integral, mas não em tempo integral. Para ela, o aluno aprende também com a família, com o lazer, com cursos e outras atividades fora da escola.

O entendimento de que a educação deve ser integral, mas não de tempo integral, compreendido pela aluna Crisântemo, desmistifica a compreensão que a educação integral deve separar o currículo básico de outras atividades citadas pelas alunas como “extras”, tais como: atividades artísticas, esportivas, informática, aulas de campo, entre outras. Essas atividades também podem ser contempladas dentro dos programas das disciplinas do currículo estabelecido na escola, numa perspectiva interdisciplinar. Nesse caso, as disciplinas poderiam dialogar entre si, os professores poderiam organizar os conteúdos do currículo agregando, por exemplo, aulas de Geografia com Informática, História com Artes, aulas de campo com Matemática, entre outras possibilidades de integrar o currículo numa perspectiva de formação pedagógica mais ampla. Gadotti (2009) frisa que hoje vivemos numa “sociedade do conhecimento” e da informação. As vivências e aprendizagens adquiridas fora da escola podem ser dialogadas com a escola. Demo (2016) destaca que muitos conhecimentos são adquiridos fora da escola e que esses conhecimentos proporcionam aprendizagens múltiplas, podendo ser até mais amplo do que as aprendizagens escolares. No entanto, esses conhecimentos adquiridos fora da

escola, em alguns contextos, têm relações diretas com o meio sócio econômico que o aluno vive. Acesso às tecnologias de informação e comunicação, livros, viagens, culinárias diversificadas, museus, teatros, cinema, circo, parques botânicos, praias, por exemplo, requer do aluno maiores condições financeiras, realidade essa mais distante de muitos alunos que estudam em escolas públicas.

Possivelmente, diante deste contexto, algumas alunas do Curso de Magistério da EEBA citaram atividades diferentes do currículo básico da escola que complementam a formação do aluno:

*Eu acho que teria que ter atividades que não exigisse tanto esforço intelectual, por que é exigir muito deles, eu acho que isso iria sobrecarregar e tinha que ser uma coisa diferente, tipo capoeira, dança, esportes, artes, talvez uma formação profissional. (MARGARIDA).*

*Educação integral seria todos os dias com atividades variadas, música, dança, ballet, essas coisas assim. (ORQUÍDEA).*

*Os alunos teriam que ter aulas de capoeira, dança, essas coisas na escola, atividades extras que não seja aquele estudada na escola. (ROSA).*

As atividades culturais e esportivas são apontadas pelas alunas como pertinentes para promover uma educação escolar integral. Essas demandas ainda são desafios para a educação pública brasileira que defende uma formação integral nos documentos oficiais do governo federal, citados na Constituição Federal de 1988, na LDB 9.394/96, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Plano Nacional de Educação e na Base Nacional Comum Curricular. Moll e Leclerc (2013) discutem as garantias dos direitos sociais na educação integral.

Tendo como referência o cenário de desafios da educação básica brasileira, em termos de acesso, permanência e qualidade pedagógico-social, a estratégia induz, por meio de financiamento, a ampliação da jornada escolar com atividades que acontecem no interior da escola ou em espaços significativos da vida do bairro e da cidade. Atividades que permitem a experiência cultural e civilizatória do cinema, do teatro, do museu, dos parques e de outros espaços, como parte da ação curricular da escola, em uma perspectiva que dialoga com as ideias de cidade educadora, comunidades de aprendizagem, bairro-escola e outras, na direção da construção de um paradigma contemporâneo de educação integral. (MOLL; LECLERC, 2013, p. 284).

De acordo com as reflexões de Moll e Leclerc (2013), comprehende-se que as demandas para uma educação integral são mais complexas e requerem mais ações e espaços além daqueles que já fazem parte da estrutura da escola. Neste sentido, João defende que a educação integral seria viável se houvesse mais tempo dos professores na escola para elaboração dos planejamentos e discussões na escola, assim como para os

alunos, compreendendo que eles construiriam mais conhecimentos se estivessem mais tempo na escola para a sua formação.

*A educação integral é importante, mas para isso é preciso disponibilidade de tempo. A carga horária de professor, carga horária de aluno na disponibilidade que temos, não é suficiente, por que assim eu construo poucos conhecimentos. Eu construo mais conhecimentos, mais aprofundamentos e discussões se eu tiver mais tempo envolvido com esses professores e alunos. (JOÃO).*

Como coordenador, João vivencia as dificuldades diárias no Curso de Magistério da Eeba referente ao tempo dos alunos e dos professores do curso, objetivando uma melhor formação pedagógica para os futuros professores. O tempo que os professores teriam na escola a mais poderia proporcionar mais envolvimentos deles com o Curso de Magistério, possibilitando a criação de projetos e um melhor acompanhamento dos alunos do curso, orientando-os de acordo com as necessidades pedagógicas.

*Se eu estou em uma escola de tempo integral, esse professor vai estar fazendo outros trabalhos com os alunos e orientando também os alunos. Numa perspectiva de educação integral, o tempo do aluno na escola é muito importante. O professor, também, trabalhando em tempo integral na mesma escola teria condições de desenvolver e acompanhar projetos na escola. Ele estaria junto acompanhando os projetos de pesquisa de como o aluno trabalhar a alfabetização, lá na educação infantil, a alfabetização lá no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Ele estaria mais próximo acompanhando isso. (JOÃO).*

A ampliação do tempo do aluno na escola é defendido por pesquisadores que investigam sobre educação integral, compreendendo que esse tempo a mais do aluno na escola pode fazer diferenças significativas no processo de aprendizagens e formação do aluno. Cavaliere (2007), quando discute sobre o tempo do aluno na escola, comprehende que esse tempo a mais pode contribuir para melhores ações pedagógicas promovidas pela escola. Tais ações refletirão em melhores resultados no desenvolvimento escolar do aluno, nas parcerias entre escola, comunidade e famílias, na adequação das novas demandas da escola às questões educacionais da atualidade e na formação dos alunos. Gonçalves (2006) comprehende que a ampliação do tempo do aluno na escola deve fazer sentido se a escola tiver uma proposta pedagógica que amplie as oportunidades de formação para os alunos, com aprendizagens mais significativas as demandas atuais. Os entendimentos dos autores coadunam com as inquietações de João, que, na prática pedagógica, sente essa necessidade de ter uma carga horária de aulas maior que a oferecida atualmente, em um turno de aula, para que a escola possa, efetivamente,

promover uma educação mais completa para os alunos. De acordo com João, os professores precisariam de mais tempo na escola para planejarem e desenvolverem seus projetos pedagógicos com mais êxito e os alunos precisariam de mais tempo na escola para apreenderem e participarem das atividades que deveriam ser oferecidas pela instituição para, então, fazer sentido uma educação integral.

As concepções de educação integral são compreendidas pelas professoras entrevistadas imbricadas ao tempo integral do aluno na escola, mas que esse tempo seja favorável ao desenvolvimento educacional do aluno. As professoras entrevistadas compreendem que é necessário um turno de aulas para os conteúdos curriculares e o contra turno com atividades diferenciadas, oficinas de teatro, música, dança, artes plásticas, esportes e o reforço escolar.

*Eu entendo que integral é integrado, uma coisa junta, uma escola integral que tivesse outros suportes para ajudar na educação da criança, algo que complemente a formação dela. Essa formação não seria suficiente em um só turno. É necessário ter o contra turno para ter o reforço escolar, as oficinas e esportes (ANA).*

*Eu penso que na escola, essa educação integral na escola deveria ser em tempo integral. Por exemplo, a Arte, ela seria trabalhada não no período da manhã, mas ele teria no outro turno: teatro, música, pintura, e o aluno iria ver o que ele se identificaria e iria estudar no período oposto. (TEREZA).*

*Eu acho que a educação integral, para funcionar mesmo, deve acontecer em uma escola de tempo integral, com atividades extras no contraturno: reforço escolar, atividades artísticas, esportes, aulas de campo, ajudaria muito no desenvolvimento e formação dos alunos. (MARIA).*

As professoras têm o entendimento de que as demandas curriculares atuais trabalhadas em um turno de aula não contemplam as necessidades educacionais para uma formação integral, sendo necessário mais um turno de estudos, com atividades pedagógicas complementares para promover a formação integral dos alunos. As concepções das professoras citadas coadunam com os estudos de Moll (2011) que defende a educação integral em tempo integral, viabilizando aprendizagens mais significativas para os alunos, de forma a ampliar as discussões propostas no currículo base no outro turno na escola. Para Cavalieri (2007, p. 1017), a quantidade de tempo na escola não é determinante no melhor desempenho escolar, mas pode proporcionar “práticas escolares qualitativamente diferentes”. Os entendimentos dos autores citados coadunam com as concepções relatadas pelas professoras e com as reflexões de João, que percebe a necessidade de mais tempo do aluno e do professor na escola para que práticas escolares

sejam mais pensadas, planejadas, desenvolvidas, questionadas, readaptadas, reelaboradas, proporcionando mais aprendizagens aos alunos.

As ponderações das professoras, ao perceberem que seriam importantes para os alunos atividades diversificadas no contraturno, diferentes daquelas já estudadas no currículo base, contribuem para que as atividades escolares durante o dia de estudos dos alunos não sejam fatigantes e não desestimulem os estudantes das atividades da escola. Quanto mais atrativa for a escola, mais o aluno poderá permanecer dentro dos muros da instituição de ensino e aprendizagens diversificadas podem ser promovidas pela escola, bem como os alunos podem trocar seus conhecimentos entre si. Brincadeiras, rodas de conversas, momentos de leituras, o “bate papo” descontraído durante as refeições, intervalos de aulas, tudo isso amplia o capital cultural dos alunos. As atividades dirigidas e supervisionadas podem gerar novas atividades não dirigidas e supervisionadas quando os alunos estão interagindo entre si, gerando mais conhecimentos.

Para a escola que tem o atendimento educacional em tempo integral, são necessários mais planejamentos, revisões das propostas pertinentes ao currículo, espaços, condições materiais e pessoais para atender as demandas pedagógicas e educacionais dos alunos, o que exige da instituição uma demanda pertinente do trabalho docente.

*Para a escola, a criança ficar ali o dia inteiro, é bem complicado; mas para a criança, se tem atividades diferenciadas, eles vão querer ficar na escola. Eu falo isso por que na escola que eu trabalho, lá teve o Mais Educação e as crianças adoravam ir para o projeto. (ANA).*

As palavras da professora Ana resume, na prática, uma perspectiva de escola de tempo integral. A criança ficar na escola o dia inteiro, realmente, é desafiador por que ela, a escola, precisa oferecer as condições mínimas para que o aluno não desista dela; mas se a escola oferece as condições básicas para a permanência do aluno na instituição, e se ele for atraído por essas condições, ele gosta, se identifica e quer continuar na escola. O ficar na escola, não vem a ser o ficar dentro dela para que as crianças e jovens pudessem deixar as ruas, afastando os alunos dos problemas sociais existentes na sociedade. Esta permanência na escola teria como principal objetivo proporcionar às crianças e jovens um currículo esquematizado que promovesse aprendizagens significativas para a formação de um cidadão mais integral, atividades que contribuiriam na formação de um ser humano mais completo, preparando-o para a vida, para o trabalho, com formação cultural, física, mental e social.

A professora Ana citou o Programa Mais Educação como um exemplo prático de sua vivência na escola que leciona, com projetos educacionais propostos pelo governo federal que são pertinentes à ampliação do tempo do aluno na escola, o que poderia promover uma educação integral. O programa oferecia oficinas esportivas, artísticas, reforço escolar e atividades fora da escola, entusiasmado os alunos a permanecerem na instituição e ampliarem seus conhecimentos a partir de propostas educacionais desse programa de educação integral.

Quando projetos de educação integral têm objetivos definidos, recursos humanos, materiais e estrutura física adequada, tais projetos tendem a resultados satisfatórios. No entanto, o relato da professora Maria é inquietante, visto que ela trabalha em uma escola que foi pensada para atender alunos em tempo integral, mas, de acordo com ela, as propostas pedagógicas que visam à formação mais completa do aluno, deixa a desejar, desmotivando os alunos a permanecerem nessa escola de tempo integral.

*Mas eu acho que a educação integral, para funcionar mesmo, deve acontecer em uma escola de tempo integral, com atividades extras no contra turno: reforço escolar, atividades artísticas, esportes, aulas de campo, ajudaria muito no desenvolvimento e formação dos alunos. Agora, se é para eles ficarem o dia todo na escola sem atividades diferenciadas, sem professores com formação adequada, só para ficarem lá brincando na quadra sem estrutura adequada, fazerem as refeições e não ficarem correndo na rua, é melhor eles ficarem em casa no contraturno da escola. Isso para mim não é uma educação integral. Os alunos precisam também da convivência com a família, sair da rotina da escola. (MARIA).*

Na escola que Maria leciona, os alunos têm as atividades do currículo comum em um turno e no outro turno acontecem atividades de reforço escolar, atividades esportivas e recreativas. O problema da escola, de acordo com Maria, está na ausência de atividades mais instigantes para os alunos no contraturno, deixando-os fatigados e desmotivados.

*Lá onde eu trabalho, os alunos ficam muito estressados, passam praticamente o dia todo na sala e os monitores que ficam com eles no contraturno não têm formação pedagógica para trabalhar com as crianças. São pessoas que estão lá por indicação política. Nem estudantes do Magistério eles são. Não desenvolvem atividades pedagógicas com as crianças e eles ficam muito estressados. Eles têm aula de capoeira e esporte. Na verdade, ficam brincando de bola na quadra e o professor de capoeira nem sempre vem para as aulas. (MARIA).*

O desabafo da professora coaduna com as críticas de muitos pesquisadores quando analisam a eficiência de escolas públicas e programas educacionais que são implementados em nome de uma formação integral. Penna (2011), discutindo especificamente a educação musical escolar em suas pesquisas sobre ampliação da

jornada escolar e programas de governo de educação de tempo integral, já fazia referências às ineficiências de algumas escolas que aderiram a propostas de educação de tempo integral. Para a autora, muitas delas não ofereciam formação pedagógica que contemplasse o tempo expandido no aluno na escola, salientando que o aluno fica entre os muros da escola, aos cuidados dela, mas sem atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento deste aluno. Silva (2016) comenta também que muitas escolas de tempo integral e de jornada ampliada não oferecem aos alunos atividades pedagógicas, esportivas e artísticas com qualidade, somente ocupando o aluno na escola para que ele não fique na rua, longe das mazelas sociais que assolam, principalmente, os bairros mais pobres em muitas cidades brasileiras.

O entendimento de educação integral não deve ser confundido com proteção social que está em evidência na lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que versa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. A lei “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. (BRASIL, 1990, Art. 1º). Essa proteção integral, no contexto citado por Maria, parece ter sido transferida para a escola, cujo aluno fica lá, em tempo integral, para não ficar na rua e ficar “protegido” da marginalidade que assombra diversas comunidades em todo o país. Sobre esse conflito entre o trabalho escolar e o “assistencialismo social” desempenhado por algumas escolas, Guará (2009) faz críticas e provoca reflexões.

Se considerarmos que a escolarização é o maior passaporte para a inclusão social, seria esperável que as atividades desenvolvidas tanto pela escola como pelas organizações sociais oferecessem reais oportunidades de melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade. Certamente, nem todas as organizações sociais e escolas oferecem um serviço educativo de qualidade; [...]. Sem educação não é possível inclusão sustentada. Esta é aqui pensada, principalmente, como acesso efetivo a oportunidades e usufruto de bens, serviços e riquezas locais e societárias. (GUARÁ, 2009, p. 67-58).

As colocações de Guará (2009) são pertinentes visto que a escola é um espaço de formação e promoção de conhecimentos sistematizados e que deve promover uma educação formal com mais qualidade. Quando sua função é desviada para a proteção social, os projetos de educação em tempo integral podem fracassar. Demo (2016), quando evidencia escolas de tempo integral sem objetivos pedagógicos mais claros, comenta que essas escolas acabam repetindo no contraturno o currículo estudado no primeiro turno, completando a carga horária diária com outras atividades aleatórias e sem fundamentação pedagógica, sem promover uma educação com mais qualidade, efetivamente integral para os alunos.

#### 5.4.2 A educação integral no Curso de Magistério da Eeba

Compreendendo os entendimentos dos participantes da pesquisa sobre educação integral, as ponderações sobre a educação integral no Curso de Magistério perpassam pela formação escolar e o campo de trabalho. Para o coordenador do Curso de Magistério da Eeba, a educação integral está imbricada à formação escolar e à preparação para o trabalho, defendendo a ideia de que, para que haja uma efetiva educação integral seria relevante o tempo do aluno e do professor do Curso de Magistério na escola.

*Numa perspectiva de educação integral, o tempo do aluno na escola é muito importante. O professor, também, trabalhando em tempo integral na mesma escola teria condições de desenvolver e acompanhar projetos na escola. Ele estaria junto acompanhando os projetos de pesquisa de como o aluno poderia trabalhar a alfabetização, lá na Educação Infantil, a alfabetização lá no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Ele estaria mais próximo acompanhando isso. (JOÃO).*

As percepções do coordenador do Curso de Magistério da Eeba são inquietantes para que seja efetivada uma educação integral no curso. Tais demandas seriam mais significativas, na lógica mencionada por João, se os professores do curso tivessem também o tempo integral na Eeba, mas os professores do Curso de Magistério são, na maioria, contratados temporariamente. A Secretaria de Educação do Estado, nos últimos concursos públicos, não mais contratou professores efetivos para lecionarem especificamente nos cursos de magistério da rede estadual de ensino. Neste sentido, a maioria dos professores do curso não dispõem de carga horária na escola sequer para realizarem os planejamentos das aulas, quiçá acompanhar os alunos em projetos pedagógicos específicos do Curso de Magistério, como mencionou João. Quando exemplificou projetos na área da alfabetização, o aluno do curso poderia executar projetos com turmas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa atividade de supervisionar no campo da prática fica à disposição da disciplina de Estágio Curricular, cujo professor desta disciplina dispõe na sua carga horária de trabalho, o acompanhamento dos alunos do Curso de Magistério no campo do estágio.

Diante das demandas atuais do curso investigado, João destaca que a disciplina de Estágio Curricular contribui para que o curso tenha um caráter integral, por compreender que em um turno o aluno está em sala de aula e no contra turno ele está no estágio obrigatório.

*Essa prática que eles têm voltadas, como eles têm 400 horas de estágio de prática nas escolas, essa prática vai estar integral aqui na escola, com aulas no noturno e as práticas no contraturno. O que nos dá esse entendimento de integralidade é essa prática de ensino, ao estágio que está articulado às disciplinas do curso. (JOÃO).*

A disciplina de Estágio é obrigatória em todos os cursos de formação profissional, seja em nível médio ou superior. O Estágio integra o currículo contemplando observações e intervenção docente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos são obrigados a realizarem os estágios no 3º e 4º Magistério, adquirindo experiências pedagógicas nas duas etapas iniciais da educação básica, mediando os conhecimentos teóricos e práticos que obtêm no curso com as práticas na sala de aula com as crianças.

A Figura 18 evidencia a importância da disciplina de Estágio na formação das alunas. Quando foi indagado a elas sobre a educação integral no Curso de Magistério, as mediações das disciplinas na materialização da educação integral, foi quase unânime o entendimento de que a disciplina de Estágio contribui para a formação integral das alunas investigadas.

Figura 18: A disciplina do Estágio Curricular na formação integral no Curso de Magistério da EEEBA

EDUCAÇÃO INTEGRAL	
Aluna/Turma do Magistério	Estágio Curricular na formação integral
Margarida – 3º Magistério	<i>O estágio me ajuda bastante. Você organiza o plano de aula e vê que as crianças aprenderam com aquilo ali, você vê o brilho nos olhos dela [...] Eu fiz esse estágio obrigatório e cada vez que eu saia, que ficava a semana toda em observação e no último dia aplicava aula, a intervenção, eu saia daí realizada. Eu chegava em casa, nossa! Minha irmã até falou: por que você não entrou nisso antes? E eu me realizei com isso. É uma coisa que eu estou amando fazer.</i>
Azaleia – 3º Magistério	<i>O estágio ajuda muito na minha formação. Eu percebo que as meninas que estão fazendo o estágio remunerado, elas estão desenvolvendo melhor as práticas. [...] O estágio complementa o que eu vejo na teoria e na prática em sala de aula.</i>
Adália – 3º Magistério	<i>O estágio me ajuda a superar os desafios na sala de aula.</i>
Crisântemo – 4º Magistério	<i>O Estágio, sem dúvida, é fundamental, ele complementa a minha formação. Aqui dentro da escola, no Curso de Magistério, você não consegue vivenciar a realidade do aluno [...]. Na escola você está tendo contato direto com os alunos.</i>
Rosa – 3º Magistério	<i>O estágio me ajuda muito, eu aprendo bastante. Aprendo sobre as rotinas das crianças, eu acho que aprendo como dar uma aula, a preparar as atividades.</i>
Girassol – 4º Magistério	<i>A gente sai daqui sabendo como é ser professor, saber como é na sala de aula, saber como conversar com os pais, a convivência da criança em casa, saber por que ela está chorando e até por que ela está rindo, saber dos gostos [...] no estágio a gente sabe como é dentro da sala de aula.</i>

Cecília – 3º Magistério	<i>No estágio a gente comprehende que cada criança tem sua individualidade, a gente passa a entender como é essa relação do professo [...] e o estágio é isso, na prática mesmo.</i>
-------------------------	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Das oito alunas entrevistadas, sete citaram a disciplina de Estágio Curricular como um divisor de águas na formação pedagógica no Curso de Magistério. Elaborar o plano de aula, relacionar os conhecimentos teóricos com as práticas, superar desafios, conhecer o cotidiano da escola e da sala de aula, são exemplos das contribuições que as experiências adquiridas durante o Estágio Curricular proporcionam para as alunas do curso. Tais relatos coadunam com as reflexões do coordenador do curso que, com sua experiência de mais de trinta anos na docência e no Curso de Magistério da EEBA, enfatiza a relevância do Estágio na formação das alunas do curso. Relacionar os conhecimentos teóricos com as práticas, num curso de formação profissional, são aspectos fundamentais na formação do futuro professor.

A formação escolar imbricada à formação profissional é um dos pontos fundamentais na perspectiva da formação omnilateral, compreendendo que na educação integral, a formação escolar e profissional devem caminhar juntas. Na definição de Manacorda (2007) sobre a formação omnilateral, o desenvolvimento do indivíduo deve ser completo, multilateral, de forma a promover o aluno em sua totalidade.

O Curso de Magistério da EEBA tem um currículo que contempla a formação propedêutica e profissional, específicas da docência, com as especificidades de um curso de nível médio. Essa formação ampla, global, apontada pela formação omnilateral, é apontada por Frigotto (2009) como impossível no sistema capitalista; no entanto, a formação escolar e profissional tem aproximações com as ideias da formação omnilateral, mas distante dos ideias socialistas. Os entendimentos de João, de que a educação integral deveria ter o tempo integral destinado aos professores e alunos é comprensível, por entender que, para uma formação mais completa, o aluno do Curso de Magistério, além da carga horária do Estágio Curricular, deveria ter mais vivências pedagógicas no curso. Para contemplar essa formação mais completa, os alunos deveriam ter mais aulas de campo, aulas de informática e formação física recreativa, por saber que os alunos do Curso de Magistério irão trabalhar com crianças e as atividades físicas para este público são viáveis os jogos e brincadeiras lúdicas, por exemplo.

Os entendimentos sobre educação integral no Curso de Magistério, na ótica das professoras que participaram da pesquisa, tem aproximações com as percepções

apresentadas pelo coordenador do curso investigado. Duas professoras consideram que a disciplina de Estágio Curricular contribui para que o curso tenha um caráter de educação integral. Salienta-se que os entendimentos de educação integral dos entrevistados estão imbricados ao tempo do aluno na escola, corroborando para uma formação escolar mais completa.

As professoras entrevistadas sintetizam os seus entendimentos sobre a perspectiva de educação integral no Curso de Magistério investigado:

*A gente escuta muito as alunas falarem que no Magistério se trabalha muito a prática. Tem a teoria e muito a prática. [...] Muitas coisas eu aprendi quando eu fiz o Magistério, desde a parte da didática: postura de um professor, a parte da didática mesmo, a metodologia de como trabalhar, por exemplo, o corpo humano, essas coisas, essa parte mais lúdica, eu aprendi quando eu fiz o Curso de Magistério. (ANA).*

*Eu penso que o curso tem uma estrutura curricular boa e que cada professor deve fazer com que a sua disciplina seja boa para as alunas. Nós fazemos reuniões e a coordenação sempre fala para trabalharmos a teoria e a prática. Eu trabalho muito a prática, com atividades que elas possam usar em sala de aula com as crianças. Eu acho também que o estágio ajuda muito na formação delas. O que elas aprendem em sala, elas aplicam nas escolas. Elas trazem as experiências delas dos estágios para as aulas e nós discutimos com a teoria. Acho que tudo isso ajuda na formação das alunas. (MARIA).*

Os relatos das professoras chamam atenção para alguns aspectos, discorrendo sobre a teoria e a prática na formação pedagógica no Curso de Magistério da EEBA. A professora Ana relata a sua experiência formativa quando realizou o Curso de Magistério, adquirindo aprendizagens que ainda hoje refletem na sua formação pedagógica. Sobre o fazer, as atividades práticas e lúdicas, Ana menciona que aprendeu durante o curso de formação de professores em nível médio. A professora Maria cita que, nas suas aulas, valoriza muito as atividades práticas para melhor assimilar os conteúdos, possibilitando mediar com os fazeres da docência na escola com as crianças. Essa ênfase no fazer prático possibilita que as aulas sejam mais atrativas e proporcionem maiores reflexões na sala de aula, discutindo com seus pares sobre as demandas pedagógicas com as crianças pequenas e as possibilidades de determinadas atividades poderem ser aplicadas com as crianças, de acordo com a faixa etária delas.

Para as alunas do Curso de Magistério da EEBA, a formação adquirida ao longo do curso pode ser observada em suas narrativas:

Figura 19: As disciplinas do Curso de Magistério da EEBA na formação integral

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEBA	
Aluna/Turma do Magistério	O fazer contribuindo na formação integral
Margarida – 3º Magistério	<i>Aqui eu tenho uma base muito boa, por que aqui não é só teoria. Aqui você tem que fazer as coisas, você tem que mostrar os teus trabalhos para os professores, os planos de aula, tudo.</i>
Azaleia – 3º Magistério	<i>Aqui, a gente aprende na prática. Muitas coisas que você aprende na Pedagogia você aprende no Magistério só que não é só teoria, aqui você aprende na prática. Você tem que fazer, tem que elaborar, tem que fazer como se estivesse na sala de aula.</i>
Adália – 3º Magistério	<i>O curso de Magistério tem bastante qualidades, conteúdos teóricos e práticos. Nós aprendemos muito aqui. A gente participa muito das aulas, das atividades. O professor passa os conteúdos, as tarefas e nós temos que correr, buscar mais conteúdos e organizar as atividades. Temos que fazer apresentações das atividades, explicar e assim a gente consegue aprender. Então, eu acho que é um curso muito bom.</i>
Orquídea – 3º Magistério	<i>Mas as disciplinas me ajudam na minha formação. Eu acho que a disciplina de Didática da Educação Infantil vem contribuindo muito para a minha formação, as práticas em si. As questões teóricas nós precisamos sim, mas a prática é muito importante.</i>
Crisântemo – 4º Magistério	<i>Eu acho que todas as disciplinas ajudam sim na minha formação. Uma complementa a outra. A Filosofia não consegue ficar sem a Psicologia, na Psicologia a gente tem que entender como é uma criança. Na disciplina de Alfabetização a gente tem que entender como alfabetizar, organizar o plano de aula, na História da Educação você tem que entender o porquê daquilo ali. Eu acho que tudo se complementa, se encontra. Acho que é por isso que todas as disciplinas são importantes para nós sairmos daqui bem instruídas e formadas.</i>
Rosa – 3º Magistério	<i>O curso tem bastante qualidade. [...] Eu gosto muito das atividades que ajudam na alfabetização, as práticas ajudam muito nos estágios, por que o que eu estudo aqui, ajuda lá na escola.</i>
Girassol – 4º Magistério	<i>O curso tem me ajudado muito. Eu sou segunda professora de uma criança especial e as disciplinas de Didática, Educação Especial, Educação e Infância, tem me ajudado a compreender e ajudar nas tarefas dos alunos, principalmente do aluno especial.</i>
Cecília – 3º Magistério	<i>Eu vejo aqui no Magistério que a gente aprende muito na prática. Você aprende na prática de como trabalhar com as crianças. Não é só sentar na cadeira, ler e estudar. Tem isso, claro que tem, mas tem mais aulas práticas. O Magistério te propõe isso. É um curso que, além da teoria, ela dá a prática para nós. Eu acho que é um curso com bastante qualidade.</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

As atividades práticas enfatizadas pelas alunas, mediadas com os conhecimentos teóricos, são fatores que, na perspectiva das alunas, contribuem para a formação integral no Curso de Magistério da EEBA. Durante as entrevistas, quando foi perguntado a elas, como percebiam as contribuições das disciplinas do Curso de Magistério na formação integral dos alunos do curso, foi enfatizado por elas a importância e o entendimento das questões teóricas e das práticas pedagógicas que são desenvolvidas durante as disciplinas, contribuindo para a formação integral dos alunos. Elaborar planos de aulas, apresentar durante as aulas os planos elaborados, criar recursos pedagógicos para apresentar os planos de aula, as relações do currículo das disciplinas contribuindo na compreensão de

outras disciplinas, os estudos teóricos repercutindo nas relações do fazer, refletir e refazer nos processos pedagógicos vivenciados nos estágios, são compreendidos pelas alunas investigadas como fatores benéficos que contribuem significativamente para a materialização da educação integral no Curso de Magistério da EEBA.

O currículo do Curso de Magistério da EEBA contempla as demandas básicas para a formação de professores em nível médio. Com suas especificidades, o currículo está organizado visando uma formação pedagógica básica para iniciar o futuro professor no campo da docência. As disciplinas, em si, coadunam para uma formação que instigue os alunos a refletir, questionar, criar e iniciar as inquietações que permeiam o campo da docência, podendo os alunos do curso ampliarem seus conhecimentos pedagógicos com a formação superior em cursos de licenciatura, com a formação continuada, bem como mediarem essa formação com o trabalho na sala de aula.

Numa perspectiva de educação integral contemplada além daquelas vivenciadas na sala de aula do curso, com olhares pertinentes às atividades fora da sala de aula e não necessariamente para o currículo formal do Curso de Magistério, uma das professoras investigada comenta que a formação das alunas do curso poderia ser ampliada se elas participassem de todas as atividades extra-classe oferecidas pela escola.

*Pensando numa formação mais completa para as meninas do Magistério eu não vejo que elas têm uma formação assim, completa. Aqui na escola, às vezes tem palestras e elas participam, mas as vezes não. (...). Tem atividades que elas são convidadas e elas participam, mas elas nem sempre querem participar. (ANA).*

O relato da professora, naquele momento da pesquisa, destacou eventos que aconteceram na escola, que fazem parte da formação escolar dos alunos da EEBA e que nem sempre as alunas do Curso de Magistério querem participar. Durante as observações das aulas, aconteceram palestras formativas, no turno da noite, para todos os alunos da escola. Uma das palestras foi sobre Educação Especial e as alunas do Curso de Magistério participaram. Em outro evento, a escola promoveu uma palestra com foco no mundo do trabalho, destacando os cursos de graduação do IFSC e UFSC de Araranguá, além dos cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo IFSC. Nesta palestra, as alunas do Curso de Magistério não quiseram participar e tiveram aula normal em sala. As palestras acontecem no auditório do Centro Cultural Belizária de Sousa, situado nas dependências da EEBA.

As atividades extra-classe promovidas pela escola complementam a formação escolar dos alunos da EEEBA, juntamente com a formação propedêutica. As alunas do Curso de Magistério da EEEBA nem sempre querem participar das palestras organizadas pela escola, que são atividades extracurriculares oferecidas pela escola e que contribuem na formação integral de estudantes. As alunas do curso são muito focadas nas atividades mais específicas do Curso de Magistério. Participar de palestras que não estão diretamente relacionadas com a docência, também poderiam contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos indivíduos, percebendo, refletindo e observando outros contextos, outras demandas que não sejam da docência, mas que também se complementam em nome da formação integral do indivíduo.

Numa reflexão mais geral sobre a educação integral no Curso de Magistério da EEEBA, cabem elementos discutidos por Guará (2006), que sinaliza que que nenhuma concepção de educação integral contempla, em sua totalidade, todas as demandas de educação integral. Para a autora, comprehende-se a:

[...] necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes. (GUARÁ, 2006, p. 15).

A autora argumenta ainda que a educação escolar integral está além das demandas pedagógicas da escola. Os estudos humanísticos estabelecidos para uma educação integral - formação social, cultural, política, estética, física, entre outros -, precisam contemplar sim a formação do aluno. Porém, essa formação integral também é complementada com as relações humanas do educando com outros adultos que sejam afetivos, que cuidem, eduquem, interajam e contribuam para a promoção da formação do indivíduo.

## 6. A MÚSICA NO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEBA

Quando as pesquisas focam os professores que lecionam na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental, sejam eles pedagogos ou os formados nos cursos de Magistério em nível médio, comprehende-se que esses professores estão habilitados a lecionarem todas as disciplinas ou áreas do currículo destas duas etapas da educação básica. A música, como uma das linguagens que compõem a disciplina de artes, deve estar incluída no currículo dos cursos de Pedagogia e Magistério, em nível médio, seja como uma disciplina específica ou contemplada nas outras disciplinas do currículo desses cursos.

A literatura sobre o ensino da música no Curso de Magistério é pouco discutida, principalmente após a aprovação da LDB 9.394/96 que enfatiza a formação superior para lecionar na educação básica, mas aceitando, ainda, como formação mínima, o Curso de Magistério, para lecionar nas primeiras etapas da educação básica com as crianças pequenas. Neste sentido, foi fundamental o suporte teórico das pesquisas publicadas após a aprovação da LDB atual sobre o ensino da música nos cursos de Pedagogia, haja vista que esses professores também podem lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os formados em nível médio. Salienta-se que os currículos dos dois cursos, Pedagogia e Magistério, com suas especificidades, apresentam semelhanças na estrutura curricular, o que possibilita o diálogo pedagógico musical das publicações realizadas sobre a música nos cursos de Pedagogia.

Isso posto, de acordo com as ementas do Curso de Magistério da EEBA, a música deve integrar os conteúdos curriculares das disciplinas Educação e Infância e Fundamentos Teórico-metodológicos de Artes. No entanto, as demais disciplinas do curso podem se apropriar da música como um recurso pedagógico visando a aprendizagem dos alunos. No campo da pesquisa, foi observado que as disciplinas de Didática - Educação Infantil e Didática – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, usam a música com mais frequência durante as atividades pedagógicas ao longo da disciplina com as alunas do Curso de Magistério da EEBA.

Para esta tese, que tem como objetivo analisar a inserção da música no processo de formação de professores em nível médio, visando uma educação integral no Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA), são apresentadas e analisadas as concepções sobre a música no processo formativo das alunas do curso a

partir das compreensões relatadas pelo coordenador, professoras e alunas que participaram da pesquisa. Durante as análises, foram evidenciadas as concepções dos participantes da pesquisa sobre a relevância da música na formação dos professores formados em nível médio, ponderadas em duas categorias: música na educação integral no Curso de Magistério e música na formação da criança.

A literatura sobre a formação musical nos cursos de formação de professores em nível médio é pouco discutida quanto as demandas de formação pedagógica do professor que leciona uma disciplina específica de música ou a usa como um recurso pedagógico na sala de aula nas disciplinas do Curso de Magistério. Os estudos da música na formação desse professor formado em nível médio são relatados nas pesquisas que investigam a música no curso de Pedagogia, mas sem aprofundamentos nos Cursos de Magistério. (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2003, 2004; KROBOT, 2006; CUNHA, 2014).

Com a carência de pesquisas na área da música e no Curso de Magistério foi relevante consultar a literatura que investiga o ensino da música no curso de Pedagogia. Os dois cursos, com suas especificidades e demandas pertinentes à formação de professores, formam profissionais que irão lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e a música perpassa pelas disciplinas dos cursos.

Após estas análises, serão discutidas as abordagens musicais trabalhadas nas disciplinas de Educação e Infância, Fundamentos Teórico-metodológicos de Artes, Didática - Educação Infantil e Didática – Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O capítulo é finalizado com uma síntese do que foi apresentado sobre a materialização da educação integral e da música na formação integral dos alunos do Curso de Magistério.

## 6.1 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEBA

O ensino da música nos cursos de formação de professores em nível médio esteve presente desde as primeiras turmas do antigo ensino Normal ainda no Brasil Imperial. (FUKS, 1991; OLIVEIRA, 2004; JARDIM, 2009). Após a aprovação da LDB 9.394/96, Fuks (2005) investigou três escolas normais do Rio de Janeiro e verificou que a disciplina de Música ainda fazia parte do currículo das escolas investigadas, como uma disciplina obrigatória na formação dos professores em nível médio no começo dos anos 2000. No entanto, nem todos os cursos de formação de professores em nível médio no Brasil

continuaram oferecendo a disciplina de Música no currículo do curso. Como exemplo, cita-se a proposta curricular da rede estadual de educação de Santa Catarina, publicada no ano de 1997, um ano após a aprovação da LDB 9.394/96, que não oferecia a disciplina de Música no currículo do Curso de Magistério. Tal fato foi um dos reflexos sobre o ensino de Artes nas escolas e na formação do professor nos Cursos de Magistério após a publicação LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que formalizou o ensino de Educação Artística nas escolas de primeiro e segundo graus, correspondendo hoje ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

A disciplina de Música não mais existe no currículo do Curso de Magistério no estado de Santa Catarina; no entanto, a música é mencionada por todos os participantes da pesquisa como pertinente e necessária na formação dos professores no Curso de Magistério. Quando perguntado aos entrevistados sobre os seus entendimentos sobre a música na formação do professor no Curso de Magistério da EEBA, várias concepções foram trazidas pelos participantes, destacando a necessidade de uma disciplina específica de música no curso. Para isso, seria necessária a contratação de professores com formação na área, considerando que a música é, de fato, um elemento que contribui para a aprendizagens dos alunos.

A Figura 20 apresenta os relatos do coordenador e das professoras que participaram da pesquisa referentes à música na formação dos alunos no Curso de Magistério.

Figura 20: A música na formação dos alunos do Curso de Magistério da EEBA –  
Concepções dos professores

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES	
Coordenador João	<i>A música é muito importante na formação do professor, mas, na nossa realidade, ainda falta muito. Para trabalhar a música a gente precisa de um processo de formação. O professor precisa sempre estar em formação</i>
Professora Ana	<i>Eu penso que a música deveria ser trabalhada mais com as meninas aqui no curso. Eu não percebo, pelo menos nos dias que eu estou aqui, outros professores trabalharem com música. Eu trabalho com a música na disciplina Educação e Infância e eu penso assim: o professor, sabendo trabalhar com a música, ele consegue, pelo menos, a atenção do aluno.</i>
Professora Tereza	<i>A música no Curso de Magistério é muito importante para elas e para as crianças. Elas aprendem a trabalhar com o lúdico. Com a música no Curso de Magistério, elas vão sair daqui com uma bagagem melhor.</i>
Professora Maria	<i>Eu acho que a música ajuda muito nas atividades em sala de aula. As crianças gostam muito, ficam mais concentradas, participativas. Se tivesse mais música nas disciplinas seria melhor para as alunas.</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Os relatos evidenciam que a música deveria estar mais presente nas disciplinas do Curso de Magistério, podendo contribuir na concentração e participação das atividades propostas em sala de aula com as crianças. Por seu caráter lúdico, para este contexto da pesquisa, as alunas do curso podem criar estratégias pedagógicas objetivando aprendizagens na sala de aula com as crianças, assim compreendidas por Maria e Tereza. No entanto, se houvesse uma disciplina específica de Música e um professor com formação na área, o ensino da música, as reflexões e as práticas decorrentes deste ensino, poderiam ser ainda mais relevantes no processo formativo das alunas do curso. Esse entendimento é evidenciado pelo coordenador João que percebe a necessidade de professor com formação pedagógica na área de música e tempo para as formações pedagógicas.

O trabalho colaborativo entre professores não especialistas em música e licenciados em música é destacado como uma ação desejada para que se alcance qualidade com relação à inclusão da música na escola. Werle e Bellochio (2009) e Figueiredo (2007) consideram que esses professores desempenham diferentes papéis na escola, e a colaboração entre eles seria desejável para o desenvolvimento musical das crianças. Esta mesma proposição dos autores mencionados se aplicaria neste contexto específico, no Curso de Magistério da Eeba. Essa parceria entre um especialista de música e um professor que leciona na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental poderia contribuir no processo de formação dos dois profissionais, já que um tem conhecimentos específicos sobre o ensino da música e o outro tem conhecimentos específicos na prática pedagógica com crianças pequenas.

Nos estudos de Kraemer (2000), o autor faz questionamentos sobre o ensino da música e destaca que seria um instrumento importante para compreender e discutir a educação musical na contemporaneidade, elencando duas concepções do que viria a ser educar musicalmente: “1) a prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares; 2) o conhecimento pedagógico musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente as ciências humanas” (KRAEMER, 2000, p. 50). Na primeira concepção pode-se perceber que as relações musicais são construídas culturalmente em determinadas circunstâncias, sejam elas intencionais ou não. Já na segunda observa-se que ele argumenta que o ensino da música é complexo, já que trata das relações entre o indivíduo e a música, sendo necessário que

o educador musical possua conhecimentos mais amplos da área de ciências humanas, para que possa desempenhar bem o seu papel de educador.

As relações complexas do ensino da música apresentadas por Kraemer, coadunam com as colocações da professora Tereza, que relata a dificuldade de trabalhar com o ensino da música:

*Meu maior desafio é a falta de formação, de experiências de como trabalhar com a música na escola. Eu gostaria de trabalhar com coral, óperas, esses pontos da música que eu gosto, mas eu não consigo por que eu não tenho conhecimento musical para trabalhar com isso. (TEREZA).*

As angústias de Tereza são compreensíveis, visto que ela é Licenciada em Artes Visuais e, no campo do trabalho da educação básica, pela proposta curricular onde leciona, Tereza tem que trabalhar também os conteúdos musicais, evidenciando a prática polivalente em artes. A prática polivalente para as artes já foi e continua sendo muito debatida por especialistas das áreas de artes, considerando a superficialidade de abordagens que mesclam as linguagens artísticas sem o devido aprofundamento, contribuindo para a manutenção das artes como áreas menos relevantes no currículo escolar. (PENNA, 2010; FIGUEIREDO, 2017). A necessidade da professora entrevistada de ensinar também a música na escola evidenciam uma situação recorrente em vários contextos educativos brasileiros, onde profissionais da educação assumem tarefas de ensino para as quais não foram necessariamente preparados.

As colocações do coordenador João enfatizam a necessidade de tempo para a formação do professor na área de música. O coordenador ponderou sobre a necessidade de especialistas na preparação dos alunos do Magistério em todas as áreas do conhecimento, entendo, inclusive, que a música estaria incluída neste conjunto de áreas de conhecimento escolar a serem abordadas no trabalho docente. Ele comprehende que a música é importante no processo formativo dos alunos no Curso de Magistério, mas percebe a inviabilidade de melhores aprofundamentos na formação dos alunos do curso por falta de tempo e professor com formação na área. Para que haja uma educação integral mais significativa para os alunos do curso, os desafios de trabalhar com a música esbarram na falta de formação pedagógica musical dos professores que lecionam no Curso de Magistério da EEBA, tempo no currículo e as disciplinas do curso para integrar a música nas propostas pedagógicas, além de recursos materiais.

A falta de conhecimentos mais específicos na área da educação musical por parte dos professores do Curso de Magistério da EEBA reflete na pouca presença da música

nas disciplinas do curso. A presença da música poderia enriquecer diversas atividades na escola, além de que os professores poderiam usá-la como parte de suas propostas pedagógicas. Esse fato é mencionado pela professora Ana, quando diz não perceber a presença de atividades musicais das alunas do curso em outras disciplinas nos dias que está na escola. A professora Ana tem carga horária semanal de apenas 10 horas-aula, estando presente na EEEBA apenas dois dias por semana. Evidentemente, ela não presencia os outros dias da semana na escola e não participa dos planejamentos pedagógicos dos outros professores do curso; assim, sua afirmação sobre ausência da música em outras aulas deve ser compreendida de forma limitada, já que a professora não está na escola todos os dias. No entanto, esta observação da professora pode ser relevante para as discussões do corpo docente escolar, tanto na EEEBA quanto em outras escolas, considerando a possibilidade de inclusão da música na formação de professores, tanto na educação superior quanto no Ensino Médio.

As compreensões sobre a música no Curso de Magistério da EEEBA também foram destacadas nos relatos das alunas.

Figura 21: A música na formação dos alunos do Curso de Magistério da EEEBA –  
Concepções das alunas

CONCEPÇÕES DAS ALUNAS	
Margarida	<i>A música ajuda muito no desenvolvimento da criança. [...] Se tivesse uma disciplina de música eu iria amar, ajudaria mais ainda.</i>
Azaleia	<i>A música ajuda na nossa formação aqui no Magistério. O que eles passam para nós está bom, mas seria interessante um conteúdo, uma matéria mais específica sobre isso, que tipo de música você pode passar para cada idade, para cada fase da criança.</i>
Adália	<i>A música ajuda muito na nossa formação, nas atividades com as crianças na escola. Tem professores que trabalham muito com a música nas disciplinas aqui no curso.</i>
Crisântemo	<i>A música é importante para a socialização, para a diversão, o lúdico. A criança vai aprender através da música. [...] Enquanto professor, nós temos que pesquisar, ir buscar, mas eu acho que faltou mais orientação de como trabalhar a música.</i>
Orquídea	<i>Eu acho que a música poderia ser mais trabalhada aqui no curso. Tem disciplinas que envolvem a música, mas não é ensinado o como trabalhar com a música na escola com as crianças. Isso está faltando aqui no curso.</i>
Rosa	<i>É importante ter o conteúdo e as atividades envolvendo a música por que assim, a gente aprenderia mais</i>
Girassol	<i>Eu vejo assim, a música mais na questão pedagógica da criança. [...] Aqui no Curso de Magistério tem sempre que fazer com que a criança aprenda, a música sempre em função da aprendizagem. A música no curso de Magistério poderia ser melhor, ter mais aulas com musicalização. Eu acho que deveria ter uma disciplina de música só para trabalhar musicalização, seria bem legal.</i>

Cecília	<i>Não tem como o professor não trabalhar a música com a criança. [...] A música tem que estar sempre presente em sala de aula para despertar na criança o interesse, a brincadeira, a diversão. A criança se diverte e sabe que tem algo diferente na aula.</i>
---------	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Os relatos das alunas do Curso de Magistério da EEEBA podem ser analisados em perspectivas variadas, enfatizando as benesses da música vivenciadas no curso, tais como: a música como apoio pedagógico na aprendizagem; a música contribuindo na socialização, no desenvolvimento lúdico e no entretenimento. Os pontos negativos que poderiam ser amenizados se tivesse uma disciplina específica de música no Curso de Magistério poderiam ser sintetizados na realização de um trabalho musical de acordo com a faixa etária do aluno e estudos direcionados para a musicalização. No decorrer das entrevistas, nenhuma aluna entrevistada mencionou a música como uma necessidade na sala de aula para limitar, ordenar as atividades rotineiras com crianças pequenas, principalmente na Educação Infantil, as tais “musiquinhas de comando” (FUKS, 1991, 1992, 2005). Essas músicas, citadas por Fuks, são aquelas que direcionam as crianças para fazerem a fila, hora do lanche, fazer silêncio e outros comandos que fazem parte da rotina com as crianças. Este tipo de inserção da música na escola, especialmente para crianças pequenas, não contribui para um processo de educação musical, já que a música estaria sendo usada como um complemento, como coadjuvante, sendo que o objetivo da atividade não seria musical, necessariamente, e sim, social ou comportamental.

Analizando os fatores positivos relatados pelas alunas do Curso de Magistério da EEEBA, a música que vem sendo vivenciada na formação das alunas estão mais direcionadas como apoio pedagógico auxiliando na aprendizagem de conteúdos curriculares da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As alunas compreendem que as atividades práticas envolvendo músicas estimulam as alunas do curso no envolvimento das práticas trabalhadas em sala de aula, bem como nos fazeres práticos e curriculares com as crianças na escola.

A aluna Crisântemo comprehende que a criança aprende mais por meio de músicas. No seu entendimento, o professor deve buscar formações, orientações de como trabalhar com a música na escola, visto que ela contribui no desenvolvimento, social, lúdico e no entretenimento das crianças. A aluna Crisântemo também comprehende que o professor deve buscar formação musical para trabalhar melhor as atividades musicais na escola, já que, na sua observação, falta mais orientações por parte dos professores do Curso de

Magistério da EEBA de como trabalhar com a música com as crianças. Essas demandas são ponderadas pelas alunas Azaleia e Orquídea que sentem falta de orientações pedagógicas de como trabalhar com a música na sala de aula. Já a aluna Girassol comprehende que, se tivesse uma disciplina que trabalhasse com a musicalização, a música no Curso de Magistério da EEBA seria melhor trabalhada no curso, nas disciplinas mediadas pelos alunos que estariam estudando a musicalização. As narrativas da aluna Cecília são semelhantes aos relatos de outros professores que participaram dos estudos de Correa (2014). A pesquisadora, oferecendo oficinas formativas musicais para professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Santa Maria, RS, analisou os relatos das professoras sobre o trabalho com a música na sala de aula e umas das professoras disse: “Não há como estar em uma sala de aula de Educação Infantil sem brincar sonoramente com as crianças.” (CORREA, 2014, p. 173). O trabalho docente com as crianças pequenas requer dinamismo, ludicidade, criatividade e conhecimentos pedagógicos pertinentes da Educação Infantil que, além do cuidar e educar, deve possibilitar o desenvolvimento sensorial da criança.

Essa compreensão mais ampla de como trabalhar a música na escola com as crianças, de forma a promover o seu desenvolvimento tanto social, cultural, lúdico, pedagógico, é um reflexo dos estudos das outras disciplinas que compõem o currículo do curso. As disciplinas de Educação e Infância, Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação contribuem para que, no processo educativo, os alunos do Curso de Magistério comprehendam a criança em sua totalidade, e a música, como área do conhecimento humano que faz parte do cotidiano da criança, do professor, deveria ser trabalhada na sala de aula como parte de um processo de formação integral. Cantar, brincar, tocar, dançar com a música possibilitam desenvolvimentos múltiplos, visto que “a música envolve, além de sons, silêncios, texturas e formas, culturas, movimentos sociais expressos em comportamentos e ideias que as produzem e a validam de alguma forma”. (BELLOCHIO e GARBOSA, 2014, p. 15).

As compreensões do coordenador, professoras e alunas do Curso de Magistério da EEBA sobre a música no ensino integral daquele curso incluem também a formação docente na área de educação musical. A ausência de uma disciplina específica de música, ou a falta de tempo dos professores para a formação continuada na área musical, ou ainda pelas demandas do currículo do curso, são fatores que reiteram a necessidade de formação musical para professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Figueiredo (2007) já questionava a falta de formação pedagógica musical dos professores generalistas, formados em cursos de Pedagogia, que trabalham diretamente com as crianças de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O autor menciona que esses professores contribuem para o desenvolvimento musical das crianças, visto que eles passam a maior parte do tempo no turno escolar com elas, “evidenciado a necessidade de formação adequada dos professores generalistas para que os mesmos possam contribuir para a presença de educação musical escolar.” (FIGUEIREDO, 2007, p. 34). De acordo com estudos do mesmo autor, a música nas primeiras etapas da educação básica tem sido sub utilizada na escola por razões diversas:

Um ponto extremamente importante nesta questão é a atuação das professoras generalistas que atuam neste período escolar. Tais professoras não têm recebido formação suficiente para incluírem a música como parte das atividades regulares na escola. (FIGUEIREDO, 2007, p. 46).

As análises do autor podem ser compreendidas também nos cursos de formação de professores em nível médio e neste contexto específico, no Curso de Magistério da EEBA, evidenciando a ausência e ou a prática reduzida da música no processo formativo dos alunos do curso. Logo, para que uma educação integral no curso de formação de professores em nível médio na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina seja materializada, a música deveria estar sendo estudada, compreendida e praticada na formação pedagógica dos estudantes com mais efetividade e qualidade.

Bellochio (2000) investigou a formação inicial do pedagogo a partir de análises realizadas com professores e estudantes estagiárias do curso de Pedagogia na ação docente com o ensino da música para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora compreendeu que a formação desse professor está repleta de desafios e incertezas que vão ao encontro de teorias e questões envolvendo as práticas escolares, contribuindo para que a formação e o fazer docente sejam refletidos e problematizados. A autora defendeu a ideia de que “a formação inicial do professor, deve ser realizada como um processo eminentemente inserido no contexto escolar, em que teoria e prática possam ser construídas reflexivamente, ao longo do tempo de duração do curso (BELLOCHIO, 2000, p. 66). Questionando a formação inicial, a autora ressaltou que era preciso investir na formação musical desse professor, tanto nos conhecimentos teóricos como nos práticos, numa perspectiva educacional emancipatória, criando possibilidades participativas do graduando atuar com atividades musicais com o professor pedagogo experiente na prática docente. Bellochio (2000, p. 124) destaca ainda que “a escola tem

estado mais voltada à execução de uma prática educativa centrada em currículos e conteúdos do que voltada para uma prática educativa que concebe processos de construção sócio-cognitiva, como os mediadores necessários ao crescimento humano”. As análises da autora, mesmo que realizadas no ano 2000, aproximam-se de um entendimento de educação mais integral, com um currículo que dialogue com as outras disciplinas e que promova uma formação pedagógica do futuro professor no sentido mais amplo, que promova o desenvolvimento humano, num sentido integral. As discussões promovidas por Bellochio poderiam se aplicar, também, a questões relacionadas aos cursos de Magistério, no Ensino Médio. As demandas pela música são semelhantes nos dois cursos, Magistério e Pedagogia.

As inquietações dos professores e alunas que participaram da pesquisa, perpassam por questões pertinentes a formação, tempo e disciplina específica, demandas já questionadas nos estudos de Figueiredo (2003) que, ao investigar a música na formação inicial do pedagogo em diferentes universidades no Brasil, discutiu diversas questões referentes à formação inicial do graduando em Pedagogia, afirmando que o tempo destinado à educação musical na graduação é curto, bem como as abordagens metodológicas utilizadas na formação musical desses estudantes são de certa forma incompletas. O autor aponta ser importante a ampliação da carga horária e revisão nas propostas curriculares do ensino de música nos cursos de Pedagogia.

A questão do tempo é considerada crucial: não é possível englobar aspectos importantes da música e da educação musical de maneira significativa quando não há tempo suficiente nos cursos preparatórios. Também é importante a necessidade de rever o conteúdo e as abordagens da educação musical aplicada em cursos de preparação de professores generalistas, o que implica uma revisão dos objetivos e significados da música na educação geral<sup>12</sup>. (FIGUEIREDO, 2003, p. 49).

As demandas apontadas pelo autor no curso superior de Pedagogia podem ser compreendidas também para o Curso de Magistério, visto que na sua pesquisa já mencionava o tempo insuficiente nos processos pedagógicos que envolvem a música nos cursos de formação de professores. Se o professor pedagogo também é o profissional que está apto a lecionar nos cursos de formação de professores em nível médio, e se o ensino

---

<sup>12</sup> The issue of time is considered crucial: it is not possible to cover important aspects of music and music education in a significant way when there is not enough time in the preparation courses. Also important is the necessity of reviewing the content and approaches of music education applied in generalist teacher preparation courses, which implies a review of the objectives and meanings for music in generalist education (FIGUEIREDO, 2003, p. 49).

na música na formação inicial do pedagogo foi deficiente, consequentemente esse profissional, ao lecionar no Curso de Magistério, possivelmente poderá demonstrar dificuldades em trabalhar com a música na formação pedagógicas desses futuros professores.

O trabalho docente requer que o professor esteja sempre buscando formação, e neste caso, faz-se necessário que ele busque conhecimentos pedagógicos musicais, já que irá trabalhar com crianças pequenas e a música faz parte da rotina diária com elas, principalmente na Educação Infantil. A necessidade da formação permanente do professor é também defendida nos estudos de Krobot (2006). Ao discutir sobre a formação musical do professor pedagogo, a autora destaca que, na sociedade contemporânea, faz-se necessário que o professor esteja em constante formação, criando possibilidades de integrar conhecimentos sem fragmentação de disciplinas do currículo escolar. Krobot (2006) destaca que o constante processo de formação do professor contribui para auxiliar os alunos em sala de aula, promovendo interatividade de conhecimentos, o que também se aproxima dos conceitos de educação integral tratados nesta tese.

## 6.2 A MÚSICA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEEBA

As concepções dos participantes da pesquisa sobre a música no Curso de Magistério da EEEBA estão imbricadas à formação desses professores e às demandas pedagógicas da sala de aula com as crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudantes do Curso de Magistério estudam teorias e práticas planejando e materializando, no decorrer das atividades que apresentam em todas as disciplinas do curso, propostas pedagógicas para as crianças nas duas primeiras etapas da educação básica. As atividades são planejadas e executadas pensando na prática escolar com as crianças pequenas.

Os professores que participaram da pesquisa, durante as entrevistas, apresentaram suas concepções sobre a música no contexto escolar, especificamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 22: A música no contexto educacional da criança

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES	
Coordenador João	<i>A música ela relaxa, ela nos permite uma meditação, ela nos permite reflexão, ela nos permite relacionar com situações do dia a dia. Se eu trabalho nesse contexto uma cantiga, uma música, uma cantiga de roda, eu estou possibilitando ao aluno entrar e aprofundar em outros conhecimentos em relação aqueles acontecimentos que a música apresentou.</i>
Professora Ana	<i>A música está presente na criança desde a concepção, por que a criança está na barriga da mãe e a mãe escuta música e a criança escuta aquela música também. Quando a criança nasce, a mãe, para acalmar a criança, canta músicas e a música marca a vida da gente para sempre, principalmente a música da infância, da adolescência.</i>
Professora Tereza	<i>A criança é muito criativa. Na brincadeira ela já está criando uma música, uma frase, uma brincadeira de roda. [...] As crianças aprendem muito quando os trabalhos são cantados, elas gravam rápido.</i>
Professora Maria	<i>Eu acho que a música ajuda muito no desenvolvimento das crianças. Elas gostam de cantar, dançar, brincar. Eles aprendem mais quando as aulas são mais lúdicas, dinâmicas. Se tivesse mais músicas nas escolas, as crianças aprenderiam mais, por que elas memorizam rápido as músicas e os conteúdos trabalhados em sala de aula.</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Os relatos dos professores apresentando seus entendimentos sobre a música na educação da criança podem ser compreendidos a partir de diferentes perspectivas: a música como mediadora de aprendizagens, a música na formação cultural e a música como fonte e estímulo para a criatividade. Os relatos da professora Ana enfatizam que a criança já se desenvolve, ainda no útero materno, no meio musical que a mãe vive. O cantar da mãe possibilita que a criança escute algo que pode fazer parte de sua formação musical ao longo de sua vida, principalmente na infância. A professora Tereza comprehende que a criança, no ato de brincar, possibilita o desenvolvimento da criatividade, do lúdico e estimula na criação de letras, melodias, proporcionando aprendizados em geral. Nas reflexões do coordenador João e da professora Maria, a música pode ser um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, mediadora de conhecimentos.

As narrativas do coordenador João de que “a música relaxa” e da professora Ana, mencionando que a mãe canta para acalmar, acalantar a criança, são compreensões relatadas em diversas pesquisas com professores que trabalham com crianças pequenas. (PACHECO, 2005; KROBOT, 2006; TIAGO, 2007; LOUREIRO, 2010; HENRIQUES, 2011; CAVALLINI, 2012), por exemplo. As pesquisas comprovam que a música exerce grande influência na percepção sensorial da criança, auxiliando em determinadas atividades na escola: momentos de contação de histórias, rodas de conversas, momentos

de acalantos, entretenimentos, entre outros aspectos. As pesquisas citadas evidenciam ainda mais a necessidade de estudos e formação musical dos professores que trabalham com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para que esses professores possam repensar, planejar e trabalhar com a música com mais objetividade nos fazeres com as crianças pequenas.

A partir das falas dos participantes da pesquisa, foi possível depreender que as relações musicais tornam-se cada vez mais atreladas à complexidade das relações sociais e culturais dos indivíduos. No entanto, para atender às demandas escolares, com foco no desenvolvimento e aprendizagens dos alunos, incorporando toda a complexidade cultural e os desafios sociais contidos na educação básica, Kraemer (2000) elucida que:

As posições pedagógicas musicais são dependentes das opiniões sobre sentido musical, que são esclarecidos pela estética. A pedagogia da música tem perguntas sensíveis sobre a percepção e sobre o conhecimento, sobre julgamentos estéticos, sobre o pensamento, sobre a maneira de agir e sentir, sobre o conhecimento de caráter linguístico e icônico da música, sobre a experiência corporal e estética, sobre a ética e cultura com vistas a abarcar os problemas de apropriação e transmissão da música (KRAEMER, 2000, p. 53).

Para objetivar os sentidos musicais com o trabalho da música na escola se faz necessário que o professor reconheça as possibilidades e os limites de seu trabalho num contexto musical, com objetivos e direcionamentos pedagógicos em prol do desenvolvimento integral dos alunos. É importante que o professor estruture os conteúdos da disciplina que leciona contemplando ações pedagógicas que possibilitem aos alunos ampliarem seus conhecimentos, proporcionando o conhecer e refletir na ação. As ações pedagógicas do professor planejadas e bem estruturadas podem refletir em resultados satisfatórios no processo de aprendizagens dos alunos do Curso de Magistério da EEBA e, consequentemente, no fazer e refletir pedagógico na sala de aula com as crianças. Com olhares pertinentes à educação integral, os conhecimentos pedagógicos devem contribuir na formação do indivíduo como um todo e a música faz parte desse processo, mediando no desenvolvimento educacional dos educandos, integrando “os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais” na formação do homem integral. (GUARÁ, 2009, p. 70).

As concepções sobre a música no contexto educacional da criança podem também ser compreendidas a partir dos valores éticos, estéticos e políticos, apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL, 2013). Tais evidências são mencionadas na *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014), que relaciona as

aprendizagens na área das linguagens artísticas como mediadora na “sociointeração” (p. 112) dos processos de aprendizagens na educação básica.

Importa considerar que ‘emitir opiniões’ abrange um aprofundamento estético e cultural; desse modo, deve ser dado aos sujeitos que se encontram na Educação Básica subsídios que lhes possibilitem distinguir o valor cultural de uma obra de arte do valor estético, tendo presente que são as conexões entre estética e cultura e suas contradições e sobreposições que dão dinamismo ao objeto artístico, fazendo oscilar a receptividade de uma obra ao longo do tempo. (SANTA CATARINA, 2014, p. 112).

As vivências e aprendizagens com as artes, de acordo com a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina (2014), contribuem no processo de refletir, contextualizar e objetivar valores durante o processo de fruição mediada pelas artes, possibilitando ao educando a ampliação do seu capital cultural e o contato com o objeto artístico. A música é uma das linguagens artísticas que deve ser estudada na educação básica e consequentemente no Curso de Magistério, que é oferecido na última etapa da educação básica. Neste sentido, de acordo com as concepções ponderadas na *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014), a música faz parte do processo de educação integral dos estudantes da educação básica da rede estadual de educação do estado de Santa Catarina.

As concepções sobre a música na formação educacional da criança também foram enfatizadas pelas alunas do Curso de Magistério da EEBA. Elas compreendem a importância da música no processo educacional da criança, sendo que este entendimento esteve presente em todas as falas das alunas. A Figura 20 apresenta os relatos das alunas.

Figura 23: A música na formação educacional da criança

CONCEPÇÕES DAS ALUNAS	
Margarida	<i>A música ajuda muito no desenvolvimento motor da criança, no psicomotor, a música ajuda no desenvolvimento da fala.</i>
Azaleia	<i>A música desenvolve as crianças, traz alegria para elas, conforto dentro da sala de aula. Não é aquela coisa tradicional que você fica na sala de aula e a professora diz o que você tem que fazer. Com a música elas vão ficar mais confortáveis, vão para casa cantando aquela musiquinha que ficou gravada na cabecinha delas, do que elas aprenderam.</i>
Adália	<i>Eu acho que a música ajuda muito. Tem crianças que ficam tensas, elas têm vergonha e a música ajuda a conversar, a falar melhor, ajuda a entrar no meio social com os outros.</i>
Crisântemo	<i>Eu acho que a música é super importante. [...] Com os pais trabalhando, talvez as crianças não tenham em casa essa parte, da música, então, a escola é o lugar principal que oferece. A música ajuda no desenvolvimento corporal, psicológico da criança, a questão da coordenação motora. A música é fundamental.</i>
Orquídea	<i>Eu acho que a música é muito importante para as crianças. Parece que elas gravam bem mais com a música, elas prestam bem mais atenção nisso, nas</i>

	<i>atividades com a música. Ajuda na concentração, na coordenação motora da criança.</i>
Rosa	<i>A música ajuda na coordenação motora, na socialização, ajuda na aprendizagem do que a professora está trabalhando. A professora passa uma atividade com a música que está tocando e a criança aprende mais rápido.</i>
Girassol	<i>A música é muito importante no desenvolvimento da criança, na questão social, no intelectual, na coordenação, conhecer a música popular, erudita, a história da música, a importância dela. Meus pais sempre falavam sobre isso.</i>
Cecília	<i>A musicalização é algo que as crianças amam, por que é uma coisa que entretem, interage e ao mesmo tempo educa e ensina de uma forma lúdica. Durante o brincar, elas estão aprendendo, percebendo o miado do gato, os sons de outros animais, o cantar e brincar com outras músicas infantis.</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Ao analisar cada relato das alunas do Curso de Magistério da EEBA, fica evidente que todas concordam e destacam que a música contribui no desenvolvimento integral da criança. Mesmo sem terem estudos mais específicos de educação musical, as narrativas das alunas que participaram da pesquisa demonstram significativos conhecimentos pedagógicos na área educacional, reflexões pertinentes de outras disciplinas relacionadas ao contexto histórico e sociocultural, bem como àquelas imbrincadas aos contextos da educação básica, refletidas e praticadas nos estágios.

Para as alunas Margarida, Orquídea e Rosa, a música contribui no desenvolvimento psicomotor das crianças, no processo da fala e, consequentemente, da escrita. Durante o processo de cantar, manipular instrumentos musicais, movimentar o corpo, a criança passa a desenvolver habilidades múltiplas, nem sempre objetivadas pelos professores na ação docente. A aluna Azaleia comprehende que a música traz alegria e conforto, visto que, por meio dela, a criança pode brincar, estimular a ludicidade e contribuir para a aprendizagem. Para a aluna Adália a música contribui na inserção social, principalmente para aquelas crianças mais tímidas, estimulando no processo da fala e interação com seus pares.

As narrativas da aluna Crisântemo chamaram atenção para alguns aspectos pertinentes às demandas sociais vividas por muitas crianças no ambiente escolar: o distanciamento precoce da criança com os pais, como consequência do trabalho, fazendo com que ela, ainda bebê, inicie sua vida escolar precocemente; a escola como lugar privilegiado na promoção de conhecimentos organizados e sistematizados; e a música como recurso pedagógico em prol do desenvolvimento integral do aluno.

A criança, muitas vezes é obrigada a permanecer em tempo integral na escola por não ter com quem ficar em sua casa. É na escola, na primeira etapa da educação básica, que o cuidar e o educar são iniciados. O estímulo precoce com os bebês, de zero a dois

anos de idade, por exemplo, contribuem significativamente no desenvolvimento pedagógico da criança nas demais etapas da educação básica. Queiroz, Maciel e Branco (2006) comentam que a Educação Infantil apresenta maior liberdade para trabalhar a criatividade, iniciativa, a inovação e o lúdico por parte dos professores. O brincar faz parte do dia a dia da criança e proporciona aprendizagens, regras, valores que ela apreende por meio de brincadeiras. Já os estudos de Kishimoto (2010) consideram que a Educação Infantil apresenta características pedagógicas e rotinas pertinentes no desenvolvimento da criança.

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Por meio dos brinquedos, brincadeiras diversas e a música, já que ela perpassa por vários momentos nas atividades em sala de aula, a criança apreende regras, resolve problemas, cria novas possibilidades para ampliar o seu universo no brincar e aprender. As vivências lúdicas são contempladas em todas as etapas do desenvolvimento da criança e contribuem na formação social, cultural, política do indivíduo, numa perspectiva integral. A música no desenvolvimento lúdico da criança foi relatado pela aluna Cecília a qual percebe que, nas atividades de musicalização, as crianças demonstram mais interesses nas atividades musicais envolvendo o canto e a brincadeira.

*Não tem como a pessoa não interagir com a música. A música é algo que envolve. Mesmo que a criança não queira, ela vai estar no ritmo, ela vai querer mais e, como professora, a gente vai querendo instigar mais a criança com a música.* (CECÍLIA).

O relato da aluna Cecília é pertinente e reflexivo. Essa aluna do Curso de Magistério da EEBA tem 18 anos e convive diariamente com crianças da Educação Infantil, já que, ao iniciar no curso, conseguiu uma vaga, como estagiária remunerada em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de Araranguá. Nas suas vivências em sala de aula, ela participa das atividades com a professora e as crianças cantando, brincando, auxiliando nas contações de histórias e outras atividades da rotina da sala de aula na Educação Infantil. A aluna Cecília comprehende que a música é uma facilitadora no processo de ensino e aprendizagem com as crianças e se apropria da música para envolver as crianças nas atividades da escola.

Os relatos da aluna Girassol chamam a atenção por citar pontos específicos do ensino da música como o conhecimento da história da música, estudos da música popular e erudita e compreender a importância desses estudos. A aluna Girassol é filha de músicos e cresceu num ambiente musical. Iniciou a prática no violão com 7 anos de idade e comprehende o quão significativo seria o estudo da música, com mais especificidades, em uma disciplina de música com professor apto para ministrar os conteúdos de música no Curso de Magistério.

As narrativas dos participantes da pesquisa permeiam com campos diversos sobre a música na formação da criança. A compreensão de que a música acalma, contribui no desenvolvimento cognitivo da criança, auxilia nas atividades pedagógicas em sala de aula, contribui no desenvolvimento sensorial das crianças, foram evidenciadas pelos professores e alunas do Curso de Magistério da EEBA, deixando evidente que o ensino da música na formação pedagógica das alunas do curso investigado poderia contribuir ainda mais em novas concepções do trabalho musical com as crianças, bem como novos fazeres musicais em sala de aula.

### 6.3 A MÚSICA NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO DA EEBA

Os dados e discussões apresentados neste subcapítulo estão relacionados com as observações de aulas nas disciplinas do 3º Magistério: Educação e Infância, Didática – Educação Infantil; e nas disciplinas do 4º Magistério: Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes e Didática – séries iniciais do Ensino Fundamental, dialogando com autores sobre as temáticas apresentadas.

As observações de aulas ocorreram entre os meses de agosto a novembro de 2019. As primeiras observações de aula iniciaram no mês de agosto, na disciplina Educação e Infância, na turma do 3º Magistério, encerrando as observações nesta disciplina na primeira semana do mês de novembro. Neste período de observação, não foram estudados os conteúdos musicais pertinentes desta disciplina, haja vista que a professora Ana já havia trabalhado com a música no começo do ano letivo. Ficou acertado com a professora Ana, caso ela permanecesse lecionando esta disciplina no ano de 2020 no Curso de Magistério da EEBA, que no primeiro semestre de 2020, seriam observadas as aulas com foco na música. Por conta das consequências causadas pelo COVID-19 e das

determinações apresentadas no Decreto Estadual de Nº 506, de 12 de março de 2020, do estado de Santa Catarina, não foi possível realizar as observações de aulas no ano de 2020.

No final do mês agosto de 2019, iniciaram as observações de aulas nas disciplinas de Didática – Educação Infantil e Didática - séries iniciais do Ensino Fundamental, encerrando as observações nesta disciplina na segunda semana do mês de novembro. As observações iniciaram após saber, pela coordenação e relatos das alunas do Curso de Magistério da EEBA, que a professora da disciplina, Maria, realizava diversas atividades musicais na sua disciplina. Após obter a permissão da professora Maria, foi possível iniciar as observações de suas aulas, nas turmas de 3º Magistério e 4º Magistério.

As observações de aulas na disciplina Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes, na turma do 4º Magistério iniciaram na última semana do mês de setembro de 2019, encerrando as observações na segunda semana do mês de novembro. Anterior a esta data, a professora da disciplina, Tereza, ainda não havia iniciado os conteúdos musicais com a turma do 4º Magistério e ficou acordado com ela que as observações de aulas aconteceriam quando a professora Tereza iniciasse as atividades com os conteúdos musicais. Nos meses de agosto e setembro, ela estava trabalhando com os conteúdos das artes visuais.

### **6.3.1 A música na disciplina Educação e Infância**

A disciplina de Educação e Infância tem uma carga horária de 2 horas aulas por semana na turma de 3º Magistério. A música está contemplada no currículo do curso nos processos de interações e na aquisição das linguagens das crianças, sejam elas: oral, escrita, gestual, artística, corporal, entre outras. A professora Ana, que ministrou essa disciplina no ano de 2019, teve que organizar os conteúdos a serem estudados no primeiro semestre do ano letivo, mas deixando claro que a música poderia ser abordada durante a disciplina, caso fosse necessário ou trabalhada pelas alunas do curso. Os conteúdos musicais foram direcionados para aos processos de interações e aquisição das linguagens das crianças.

Nas primeiras aproximações com a professora Ana, ela logo se justificou dizendo que era pedagoga e não tinha formação na área de música, mas estava disponível para contribuir com a pesquisa. Sem muita cerimônia, ela informou que nunca fez cursos de música e que os seus conhecimentos musicais são resultados das experiências

pedagógicas que adquiriu com a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre a música na sua formação pedagógica, quando foi estudante do Curso de Magistério da EEBA, Ana relatou:

*No curso de Magistério eu não lembro de ter trabalhado uma disciplina de música no curso. Eu lembro que teve um professor que pediu para nós montarmos um caderno de música. Tinham 100 músicas, para ter e trabalhar com os alunos. Só que nós não cantávamos, não praticávamos em sala. Era a música por música, para ter as músicas no caderno. Não tinha a prática em sala, era só na teoria. Tinham músicas que nós nem sabíamos as melodias. Eu copiava por copiar. Era assim; a cada semana, cada uma trazia algumas músicas e a gente copiava do quadro. Ninguém sabia a melodia e nem o professor cantava. Eu não lembro qual foi a disciplina, mas eu lembro bem desse caderno de música. (ANA).*

A falta de objetividades, direcionamentos e compromisso com a formação pedagógica e musical com as alunas do Curso de Magistério da EEBA, na época que a professora Ana foi aluna, marcou o seu percurso formativo. O fato foi tão preocupante que ela descreveu esses fatos com certa indignação. No entanto, as demandas pedagógicas com as crianças exigem do professor pesquisas e formação para melhor promover a formação e o aprendizado dos alunos. A professora Ana destacou também:

*Na Pedagogia eu não tive nenhuma disciplina de música e nem disciplinas que trabalharam com música. Eu hoje uso a música com meus alunos por que eu pesquisei, eu sei que é importante, mas não que eu tenha estudado na Pedagogia. Na Pedagogia nem tive disciplina de Artes. Se tive, me marcou muito pouco por que eu não lembro de ter estudado Artes na Pedagogia. (ANA).*

Quando a professora Ana iniciou o curso de Pedagogia, no ano de 1993, aquele curso específico não habilitava para a Educação Infantil. As disciplinas do curso estavam direcionadas para coordenação e supervisão escolar. Após concluir a pós graduação em Metodologia do Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ana decidiu fazer a complementação pedagógica na Educação Infantil, por sentir maiores necessidades em ampliar seus conhecimentos pedagógicos com as crianças pequenas.

Toda a sua formação pedagógica vem contribuindo para que a professora Ana possa ministrar disciplinas do Curso de Magistério; além da disciplina Educação e Infância, também leciona a disciplina de Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Alfabetização e Letramento. Quanto à disciplina Educação e Infância, a professora Ana afirmou que os conteúdos pedagógicos que envolviam a música já haviam sido trabalhados na turma do 3º Magistério no começo do ano letivo de 2019, e que novas observações de aula poderiam ser realizadas no começo do ano de 2020 no Curso de

Magistério da EEEBA, a fim de vivenciar as atividades pedagógicas musicais na disciplina Educação e Infância. Devido ao Decreto Estadual de Nº 506, de 12 de março de 2020, o governador do Estado de Santa Catarina, decretou quarentena, isolamento social e paralização das atividades não essenciais, devido à pandemia causada pelo COVID-19. Todas as atividades presenciais nas escolas de educação básica e ensino superior no estado de Santa Catarina foram interrompidas a partir do dia 19 de março de 2020. Neste sentido, as aulas no Curso de Magistério da EEEBA estão acontecendo online e não foi possível realizar novas observações de aulas no Curso de Magistério da EEEBA.

Quando perguntado para a professora Ana sobre os conteúdos musicais trabalhados com as alunas do 3º Magistério, ela destacou que trabalhou com canções infantis e brincadeiras que poderiam ser vivenciadas com as crianças na Educação Infantil.

*Primeiro nós falamos sobre o educar e brincar e aí entra a música. Elas apresentaram um trabalho falando da música e o corpo. Cada dupla apresentou um trabalho. Elas trouxeram uma música infantil, apresentaram, fizeram a atividade e depois nós questionamos ali: quais as partes do corpo que foram citadas? Isso para trabalhar com crianças da educação infantil e também da alfabetização. Agora vamos entrar na parte de cirandas e músicas folclóricas. Tudo que eu posso trabalhar com as crianças da Educação Infantil, eu trabalho com a música nesse sentido. (ANA).*

O educar e o brincar são funções básicas que permeiam o campo da Educação Infantil. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o cuidar e o educar são indissociáveis e devem estar articulados nas três etapas da educação básica. (BRASIL, 2010). A BNCC faz referências ao educar e cuidar, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, destacando que:

[...] na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré- escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36).

As atividades pedagógicas trabalhadas pela professora Ana permeiam os campos do cuidar e educar de forma lúdica, apropriando-se de músicas infantis para estudarem

sobre o corpo, higiene, cuidados com a alimentação, brinquedos e brincadeiras dentro e fora da sala de aula, dentre outros cuidados que a criança pequena requer. O educar está imbricado com o cuidar, visto que, ao instruir a criança com determinados cuidados que ela deve perceber e aprender para o seu bem estar, também contemplam aprendizados integrados na formação da criança.

Os conteúdos e objetivos trabalhados com a música na disciplina de Educação e Infância foram mencionados pelas alunas do 3º Magistério, as quais haviam estudado o assunto no começo do ano de 2019. As alunas do Curso de Magistério da EBBA relataram o que estudaram, afirmando os conteúdos musicais referente ao cuidar e educar, apoiados nas cantigas e brincadeiras infantis. As entrevistas com as alunas aconteceram nos meses de agosto e setembro, de acordo com a disponibilidade de cada uma das participantes.

*Na disciplina de Educação e Infância trabalhamos músicas bem infantis mesmo, músicas que envolvesse todo o corpo, bater palmas, o pé, mexer todo o corpo, envolveu toda uma dinâmica. (MARGARIDA).*

*Nós trabalhamos com músicas que trabalhavam todas as partes do corpo. Cada uma trouxe uma música e nós dançamos e falamos no que aquela música ajudaria a criança, trabalhando a coordenação motora grossa. Tinha como objetivo ensinar as partes do corpo, desenvolver a coordenação motora. (ADÁLIA).*

*Ela [a professora da disciplina Educação e Infância] nos falou sobre a musicalização com a criança, trabalhar com o lúdico, despertar na criança o interesse sobre o assunto. Nós trabalhamos com textos, ela passou uma atividade escrita e trabalhamos com cantigas de roda. (CECÍLIA).*

As alunas evidenciaram o que já havia sido comentado pela professora da disciplina, no entanto, elas não lembravam, com maiores detalhes, as atividades que realizaram usando a música. Salienta-se que a disciplina tem uma carga horária pequena, com apenas 2 horas aula semanais e os conteúdos a serem estudados são extensos, já mencionados anteriormente no capítulo referente à proposta pedagógica do Curso de Magistério da EEBA. O que ficou evidente é que os conteúdos pedagógicos envolvendo a música foram poucos e rapidamente trabalhados, haja vista as demandas do currículo que deve ser estudado ao longo do ano letivo.

### **6.3.2 A música na disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Artes**

Na matriz curricular do Curso de Magistério da EEBA, a disciplina de Artes é

estudada no 1º e 2º Magistério, com o conteúdo curricular igual aos alunos do Ensino Médio regular. No 3º Magistério o ensino de Artes não faz parte desse ano formativo. No 4º Magistério os alunos do curso têm a disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos de Artes, cuja ementa deve contemplar as quatro linguagens artísticas apontadas na lei 13.278/16: “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). O artigo 2º refere-se ao ensino de artes previsto na LDB 9394/96, que recebeu alterações em 2008, com a lei 11.769/08 que incluiu a música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica, e em 2016 com a referida lei 13.278/16, que estabeleceu a obrigatoriedade das quatro linguagens artísticas mencionadas. O professor dessa disciplina deve discutir durante a formação com os alunos do Curso de Magistério da EEBA, teorias e práticas voltadas para os conhecimentos pedagógicos com foco na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que o Curso de Magistério da EEBA forma professores para lecionarem nestas etapas iniciais da educação básica.

No ano de 2019, quando foi iniciada a pesquisa de campo para esta tese, a professora Tereza era a docente que ministrava a disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos de Artes. Naquele ano, a estrutura curricular da disciplina foi organizada em três trimestres, contemplando os estudos de teatro e dança, artes visuais e música. A professora Tereza é licenciada em Artes Visuais e pós graduada em Estética e suas Perspectivas. Sempre lecionou na educação básica a disciplina de Arte organizada em diferentes linguagens artísticas, tendo que estudar e organizar suas aulas focando todas as linguagens artísticas especificadas na LDB 9.394/96.

Ao conversar com a professora Tereza sobre a sua formação continuada na área de música, ela mencionou que realizou um curso oferecido aos professores da educação básica da rede municipal de educação da cidade de Arroio do Silva, SC, onde trabalhou como professora ACT nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano que foi oferecido o curso. Anterior a essa formação, a professora Tereza participou de corais de igreja e fez um curso de violão, mas desistiu ainda no primeiro semestre, haja vista as demandas do trabalho e família. Nos últimos cinco anos, ela não realizou nenhum curso de formação continuada na área da música. As suas atividades pedagógicas são pesquisadas na internet, em vídeos do *Youtube* e livros didáticos.

A formação continuada foi investigada na pesquisa de Manzke (2016), abordando as contribuições de uma oficina de música para professores generalistas que trabalham

com crianças pequenas. O pesquisador promoveu oficinas de formação continuada em universidade brasileira e destacou os conhecimentos musicais construídos ao longo das oficinas, evidenciando a formação de pensamentos críticos sobre práticas musicais mais conscientes e com objetivos mais definidos. O autor destaca, ainda, que os objetivos pedagógicos musicais dos professores que participaram das oficinas, referente ao fazer musical em sala de aula, são distintos dos objetivos musicais trabalhados por um professor formado em música.

Considerando que a professora generalista não é uma especialista em música e que, portanto, tem objetivos distintos dos de um especialista na área, devemos considerar, ainda que, mesmo estas atividades não tendo foco estritamente musical e sim serem utilizadas como ferramentas de aporte a outras áreas, devem ser executadas com pensamento e qualidade musicais mínimas afim de que os alunos não sejam submetidos a exercícios com equívocos básicos que possam lhe trazer transtornos logo adiante em sua formação. (MANZKE, 2016, p. 105/106).

As reflexões apresentadas na pesquisa de Manzke (2016), são pertinentes por compreender que o professor não especialista em música, seja ele o pedagogo ou o professor com formação pedagógica específica, participam dos cursos de formação continuada na área da educação musical, visando ampliarem seus conhecimentos na área musical para melhor desenvolverem seus fazerem pedagógicos com seus alunos. A professora Tereza, licenciada em Artes Visuais, agraga seus conhecimentos de formação específica com as outras linguagens artística, ampliando seus conhecimentos com a formação continuada e pesquisando em livros e *internet*.

Nas conversas iniciais com a professora Tereza, quando perguntado sobre as propostas pedagógicas que organizou para trabalhar com a música no Curso de Magistério da EEBA, ela enfatizou que trabalharia com as canções infantis, brincadeiras de roda, jogos rítmicos, percepção auditiva ao observar sons diversos, aprendizagens adquiridas na formação continuada, enfatizando que fará um trabalho semelhante ao que desenvolve com seus alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

*O que eu trabalho aqui no curso sobre música, eu trabalho na prática com meus alunos lá na escola. (TEREZA).*

Durante as observações de aulas, entre os meses de agosto a novembro de 2019, nas turmas do 3º Magistério e 4º Magistério, foram perceptíveis as preocupações das professoras em propor atividades pedagógicas que poderiam ser trabalhadas com as crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades

musicais na disciplina de Fundamentos teórico-metodológico o Ensino de Arte não foram diferentes.

Na última semana do mês de setembro, a professora Tereza iniciou os conteúdos envolvendo a música nas aulas da disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos de Artes, na turma do 4º Magistério. Foram observadas sete aulas. Na primeira observação da disciplina, ela conversou com as alunas sobre os conteúdos musicais a serem estudados durante o trimestre da disciplina: músicas do cancioneiro folclórico infantil, cantigas de roda e jogos rítmicos musicais. Tereza entregou às alunas uma apostila contendo as letras das músicas infantis que iriam trabalhar: *Pirulito que bate bate*, *Escravos de Jó*, *Capelinha de melão*, *Cai cai balão*, *A canoa virou*, *Pintinho amarelinho* e *Ciranda cirandinha*. As alunas deveriam organizar-se em duplas, apresentar um plano de aula e ministrar uma aula com duração de 30 minutos envolvendo uma música que estava na apostila.

A professora Tereza comentou com as alunas a importância da música folclórica infantil nas atividades pedagógicas com as crianças, enfatizando a necessidade de apresentar às crianças música do cancioneiro folclórico infantil e não focar tanto nas músicas da mídia. Durante as observações de aulas, as alunas relataram que nas escolas, principalmente na Educação Infantil, as crianças escutavam e assistiam vídeos musicais com o repertório do folclore infantil cantadas pela Turma da Galinha Pintadinha e outras músicas infantis como *Baby shark*, vídeos musicais da dupla Patati e Patatá, vídeos musicais do grupo Palavra Cantada, entre outros.

A professora Tereza ouviu os relatos das alunas, destacou que é importante trabalhar com a música com as crianças por seu caráter lúdico, pela valorização da música folclórica infantil, mas não evidenciou aspectos mais específicos da música e da educação musical. Como já foi mencionado anteriormente, Tereza afirma ter dificuldades em trabalhar com conteúdos mais específicos da música por não ter formação pedagógica na área e não se sente segura em abordá-los no Curso de Magistério da EEBA. Essa falta de formação impacta também na formação das alunas do Curso de Magistério que desejam ter mais conhecimentos pedagógicos musicais relacionados à Educação Infantil, mas compreendem que os professores do curso não têm formação pedagógica na área musical para aprofundar nos estudos em sala de aula. Neste sentido uma das alunas do Curso de Magistério da EEBA relatou:

*A música é um fator importante na Educação Infantil. Enquanto professor, nós temos que pesquisar, ir buscar, mas eu acho que faltou mais orientações de como trabalhar com a música. (CRISÂNTEM).*

As inquietações das alunas referente aos estudos de como trabalhar a música com as crianças são pertinentes e justificam a necessidade de, no mínimo, terem professores com formação continuada na área da educação musical. A professora investigada se esforça, dentro de suas possibilidades, em oferecer às alunas do curso propostas pedagógicas envolvendo a música, mas ela também relata que não teve, durante seus estudos na educação básica, estudos de música.

*No Ensino Fundamental eu nunca tive aulas de música. Eu nem lembro se tinham cantigas nas atividades em sala de aula. Lembro sim, das brincadeiras de roda que brincávamos no pátio, que uma criança ensinava para outra na hora do intervalo, isso eu lembro sim, mas, de um professor ensinar essas músicas, nunca. Não lembro mesmo dessas experiências. (TEREZA).*

As experiências musicais na infância são as lembranças das brincadeiras de roda, jogos rítmicos e canções de músicas do folclore infantil que a professora Tereza brincava durante o recreio, mas ela não lembra de ter tido estudos mais específicos sobre essa temática em sala de aula. A professora Tereza, que realizou o Ensino Médio no Curso de Magistério da EEBA, também citou não ter estudado nas aulas de Artes, atividades musicais, evidenciando as dificuldades e conhecimentos mais específicos na área da educação musical para trabalhar com as alunas no Curso de Magistério.

*Quando eu fiz o Curso de Magistério, eu não tive esses trabalhos musicais. Tinha muitas aulas de Didática e preparar planos de aula. Não tive nada de música no meu Curso de Magistério. Se tivesse tido, com certeza teria ajudado muito na minha formação. (TEREZA).*

O relato acima justifica os poucos conhecimentos pedagógicos musicais para melhor organizar os conteúdos na área da música na disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos de Artes, mas não significa que o professor da disciplina e os alunos do curso não busquem mais formações na área de educação musical, se realmente querem trabalhar com a música em sala de aula.

Compreendendo as demandas do Curso de Magistério da EEBA e a necessidade de trabalhar os conteúdos pedagógicos pertinentes na ementa da disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos de Artes, a professora Tereza, após explicar a dinâmica de como seriam apresentadas as aulas pelas alunas, passou a assistir as apresentações delas. A cada semana, duas duplas apresentaram seus planos de aula e

conduziram as dinâmicas com as demais colegas na sala de aula. Os planos de aulas foram entregues à professora da disciplina.

Na segunda observação desta disciplina, uma dupla iniciou as apresentações de aulas com os conteúdos musicais. A dupla elaborou a aula tendo a música *Pirulito que bate bate* como apoio pedagógico. Ao iniciar a aula, as alunas informaram que a aula elaborada foi pensada para uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Todas as alunas da turma participaram da atividade como se fossem as crianças na sala de aula. As duas alunas que conduziram a aula explicaram que iriam contar uma história intitulada: O pirulito do pato, de autoria de Nilton José Machado<sup>13</sup>.

O Pato Dino levou um pito  
Tudo por causa de um pirulito

Um pirulito e dois patinhos...  
A mamãe pata disse mansinho:

“Lino e Dino, venham aqui!  
Um pirulito vão repartir!”

O pato Dino, o que fez então?  
Deu um palito para o seu irmão!

Disse a mamãe pata: “seu vivaldino!  
Não é assim! Pobre do Lino!

Divida no meio, sem truque algum  
Uma metade pra cada um”.

Dino já ia até cortando,  
Quando outra pata ia chegando.

Era uma amiga da mamãe pata,  
Chamada Xoca, nada cordata...

E trouxe o filho, que, bem chatinho,  
Falou: “eu quero um pedacinho!”

A mamãe pata disse, a sorrir:  
“Pois em três partes vou repartir.

Tudo igualzinho, sem truque algum,  
Peguem: um pedaço pra cada um!”

Já estava tudo acertadinho  
Quando chegou o pato Zinho.

O pato chato, filho da Xoca,  
Disse: “Em meu pedaço, ninguém mais toca!”.

O pato Lino, que é amigão do pato Zinho, falou então:

---

<sup>13</sup> MACHADO, Nilton José. **O pirulito do Pato**. Coleção Histórias de Contar. Scipione; 5<sup>a</sup> Edição, 2004.

“Não faz mal, não! Deixem comigo  
Divido o meu com meu amigo.”

Cortando ao meio o seu pedaço,  
Deu logo ao Zinho, ganhando um abraço.

Todos ganharam um pedacinho:  
Lino e Dino e seus amiguinhos. (MACHADO, 2004).

Após contarem a história, as alunas conversaram com a turma sobre os personagens, o que aconteceu com o pirulito, quantos pedaços foram repartidos; falaram sobre a amizade e partilha. Logo depois, as alunas que ministraram a aula apresentaram a música *Pirulito que bate bate*.

#### **Pirulito que bate bate**

Pirulito que bate, bate  
Pirulito que já bateu  
Quem gosta de mim é ela  
Quem gosta dela sou eu.

Todas as alunas cantaram a música. Em seguida, elas foram convidadas a fazerem um círculo e colocarem as mãos uma sob as outras mãos das colegas e passaram a realizar um jogo ritmo musical. Ao cantarem a música, a mão de uma aluna deveria ir batendo na mão da outra aluna, seguindo o tempo da música. Ao concluir a música, a aluna que deveria ter batido na mão da colega ou a outra retirado a mão na última palavra da música, sairia da brincadeira. No final da aula, todas ganharam um pirulito.

Durante a atividade musical, as alunas não conseguiram, de início, perceber a pulsação da música, gerando risos e brincadeiras. Após algumas tentativas, as alunas foram observando a pulsação da música e realizando a brincadeira no ritmo cantado pela turma. Ao concluir a aula, as alunas comentaram que o objetivo da intervenção pedagógica era contar a história do Pato e apresentar a música *Pirulito que bate bate*. Em nenhum momento da atividade, a professora Tereza ou as alunas que ministraram a aula comentaram sobre ritmo, pulsação e cantar com afinação.

Em outro dia de observação, também foi apresentada a música *Pirulito que bate bate*. As alunas elaboraram o plano de aula para uma turma da Educação Infantil, com crianças de 5 anos de idade. A dupla entregou para a turma um desenho de um pirulito grande, com curvas circulares que deveriam colorir o desenho usando lápis de cor. No final da atividade, todas cantaram a música *Pirulito que bate bate* e também ganharam um pirulito.

Outra aula foi organizada com a música *A canoa virou*. A aula foi elaborada para crianças da Educação Infantil. A dupla levou para a sala de aula um pedaço de tecido (TNT), de aproximadamente 2 metros, na cor azul, simbolizando uma lagoa. Todas as alunas foram convidadas a segurar um pedaço de TNT. A dupla apresentou a música para as colegas:

**A canoa virou**

A canoa virou  
Pois deixar ela virar  
Foi por causa de **fulana**  
Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho  
E soubesse nadar  
Eu tirava **fulana**  
Do fundo do mar

Siri pra cá,  
Siri pra lá  
Fulana é bela  
E quer casar.

Após a apresentação da música, a dupla explicou para as colegas que todas deveriam cantar e música e balançar o pedaço de TNT, simbolizando as águas da lagoa. Quando o nome da colega fosse cantado: “Foi por causa de **fulana** que não soube remar”, ela deveria ficar de costas. Logo depois, ao cantarem: “Eu tirava **fulana** do fundo do mar”, ela retornaria a sua posição original, ficando de frente para as colegas cantando e balançando o TNT. Assim foi cantada a música e conduzida a brincadeira, até que todos os nomes foram chamados. No final da atividade, cada aluna ganhou um barquinho feito de papel.

A dupla que conduziu a aula relatou que o objetivo da atividade era integrar a turma e apresentar os nomes de todos os participantes de forma lúdica. Elas comentaram que nas atividades em que um aluno ou outro é destacado durante a brincadeira, é importante que essa brincadeira seja repetida, tantas vezes quanto for necessário, até que todos os nomes dos alunos sejam também mencionados, para que, assim, se sintam valorizados e sem exclusão nas atividades pedagógicas.

Em outro dia de observações da disciplina, a música *Capelinha de melão* foi o suporte pedagógico usado por duas alunas que perceberam que poderiam apresentar a fruta “melão” para as crianças da Educação Infantil e falar da importância de comerem

frutas, de terem uma alimentação saudável. A dupla decorou o melão em forma de casa, pintando portas e janelas na casca da fruta. Elas cantaram a música para a turma:

#### **Capelinha de melão**

Capelinha de Melão é de São João  
 É de Cravo, é de Rosa, é de Manjericão  
 São João está dormindo  
 Não acorda, não!  
 Acordai, acordai, acordai, João!

Após a turma cantar a música, todas foram convidadas a ficarem de pé, em círculo e cantarem a música como uma brincadeira de roda. Encerrando a brincadeira, elas voltaram para suas carteiras e a dupla entregou para cada aluna no 4º Magistério um copo plástico com pedacinhos de melão. Todas degustaram da fruta.

Outra dupla também usou a mesma música para falar sobre as festas juninas. A dupla organizou a aula para crianças do segundo ano do Ensino Fundamental e passaram a organizar alguns passos da tradicional “quadrilha junina” na sala de aula usando a música *Capelinha de melão*. A temática sobre festa junina também foi organizada por outra dupla que trabalhou com a música *Cai cai balão*.

#### **Cai cai balão**

Cai cai balão, cai cai balão  
 Aqui na minha mão  
 Não cai não, não cai não, não cai não  
 Cai na rua do Sabão.

A dupla também organizou em sala de aula alguns passos da “quadrilha junina” e comentou sobre as comidas tradicionais nas festas juninas: pipoca, cachorro quente, quentão e pinhão cozido. A aula foi organizada para crianças de cinco anos, da Educação Infantil. No final da atividade, cada aluna da turma ganhou um saquinho de pipoca.

Nesse mesmo dia, outra dupla falou sobre as brincadeiras de roda, uma aula elaborada para trabalhar com as crianças da terceira série. Uma das alunas que apresentou a aula comentou sobre as músicas infantis que brincava quando criança: citou a música: “Viuvinha, por que choras, teu marido já morreu. Sentes falta de carinho? Se levanta e abraça eu. Quem sou eu?”, comentando que costumava de brincar com essa música no pátio da escola com as amigas. Nesse momento, várias alunas da sala citaram músicas de roda que brincaram na infância: Ciranda cirandinha, Atirei o pau no gato, Caranguejo só é peixe e A linda rosa juvenil. Após muitas lembranças e risos, as alunas do 4º Magistério foram convidadas a ficarem de pé, em círculo e cantaram a música *Ciranda cirandinha*.

### Ciranda cirandinha

Ciranda, cirandinha  
 Vamos todos cirandar!  
 Vamos dar a meia volta  
 Volta e meia vamos dar  
 O anel que tu me destes  
 Era vidro e se quebrou  
 O amor que tu me tinhas  
 Era pouco e se acabou

Finalizando as apresentações das atividades, uma dupla trabalhou com a música *Escravos de Jó*. O plano de aula foi elaborado para ser trabalhado com crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental. Uma das alunas falou sobre aspectos históricos da cultura africana e suas influências na música brasileira, citando o samba como herança da cultura africana. Falou sobre a capoeira e algumas comidas características dos escravos no Brasil: feijoada, pirão de farinha e o melato da cana-de-açúcar. Após esses comentários, outra aluna apresentou a música *Escravos de Jó*.

### Escravos de Jó

Escravos de Jó  
 Jogavam caxangá  
**Tira, põe**  
 Deixa ficar  
 Guerreiros com guerreiros  
 Fazem zigue-zigue-zá  
 Guerreiros com guerreiros  
 Fazem zigue-zigue-zá

Após a apresentação da música, as alunas do 4º Magistério foram convidadas a sentarem no chão em forma de círculo. Cada aluna recebeu um boneco feito com rolinho de papel higiênico, simbolizando os escravos. Esses bonecos deveriam ser repassados, no sentido horário, para as colegas do lado esquerdo, que deveriam circular enquanto a música era cantada. Quando todas cantarem “**Tira, põe**”, os bonecos deveriam ser suspensos e depois retornarem para a brincadeira. Várias tentativas foram realizadas para que os bonecos circulassem na roda durante a canção, mas em nenhuma tentativa a brincadeira foi efetivamente realizada como desejaram no plano de aula. Por fim, as alunas que conduziram a aula passaram a bater palmas enquanto cantavam a música *Escravos de Jó*, encerrando as atividades musicais da disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos de Artes. No final das atividades, a professora agradeceu as alunas e

comentou que todos os trabalhos foram satisfatórios e que iria avaliar os planos de aula de depois relatar as notas das alunas.

Durante as observações das aulas das alunas do 4º Magistério, percebeu-se que elas objetivam aprendizagens diversas em uma aula e usam a música como um elemento facilitador no processo de aprendizagem dos alunos: a música como suporte na contação de histórias, a música auxiliando no colorir do desenho e na alimentação, a música na cultura popular e africana, entre outros aspectos. Mesmo sem evidenciarem aspectos específicos da música como coordenação rítmica, afinação, percepção auditiva, desenvolvimento melódico, por exemplo, as músicas trabalhadas, de certa forma, contribuíram também no desenvolvimento musical das alunas do Curso de Magistério da EEBA. No entanto, elas deixaram de saber e identificar essas características musicais, já que nem a professora Tereza e nem as alunas comentaram sobre esses aspectos musicais. Sem essas informações básicas, elas ficaram sem saber como trabalhar com a música para determinadas faixa etárias, quais músicas do cancioneiro folclórico infantil poderiam ser melhor trabalhadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com as aprendizagens da prática docente e as experiências e formações pedagógicas que irão adquirir ao longo do trabalho com as crianças, as alunas do Curso de Magistério perceberão, na prática, quais atividades musicais e suas finalidades pedagógicas poderão ser cantadas e brincadas com as crianças. No entanto, utilizaram a música no processo de formação, mas não desenvolveram elementos de uma educação musical consciente, que pudesse aprimorar o entendimento de música e sua utilização com as crianças nas escolas com bastante segurança.

### **6.3.3 A música nas disciplina de Didática – Educação Infantil e Didática –Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

No Curso de Magistério investigado, além das duas disciplinas Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes e Educação e Infância, que incluem a música nas suas ementas, outras disciplinas do curso também usam a música como um recurso pedagógico no decorrer do ano letivo. Desta forma, a música também foi analisada e discutida nas disciplinas de Didática do Curso de Magistério. Nas ementas das disciplinas de Didática não consta a música de forma explícita como um conteúdo obrigatório a ser estudado durante o curso. Mas observando aulas destas duas disciplinas, Didática -

Educação Infantil e Didática - Séries Iniciais do Ensino Fundamental, chamou a atenção a quantidade de usos da música durante as aulas daquelas disciplinas. Nos estudos de Fuks (2005), a pesquisadora apresentou a relevância do professor da disciplina de Didática nos cursos de formação de professores. Analisando a Escola Normal do Rio de Janeiro, a autora mostrou que a professora de Didática é geralmente uma ex-aluna do curso, muitas vezes, um modelo de professora idealizada pelos alunos.

Sabe-se do importante papel que o professor de didática sempre ocupou nessa escola. Trata-se, sem sombra de dúvidas, de um grupo de professores (prioritariamente feminino) que também foi normalista e que, retornando a essa escola, mantém aceso, através da sua prática pedagógica, a chama da tradição escolar. Esse é o modelo ideal de professor que as professorandas procuram imitar. (FUKSC, 2005, p. 103/104).

Coincidemente, Maria, a professora que ministrou as disciplinas de Didática - Educação Infantil e Didática - Séries Iniciais do Ensino Fundamental é ex-normalista. Pedagoga e pós graduada em Gestão Escolar, a professora Maria leciona em uma escola de Ensino Fundamental no município de Turvo, SC, atuando como professora alfabetizadora de turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

No seu processo formativo, a professora Maria nunca participou de curso de formação continuada sobre o ensino da música na educação básica. A sua experiência prática de música fora da escola é com o coral da igreja que participa. No entanto, como professora alfabetizadora, comprehende e sente falta de formação musical para melhorar também os seus fazeres musicais com as crianças que leciona, mas enfatiza a relevância de trabalhar com a música nas disciplinas que ministra no Curso de Magistério da EEBA, haja vista a demanda pedagógica de se trabalhar com a música com crianças pequenas.

Nas primeiras aproximações com a coordenação do Curso de Magistério da EEBA, o coordenador João informou que a professora das disciplinas de Didática usava muito a música nas atividades pedagógicas com as alunas, podendo ser pertinente para a pesquisa conversar com a professora e observar as aulas das disciplinas que ela lecionava. Essa confirmação também foi relatada pelas alunas do curso, informando que outras disciplinas do curso usavam a música como um recurso pedagógico nas apresentações de algumas atividades, mas que, nas disciplinas de Didática, sempre estavam usando a música nas atividades em sala de aula.

Com essas informações iniciais, foram relevantes as primeiras aproximações com a professora das disciplinas de Didática - Educação Infantil e Didática - Séries Iniciais do

Ensino Fundamental. No primeiro encontro com a professora Maria ela estava afônica, praticamente sem voz. Ela relatou que tem fendas nas cordas vocais e naquele dia, especificamente, as atividades na escola com as crianças da alfabetização foram mais cansativas, exigindo dela maiores momentos de diálogos com as crianças. Neste dia, foi apresentada a ela os objetivos e as técnicas de coletas de dados da pesquisa, destacando as observações de aula e entrevistas. Consciente da impossibilidade de realizar a entrevistas, foi pertinente realizar a primeira observação de aula.

A professora Maria leciona, no mesmo dia, a disciplina de Didática - Educação Infantil na turma do 3º Magistério e Didática - Séries Iniciais do Ensino Fundamental no 4º Magistérios.

No primeiro dia de observação de aula na turma do 3º Magistério, a professora Maria estava muito afônica e pouco conversou em sala. Comentou com as alunas que iria escrever o conteúdo no quadro e que elas escrevessem em seus cadernos. O texto era a continuação do conteúdo da aula anterior, sobre as tendências pedagógicas. Após esta etapa, a professora Maria organizou as duplas que iriam ministrar uma aula explicando as tendências pedagógicas: Tradicional, Tecnicista, Escola Nova, Libertária, Libertadora e Histórico-crítica. Essas apresentações contemplariam as notas finais do ano letivo e os trabalhos iriam ser apresentados nas últimas aulas do ano letivo.

No segundo dia de observação da aula, a professora Maria estava menos afônica e ela pode interagir mais com as alunas do Curso de Magistério. Na turma do 3º Magistério, uma aluna iniciou as atividades lendo uma história infantil, atividade que a professora Maria classificava como “leitura deleite”. A aluna que lia a história poderia organizar uma atividade relacionada com o conteúdo tratado. Dependendo do conteúdo do texto, uma música infantil era cantada no final da leitura do texto. As rotinas das “leituras deleite” aconteciam sempre no início das aulas de Didática do Curso Magistério e, geralmente, uma música infantil era cantada no final da história: Pintinho amarelinho, O sapo não lava o pé, Atirei o pau no gato, Não atire o pau no gato, Cai cai balão, entre outras. As músicas cantadas tinham algumas relações com a história lida, mas não necessariamente as alunas tinham que fazer uma intervenção pedagógica após a “leitura deleite”. O objetivo da “leitura deleite” era estimular as crianças à prática da leitura e a intervenção pedagógica após a leitura da história contribuía para maiores interações entre o texto lido e as crianças, motivando-as na apreciação da leitura, reflexões e na prática artística, interagindo ainda mais com o texto lido. Após esta atividade, as alunas do 3º

Magistério passaram a fazer perguntas sobre os seminários que iriam apresentar sobre as tendências pedagógicas no final do ano letivo.

Em outro dia de observação, a professora Maria solicitou às alunas do 3º Magistério que organizassem um caderno com diversas músicas infantis, apontando sempre os objetivos a serem trabalhados em sala de aula para cada música. Ela comentou com as alunas que a organização do caderno com músicas infantis será um instrumento pedagógico que elas poderiam usar nas suas atividades com as crianças pequenas.

A experiência de construir um caderno com músicas no Curso de Magistério, de acordo com o relato da professora Maria, é uma benesses que ela mencionou durante o relato sobre a sua formação pedagógica em nível médio. Durante as entrevistas, a professora Maria informou que é ex-aluna do Curso de Magistério, realizado em uma escola estadual da cidade de Turvo-SC, nos anos de 1990, e que também participou da experiência de organizar um caderno com músicas infantis durante aquele curso.

*Quando eu fiz o Magistério, também elaborei um caderno musical e isso me ajudou muito nas atividades com as crianças. A professora, na época, cobrava a cada aula uma música e os alunos deveriam copiar uma nova música no quadro. Muitas vezes, eu nem conhecia a música, mas copiava. Eram muitas músicas infantis, mas nem sempre eu sabia cantar aquelas músicas. (ANA).*

As músicas infantis que a professora conhecia, ajudam ainda hoje nas suas atividades pedagógicas com alunos das séries iniciais, fortalecendo a ideia de que a música pode contribuir nas aprendizagens das crianças.

*Nas minhas atividades na escola, como sou professora alfabetizadora, costumo usar músicas quando estamos trabalhando algumas letras, sílabas. (...). Eu costumo usar muito a música, até porque ajuda as crianças na memorização, elas gostam e aprendem mais rápido, porque aprendem a cantar rápido e não esquecem as músicas. (MARIA).*

Essa herança do canto na escola pode ser um dos reflexos da constante presença do cantar na formação de professores no antigo currículo do Curso Normal. Cordova (2016), quando analisou a antiga Escola Normal na cidade de Lages-SC, citou que o currículo do Curso Normal do estado de Santa Catarina, no ano de 1911, deixou evidente que a disciplina de música deveria ter muita música cantada, oferecendo uma “abundância de cantos” (p. 273). A organização de um caderno com músicas infantis, confirma, de certa forma, essa “abundância” de cantos na formação dos professores em nível médio.

Os professores que antes lecionavam nos Cursos de Magistério, possivelmente eram ex-alunos desses cursos e traziam suas experiências pedagógicas vivenciadas na sala

de aula e também da formação inicial no Curso de Magistério para a formação pedagógica dos novos estudantes e futuros professores nesses cursos. O que era aprendido musicalmente, possivelmente era repassado para as novas turmas, seja nos Cursos de Magistério e em outros cursos de formação continuada na área da música.

A partir da experiência com um caderno musical na formação em nível médio da professora investigada, assim como a prática docente como professora alfabetizadora que utiliza a música em várias atividades pedagógicas, a professora Maria considera importante repassar para as alunas do Curso de Magistério da EEBA os benefícios que tais experiências musicais podem promover. A organização do caderno com músicas infantis é uma estratégia pedagógica que pode auxiliar as alunas em atividades na sala de aula, podendo contribuir no processo de aprendizagem das crianças na alfabetização, memorização, socialização, inclusão, desenvolvimento motor e entretenimento. Como exemplo, a professora citou atividades para o desenvolvimento social da criança:

*Fizemos outras atividades, dinâmicas em sala para trabalhar a socialização das crianças. E elas usaram muitas musiquinhas infantis nas atividades de socialização: cantigas de roda, músicas infantis, atividades que as crianças gostam e ajudam na socialização. (MARIA).*

As músicas infantis apresentadas nos cadernos das alunas passaram a iniciar as aulas de Didática das turmas do 3º Magistério. Na quarta observação de aula, uma das alunas apresentou a música *Ciranda dos bichos*, do grupo musical Palavra Cantada. Antes de apresentar a audição musical, ela comentou com a turma que a atividade seria realizada em forma de brincadeira de roda, em seguida foi apresentada a música para a turma por meio de um aparelho de som. Na primeira audição, todas ouviram a música:

#### **Ciranda dos bichos**

A dança do jacaré, quero ver quem sabe dançar  
 A dança do jacaré, quero ver quem sabe dançar

Rebola para lá, rebola para cá  
 E abre o bocão assim  
 Remexe o rabo e nada no lago  
 Depois dá a mão pra mim

A dança da cascavel, quero ver quem sabe dançar  
 A dança da cascavel, quero ver quem sabe dançar

Rebola pra lá, rebola ondulado  
 E estica o pescoço assim  
 E sobe no galho, balança o chocalho  
 Depois dá a mão pra mim

A dança do caranguejo, quero ver quem sabe dançar  
 A dança do caranguejo, quero ver quem sabe dançar

Rebola pra lá, rebola para cá  
 Belisca o meu pé assim  
 E mexe o olho e ande de lado  
 Depois dá a mão para mim

A dança do peixe boi, quero ver quem sabe dançar  
 A dança do peixe boi, quero ver quem sabe dançar

Rebola pra lá, rebola pra cá  
 E abre a boquinha assim  
 Me dá um beijinho e nada um pouquinho  
 Depois dá a mão para mim

A dança do tuiuiu, quero ver quem sabe dançar  
 A dança do tuiuiu, quero ver quem sabe dançar

Rebola pra lá, rebola pra cá  
 E voa no ar assim  
 E sobe um pouquinho e desce um pouquinho  
 Depois dá a mão pra mim

A dança da criançada, quero ver quem sabe dançar  
 A dança da criançada, quero ver quem sabe dançar

Rebola para lá, rebola para cá  
 Faz uma careta assim  
 E dá uma voltinha, sacode a cabeça  
 Depois dá a mão para mim

Após a primeira audição ela comentou que todas deveriam imitar os gestos de cada animal citado na canção e apresentou a segunda audição da música. Após muitos risos e brincadeiras, a aluna entregou para cada colega da sala a figura de um animal citado na música. As alunas ficaram em círculo cantando a música e segurando a figura de um animal. Quando a música citava o nome do animal, as alunas que estavam segurando a figura daquele animal iam para o centro do círculo e dançavam fazendo imitações do referido animal. E assim foi sendo repetido até que todas as alunas do curso imitassem os animais citados na música. Os objetivos da atividade, de acordo com a aluna que propôs a atividade, foram estimular a coordenação motora, conhecer os bichos citados na música e trabalhar a socialização.

Eu outro dia de observação de aula, outra aluna do 3º Magistério apresentou a música da *Centopeia*, de Hélio Ziskind. Inicialmente ela entregou a letra da música para as colegas da sala e apresentou a música no áudio, usando uma caixa de som e o aparelho de celular. Algumas alunas não conheciam essa música e a aluna responsável pela atividade comentou que já trabalhou com essa música com seus alunos da Educação

Infantil. Essa aluna é estudante de Pedagogia e leciona em uma escola particular na cidade de Araranguá. Ela enfatizou que as crianças com as quais trabalha gostam muito dessa música. Inicialmente, ela propôs a audição musical para as colegas da sala:

**Centopeia**

Chum chup chup chup  
tir chup chup tir  
chum chup chup  
chup  
tir chup chup tir chum

Sem parar de bater o  
pé pé pé  
péreré pé pé! hu!  
sem parar de bater o  
pé pé pé  
péreré pé pé! hu!

Centopéia vai partir  
chum chup chup  
tir chup chup tir chum  
chum chup chup  
tir chup chup chup

Eu vou pelo caminho  
passo no tronquinho  
centopéia sentar

Tic tac passa o tempo  
eu quero descansar  
tic tac passa o tempo  
eu quero descansar  
tic tac descansei  
agora eu vou... levantar  
parará pa pa pa hu!

Centopéia vai assim sim sim  
siririm sim sim sim

Após apresentar a música ela entregou para cada colega da sala uma centopeia que ela confeccionou em sua casa, feita de cartolina colorida e explicou como seria realizada a atividade. Durante a audição da música, as alunas deveriam manipular a centopeia de acordo com as ações realizadas pelo bichinho citado na música. Após as explicações, todas as alunas sentaram no chão da sala de aula em forma de círculo. Cada colega recebeu uma centopeia e passaram a ouvir e cantar a música. Quando foi cantado “Sem parar de bater o pé pé pé”, todas as alunas bateram os pés no chão, como ritmos aleatórios. Logo depois, passaram a brincar com a centopeia e quando foi cantado “Centopéia vai partir”, elas pegaram a centopeia e manipularam como se ela estivesse caminhando de

um lado para o outro. Em seguida, a letra da música era “eu quero descansar”, e todas deixaram a centopeia parada, descansando. Quando chegou no trecho “agora eu vou... levantar”, elas pegaram a centopeia e começaram a brincar com ela, dando a ideia que a centopeia estava em movimento. Para finalizar a brincadeira, quando a música apresentou “Centopeia vai assim sim sim”, as alunas passaram a brincar com a centopeia fazendo movimentos variados.

A atividade foi dinâmica e divertida. Todas gostaram da intervenção e algumas relataram que a música era diferente e lúdica. A aluna que organizou a atividade disse que os objetivos principais eram trabalhar a coordenação motora das crianças, cantar e brincar. A professora mencionou que essa atividade poderia ser trabalhada com turmas do Ensino Fundamental, principalmente com as crianças do primeiro e segundo anos.

Já nas aulas observadas na turma do 4º Magistério, mais específicas sobre as atividades musicais, também aconteciam as intervenções com músicas infantis durante a atividade “leitura deleite”, que sempre aconteciam no início de cada aula. As alunas, já traziam de casa um livro de histórias infantis e, ao iniciar a aula, uma das alunas já se apresentava para a turma informando que ia fazer a “leitura deleite” e apresentava ou não uma música infantil no final da leitura. Na terceira observação de aula no 4º Magistério, a professora Maria solicitou às alunas que apresentassem, no início de cada aula, uma atividade incluindo uma música já escrita no caderno produzido no ano anterior. As alunas tinham o caderno guardado. O caderno de cada aluna continha as letras das músicas infantis que elas organizaram quando realizaram o 3º Magistério.

As músicas copiadas nos cadernos por cada aluna não passaram por nenhuma interferência da professora. Em nenhum momento ela solicitou que as alunas copiassem músicas no quadro, por já ter refletido no seu processo de aprendizagem, quando realizou o Curso de Magistério, que as músicas só fariam sentido se as alunas conhecessem o repertório e soubessem se apropriar das letras para fins pedagógicos a serem trabalhadas com as crianças. As músicas apresentadas faziam parte do cancioneiro popular infantil e outras da mídia.

No quarto dia de observações de aulas na turma do 4º Magistério uma aluna apresentou a música *O sapo não lava o pé*. A aluna cantou a música com as colegas e depois cantou a mesma música em LIBRAS.

#### **O sapo não lava o pé**

O sapo não lava o pé  
 Não lava porque não quer  
 Ele mora lá na lagoa  
 Não lava o pé porque não quer  
 Mas que chulé.

O objetivo era ensinar para as crianças alguns sinais em LIBRAS das palavras: sapo, pé, lagoa, lavar, morar, usando a música como recurso pedagógico. As alunas observavam o sinal da palavra e repetiam. Posteriormente, todas cantaram a música *O sapo não lava o pé* realizando os sinais em LIBRAS. Estudos sobre o trabalho educacional com a música para a comunidade surda foi investigado nos estudos de Kuntze (2014), enfatizando a necessidade de ampliação de trabalhos musicais para os surdos e a importância da música nas suas relações sociais. Para a autora, os trabalhos musicais que incluem a língua dos sinais contribui para que os surdos tenham um melhor envolvimento com as artes, no entanto, os professores e músicos precisam ampliar seus conhecimentos na linguagem dos sinais e compreenderem que os surdos cantam e interagem musicalmente quando as músicas contemplam a cultura, identidade e a língua dos surdos.

Na quinta observação na disciplina de Didática - Anos Iniciais, uma aluna do curso propôs uma atividade musical com o objetivo de trabalhar a coordenação motora das crianças. Em círculo, todas as alunas sentaram no chão da sala de aula e cantaram a música *Escravos de Jó*. Cada aluna portava um penal e deveria cantar a música repassando o penal para a colega da esquerda, fazendo com que todos os penais circulassem em sentido horário. As alunas cantaram, mas os penais, em nenhuma tentativa, circularam simultaneamente no sentido horário, pois não foi realizado nenhum trabalho com as alunas sobre o tempo da música, a pulsação, o ritmo. Este trabalho mais especificamente musical seria fundamental para a realização satisfatória da atividade. A aluna que coordenou a atividade em nenhum momento comentou essa necessidade de lidar adequadamente com a pulsação ou com o tempo da música, salientando apenas que as colegas da turma estavam desatentas e que não sabiam realizar essa brincadeira.

Em outras observações das atividades musicais das alunas do 4º Magistério nesta disciplina, algumas alunas passaram a repetir as mesmas atividades que apresentaram na disciplina de Fundamentos teóricos-metodológicos de Artes. Elas realizaram cantaram e brincaram com diversas músicas infantis, tais como: *Ciranda Cirandinha, Viuvinha, por que choras, A dona aranha; Pintinho amarelinho*, entre outras. Os objetivos variavam entre o entretenimento, coordenação motora e desenvolvimento lúdico.

As experiências pedagógicas no Curso de Magistério da EEBA foram mencionadas por professores da rede pública musical da cidade de Araranguá. Cunha e Figueiredo (2019), quando investigaram as contribuições da música na formação pedagógica dos professores da cidade de Araranguá e região que trabalham na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, relataram que as professoras referenciaram suas experiências formativas musicais quando realizaram o Curso de Magistério. Naquele estudo, as professoras comentam que na disciplina de Didática, o professor solicitava às alunas um caderno com músicas infantis, destacando que tinha música que poderia ser trabalhada na matemática, sequências didáticas, lateralidade, partes do corpo, dias da semana, músicas para dormir, hora do lanche, entre outras.

As funções da música na educação escolar foram estudadas por Hummes (2013), discutindo o uso e a função da música a partir das ações do indivíduo, seja como função da expressão emocional, prazer estético, entretenimento, comunicação, religiosidade, normas sociais e culturais. “A maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função”. (HUMMES, 2013, p. 21). As funções da música na escola foram estudadas por Brito (2016), reforçando a necessidade de ampliar estudos e reflexões sobre as funções sociais que a música proporciona na formação do aluno e as funções mais específicas dos estudos musicais, devendo haver um equilíbrio entre os dois tipos de funções. Na pesquisa de Silva Júnior (2020), os estudos da música contribuem para o acesso à cultura, na socialização, melhora na autoestima, ou seja, permeiam por funções diversas na formação do indivíduo.

As atividades pedagógicas mediadas com músicas foram pertinentes nas disciplinas de Didática do Curso de Magistério da EEBA. As alunas interagiam e se sentiam motivadas durante as atividades propostas. A dinâmicas e as propostas pedagógicas são sempre pensadas objetivando o desenvolvimento pedagógico das crianças.

*Na disciplina de Didática nós estamos trabalhando com um caderno, escrevendo cantigas de roda e colocando os objetivos a serem trabalhados com aquela música. Eu fiz um trabalho com a música da Galinha Pintadinha que lava as mãos. Eu falei sobre a higiene, sobre a importância da higiene, trabalhei com a saúde. Cada aula nós temos que apresentar e trazer uma música nova, diferente da colega que já apresentou. (CECÍLIA).*

O ato de cantar com as crianças, brincar, promover atividades lúdicas que proporcionam o desenvolvimento da criança, tanto nos aspectos sensoriais como na

aprendizagem, são fatores que motivam as alunas no Curso de Magistério da EEBA. O fazer, criar atividades pedagógicas que envolvem a música atrai a atenção e desperta interesses tanto nas alunas do curso como nos fazeres delas com as crianças nas escolas.

Todas as alunas do Curso de Magistério da EEBA realizam o estágio curricular obrigatório, algumas são professoras regentes na Educação Infantil e outras trabalham como estagiárias remuneradas em escolas públicas e ONGs na cidade de Araranguá e cidades vizinhas. As aprendizagens que adquirem no curso logo são aplicadas nas vivências práticas com as crianças nas escolas.

#### **6.3.4 A música no Curso de Magistério da EEBA: algumas reflexões**

Durante as observações das aulas, os fazeres das alunas do Curso de Magistério da EEBA estavam repletos de atividades confeccionadas manualmente, usando materiais reciclados, decorados caprichosamente como se estivessem criando os brinquedos e outras tarefas para as crianças na sala de aula. Muitos cadernos musicais organizados pelas alunas eram todos decorados, coloridos e com muitas gravuras. As salas de aula do 3º Magistério e do 4º Magistério, no período matutino e vespertino, eram usadas por turmas do Ensino Médio. As paredes estavam decoradas com cartazes das alunas do Curso de Magistério e dos alunos do Ensino Médio regular. Chamou a atenção, um varal com vários livros de histórias infantis que eram lidos pelas alunas no início das aulas das disciplinas de Didática. Os livros também eram usados nas aulas de Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Português e Literatura Infantil e de outras disciplinas, quando precisassem. Além do varal, outros cartazes relacionados às outras disciplinas do curso também decoravam a sala de aula do 3º Magistério e do 4º Magistério.

A música está presente em diferentes disciplinas do Curso de Magistério da EEBA. Ela é um suporte pedagógico no processo de ensino aprendizagem e, de certa forma, contribui no processo formativo das alunas do curso. Algumas disciplinas incluem a música de forma mais enfática, ao longo de todo o processo formativo. Outras disciplinas se valem de recursos musicais eventualmente.

Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes, Educação e Infância, Didática – Educação Infantil e Didática – Séries Iniciais, foram as disciplinas do curso investigadas por que as duas primeiras apresentam nas suas ementas a música como um conteúdo obrigatório a ser trabalhado no Curso de Magistério. As disciplinas de Didática

foram investigadas, por sugestão do coordenador do curso, por apresentarem muitas intervenções musicais nas atividades realizadas pelas alunas e propostas pela professora da disciplina.

De acordo com os relatos das alunas, outras disciplinas, em algumas atividades, usaram a música como um recurso pedagógico. Na disciplina de LIBRAS, algumas alunas apresentaram músicas cantadas em LIBRAS. Na disciplina de Organização e Legislação Educacional, as alunas apresentaram um trabalho mediado por alguma atividade artística, podendo ser uma música, um poema, que estivesse relacionado com o conteúdo da disciplina. A disciplina de Educação Especial solicitou às alunas que apresentassem a atividade de final de ano letivo usando alguma linguagem artística. Uma aluna apresentou uma músicas em LIBRAS e outra realizou uma brincadeira de roda como forma de inclusão social. Essas disciplinas não foram investigadas por que usaram a música em uma atividade específica e não deram continuidade nas atividades das disciplinas.

Ao longo das observações nas turmas do 3º Magistério e 4º Magistério, ficou evidente que as professoras das disciplinas se esforçam para trabalhar os conteúdos e proporcionar melhores conhecimentos pedagógicos para as alunas do Curso de Magistério da EEEBA. No entanto, as professoras sentem falta de formação pedagógica musical para ampliar esses conhecimentos e promoverem mais intervenções musicais, além de estudos teóricos sobre a música na educação das crianças. Observou-se que os conteúdos musicais das disciplinas foram trabalhados de forma prática, sem discussões ou reflexões teóricas que pudessem instigar as alunas a buscarem mais informações e formação sobre a música na educação escolar.

A falta de formação continuada na área da música também contribuiu para que as professoras não intervissem nas atividades musicais das alunas, sem levantar questionamentos quanto ao repertório trabalhado e a faixa etária das crianças, sem mencionar aspectos específicos da música relacionados à afinação, questões rítmicas e melódicas, coordenação motora, alturas das músicas, por exemplo. Os fazeres musicais foram compreendidos pelas alunas, a partir de constatações referentes às aprendizagens das crianças, ou ainda por envolvimentos lúdicos que podem contribuir na formação pedagógica dos alunos.

Atividades musicais como facilitadoras de processos de aprendizagem também puderam ser observadas, reforçando sua relevância e sua função auxiliar para a música na escola. A música pode favorecer a aprendizagem de diversos conteúdos, pode auxiliar

na memorização de componentes curriculares, nos processos de socialização, dentre outras funções. Os professores investigados afirmam que a música faz parte da vida cotidiana das crianças e não pode ficar ausente nos fazeres em sala de aula. O ato de cantar com as crianças, por exemplo, proporciona o desenvolvimento do lúdico infantil. Criar atividades pedagógicas que envolvem a música atrai a atenção e desperta interesses na criança.

As alunas do Curso de Magistério da Eeba compreendem que o que estudam deve refletir no fazer com as crianças. Esse fazer é o que atrai e motiva as alunas a permanecerem no curso, pois elas sabem que essa formação pedagógica mínima não garante a elas uma vaga como regente de sala de aula. No entanto, elas enfatizam que o curso é importante, tem qualidades pedagógicas e contribui muito na formação pedagógica do professor. O depoimento de uma das alunas que participou da pesquisa evidencia a importância do Curso de Magistério na sua vida e na sua formação pedagógica:

*Eu estou fazendo o Curso de Magistério por dois motivos específicos. Primeiro por que eu sempre gostei da área de Educação Infantil. Como eu sou formada em História, não dava para eu trabalhar com a Educação Infantil e tinha que ter Pedagogia ou o Magistério e aí eu poderia trabalhar pelo menos como auxiliar de professora. Não sei se é o segundo ou o principal motivo: eu tenho um filho surdo, com oito anos e o Magistério me dá suporte pedagógico. Como a gente trabalha muito essa parte lúdica e de como trabalhar na Educação Infantil e anos iniciais, eu pensei muito numa didática de como melhorar e poder estar ensinando ele em casa. Ele estuda, mas é preciso sempre estar complementando, ajudando pedagogicamente o meu filho. E o Magistério está me dando essa base pedagógica. Tem coisas que eu já havia visto no curso de História, por que lá eu tive aulas de Didática. As minhas Didáticas em História foram bem boas. Eu consigo lembrar bem, mas no Magistério é melhor. As pessoas que fazem Pedagogia, por exemplo, não trabalham com isso que a gente trabalha aqui. Aqui é o lúdico, a criatividade. No Estágio obrigatório, dá pra vivenciar que, o que estudamos aqui é o que eles usam lá na escola, o que os professores precisam fazer. Eu posso agregar conhecimentos que eu tive no curso de História e agregar aqui no Magistério. (CRISÂNTEMO).*

As narrativas da aluna do 4º Magistério são relevantes por saber que ela já é licenciada em História e retornou para a educação básica objetivando mais conhecimentos pedagógicos e práticos na área da pedagogia. As disciplinas com ênfase na educação especial ajudavam a aluna Crisântemo a compreender e mediar nas atividades pedagógicas com seu filho. Os conhecimentos teóricos e práticos que adquiriu no curso de licenciatura em História também agregaram valores e ampliam a sua formação pedagógica, contribuindo em aulas e atividades mais ricas em informações para os alunos.

Os conhecimentos teóricos estudados ao longo do curso são fundamentais no processo da formação inicial do professor. O aluno que conclui o Curso de Magistério em nível médio, ao ingressar num curso de licenciatura, em especial, no curso de Pedagogia, inicia a formação superior com uma bagagem teórica e prática na área da educação que pode fazer a diferença na formação pedagógica de um professor.

O Curso de Magistério é um curso de nível médio. O curso de licenciatura em Pedagogia é um curso superior. Ambos os cursos formam professores para atuarem na educação básica, especificamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a carga horária das disciplinas de artes nos dois cursos são pequenas, considerando resultados de pesquisas em cursos de Pedagogia, e os resultados desta investigação em nível médio. Figueiredo (2004), quando investigou o ensino da música nos cursos de Pedagogia, já relatava a pouca carga horária das disciplinas de artes incluídas nos cursos. O autor comenta que o currículo do curso de Pedagogia tem suas especificidades, apresentando formação teórica, e o estudo de metodologias de ensino, além das práticas de estágio supervisionado. Com esta formação curricular, o pedagogo está habilitado para lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como em cursos de formação de professores em nível médio. Figueiredo (2004, p. 58) destaca ainda que os pedagogos consideram importante uma formação artística mais consistente “para compreender processos artísticos no desenvolvimento da atividade escolar, mesmo quando existe o professor especialista para essas áreas na escola”. Se eles tivessem uma boa base teórica pedagógica musical na formação superior, possivelmente essa base formativa seria evidenciada na formação de professores nos Cursos de Magistério, visto que esse professor formado na Pedagogia também é habilitado para lecionar nos cursos de formação de professores em nível médio.

Paralelamente a esta situação do ensino de música e das demais artes nos cursos superiores de Pedagogia, o Curso de Magistério da EEBA apresenta uma situação bastante análoga àquela apresentada em pesquisas sobre a formação musical em cursos de Pedagogia. Há o entendimento no Curso de Magistério da importância da música no processo formativo do professor e nas atividades a serem utilizadas com as crianças, mas esta importância não está refletida na carga horária dedicada a esta formação.

Comparativamente, outras áreas do currículo do Curso de Magistério também dispõem de uma carga horária pequena. A grande diferença que se pode observar é que todos os estudantes que chegam ao Ensino Médio tiveram, em sua formação, aulas de

matemática, português, história, geografia, ciências, dentre outras; mas poucos tiveram aulas de música de forma específica durante sua formação. Assim, os alunos que chegam no Curso de Magistério sem ter tido formação musical anterior, necessitariam ainda mais de suporte teórico e prático para poder estabelecer bases mais sólidas para a realização do trabalho com as crianças na escola. Da mesma forma, muitos estudantes do curso de Pedagogia nunca tiveram formação musical antes de entrarem na universidade, sendo desejável que recebessem formação mais adequada para contribuir para o desenvolvimento de atividades musicais significativas nas escolas.

Ao encerrar esta análise de dados coletados em um Curso de Magistério na cidade de Araranguá, SC, é positiva a confirmação da presença de atividades musicais na formação de professores nesta modalidade de Ensino Médio. É também positiva a reflexão que os professores fazem sobre suas formações musicais anteriores, que também foram breves ou muito localizadas. O reconhecimento das alunas do Curso de Magistério sobre a importância da música na formação de professores foi destacado ao longo do processo de coleta e análise de dados. Portanto, vários fatores indicam favoravelmente a música como parte do processo educativo em diferentes níveis. Assim, é preciso ainda argumentar e conquistar novos espaços para a formação musical na escola brasileira, em todos os níveis, em todos os lugares, e o Curso de Magistério faz parte também deste conjunto de contextos educativos que podem se beneficiar muito com a presença segura e consciente de atividades musicais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que fazem parte da educação escolar perpassam por relações complexas pertinentes ao campo da escola, além das relações políticas, sociais e econômicas, imbricadas às demandas do sistema capitalista onde estamos inseridos. A *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014) destaca que a educação integral é um projeto antigo da humanidade, desejado por aqueles que vislumbram uma educação completa para todos.

Os esforços empregados no desenvolvimento desta tese não estiveram, a princípio, focados em ideias determinadas a apontar qual concepção de educação integral seria aquela que conduziria a escrita desta tese. No entanto, as conclusões deste estudo direcionam para o entendimento de que uma educação integral deve contemplar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, sem negar ao aluno da escola pública, conhecimentos mais amplos, críticos, que proporcionem maiores reflexões pertinentes aos conteúdos que ele está estudando. A formação política, cultural, física, científica, tecnológica, filosófica, ecológica, devem estar imbricadas à formação para o trabalho, de forma crítica e emancipadora. Neste sentido, a formação omnilateral, deveria ser a base filosófica que fundamentaria a educação escolar.

Na *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014), o estado defende uma formação integral dos estudantes da Rede Estadual de Educação fundamentada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. No entanto, os estudos de Vygotsky estão relacionados com a psicologia do conhecimento humano, com bases na concepção marxista, e não evidenciam na sua filosofia, uma concepção de educação integral. A *Proposta Curricular de Santa Catarina* enfatiza a importância da teoria vygotskiana na formação do indivíduo, por compreender que o aluno, apropria-se da cultura de formas diferenciadas, ressignificando aspectos emocionais, cognitivos, psicológicos e sociológicos para a sua formação integral.

Tais elementos podem contribuir nas relações de aprendizagens e na formação dos alunos da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, contemplando uma educação com mais consistência, mais integral, podendo, neste sentido, aproximar-se com aspectos pertinentes à psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Os entendimentos de educação integral apresentados na *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014), devem contemplar toda a educação básica assistida pela Rede Estadual de Educação. Neste

contexto, está o Curso de Magistério, que forma professores em nível médio, habilitados para lecionarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Curso de Magistério ainda é oferecido na Rede Estadual de Educação em todo o estado de Santa Catarina e está inserido na proposta de educação integral defendido pelo estado. Esta tese teve como objetivo analisar a inserção da música no processo de formação de professores em nível médio, visando uma educação integral no Curso de Magistério da Escola de Educação Básica de Araranguá (EEBA), no estado de Santa Catarina. A EEBA é uma das escolas que oferece o Curso de Magistério na região do extremo sul catarinense.

Os participante da pesquisa, na maioria, compreendem que a educação integral está imbricada com o tempo integral do aluno na escola. Esse entendimento de educação integral atrelada ao tempo integral tem relações com os programas dos governos recentes que criaram escolas de educação básica de tempo integral, o Programa Mais Educação e Ensino Médio Inovador. A literatura investigada apresenta entendimentos variados sobre a educação integral no contexto atual, destacando a necessidade do tempo integral do aluno na escola ou a ampliação da carga horária de estudos para que efetivamente aconteça uma educação mais completa, englobando os estudos do currículo básico e outros conhecimentos na complementação da educação integral: esportes, artes, informática, aulas de campo, dentre outros.

Esse entendimento de que seria necessário o tempo a mais na escola para os participantes da pesquisa foram evidenciados nas análises desta tese. Neste sentido, eles percebem que o Curso de Magistério da EEBA apresenta aproximações com uma educação integral por haver a disciplina de Estágio Curricular, já que as alunas do curso realizam no período matutino ou vespertino os estágios e no período matutino estão no Curso de Magistério, o que configuraria o tempo integral. As compreensões dos participantes da pesquisa são que, no campo do estágio, as alunas praticam o que estudam no curso, e na sala de aula do Curso de Magistério, refletem as relações complexas da teoria e da prática.

Num entendimento de educação integral, a formação das alunas do curso tem aproximações, em partes, com as concepções filosóficas da formação ominilateral, mas não necessariamente a escola teria que ser de tempo integral. O tempo integral do aluno na escola pode contribuir para que ele, de uma maneira geral, amplie seus conhecimentos, tanto nos aspectos cognitivo, físico, social, cultural, profissional, porém, a escola precisa

ter um projeto político pedagógico eficiente, estrutura física, recursos humanos e materiais para atender as demandas de uma educação integral de fato. Na EEBA, nas condições atuais, ela não consegue oferecer aulas básicas no prédio da escola que está interditado com risco de desabamento, tão pouco discutir com o seu corpo docente um projeto que efetivamente promova uma educação integral aos alunos da escola. A coordenação e professoras do Curso de Magistério da EEBA sabem que, na teoria, a proposta pedagógica do estado de Santa Catarina defende a educação integral, mas, na realidade, não é essa a proposta de educação que acontece na EEBA. Os professores do curso são, na maioria, contratados temporariamente, tendo uma pequena carga horária de trabalho no curso e não dispõem, na sua carga horária, tempo para planejamentos, evidentemente indo na contramão de uma educação integral.

No âmbito curricular do Curso de Magistério da EEBA, as disciplinas coadunam com uma formação pedagógica significativa para um curso de formação de professores em nível médio para trabalharem com crianças pequenas. As disciplinas contemplam estudos nos campos histórico e sociocultural, educação básica e exercício da docência, proporcionando, no âmbito curricular, uma formação profissional com mais qualidade. Ao longo da investigação, pode-se perceber os esforços dos professores e coordenação da escola para promover uma formação pedagógica às alunas do Curso de Magistério da EEBA com mais criticidade e próxima das necessidades na formação escolar das crianças pequenas.

Nos estudos relacionados à educação básica, estão as disciplinas Fundamentos teórico-metodológico de Artes e Educação e Infância. Essas disciplinas apresentam em suas ementas o estudo da música, que deve ser trabalhada no Curso de Magistério da EEBA os fundamentos teóricos e práticos direcionados para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Cada uma dessas disciplinas têm carga horária de apenas duas horas aulas semanais e um currículo extenso que deve ser trabalhado ao longo do ano letivo, evidenciando que poucos conteúdos musicais são trabalhados nas duas disciplinas do Curso de Magistério da EEBA.

Além da carga horária mínima oferecida nas duas disciplinas que tem a música nos seus componentes curriculares do curso investigado, o trabalho musical na formação de professores em nível médio convive com um dilema antigo, também vivenciado em diversos cursos de Pedagogia no Brasil: a falta de professores com formação pedagógica na área e pouca carga horária para um efetivo trabalho musical nos cursos de formação

de professores para crianças pequenas, detalhados nos estudos de diversos pesquisadores (BELLOCHIO, 2000; FIGUEIREDO, 2003; WERLE, 2010; HENRIQUES, 2011; MANZKE, 2016, por exemplo).

No contexto desta tese, as professoras que lecionaram no Curso de Magistério da EEBA, quando foi realizada a pesquisa de campo, não tinham formação pedagógica musical para trabalhar os conteúdos musicais no curso de formação de professores em nível médio. As professoras compreendem a necessidade e a importância do trabalho musical na formação de professores, pois vivenciam nos seus fazerem pedagógicos com as crianças pequenas, as benesses de atividades pedagógicas musicais nas turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto elas não conseguem ir além do cantar e brincar com as músicas infantis, principalmente as do cantor folclórico infantil. Elas reforçam que não conseguem trabalhar com as alunas do Curso de Magistério da EEBA atividades musicais mais sistematizadas por falta de formação pedagógica musical, promovendo, neste sentido, uma formação deficiente no trabalho musical das alunas do Curso de Magistério da EEBA. Mesmo com poucos conhecimentos musicais, as professoras investigadas pesquisam sobre o trabalho musical com crianças e reforçam a necessidade de formação musical das alunas do curso para que elas possam desenvolver melhores atividades musicais com as crianças pequenas.

Além das disciplinas que contemplam a música nos seus currículos, as demais disciplinas do curso podem trabalhar com a música no processo formativo das alunas do Curso de Magistério da EEBA. No entanto, as disciplinas de Didática – Educação Infantil e Didática – Séries Iniciais, trabalham com a música na complementação das atividades pedagógicas, com objetivos claros de promover aprendizagens das crianças e no trabalho lúdico.

No âmbito do desenvolvimento sensorial, as atividades focam na coordenação motora. Essas intervenções pedagógicas poderiam objetivar o desenvolvimento e percepção rítmica da criança, que, por sua vez, estimulam o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina. No entanto, as professoras não conseguem relacionar tais abordagens pedagógicas por não terem formação elementar em música que, possivelmente, contribuiriam para ampliar as abordagens musicais na formação das professoras no Curso de Magistério da EEBA e, consequentemente, nos fazeres musicais na sala de aula com as crianças pequenas. As professoras investigadas reforçam que gostariam de ter mais formação na área da educação musical, tanto para desenvolver seus

fazeres pedagógicos musicais com seus alunos do Ensino Fundamental, como no Curso de Magistério.

Ao longo das observações, foi constatada a prática de diversas atividades musicais como facilitadoras nos processos de aprendizagens, reiterando sua relevância e sua função auxiliar para a música na escola. A música pode auxiliar na memorização de conteúdos, nos processos de socialização, no entretenimento, na percepção rítmica, melódica, desenvolvimento de habilidades sensoriais, dentre outras funções, contribuindo de várias maneiras no processo de aprendizagens das crianças. Neste sentido, seria relevante a inclusão de formação musical específica aos professores que lecionam nas disciplinas de Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes, Educação e Infância, Didática – Educação Infantil e Didática – Séries Iniciais do Curso de Magistério. A formação específica poderia ampliar o alcance das experiências musicais na escola, apresentando e utilizando a música não apenas como acessório para a aprendizagem de algo, mas como forma de conhecimento e de experiência social e artística.

Salienta-se que a Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina não oferece formação continuada em música, sendo que o trabalho musical na formação das professoras em nível médio vem dependendo de iniciativas pessoais das professoras. A música está presente nas ementas nas disciplinas de Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes e Educação e Infância, mas faltam professores com mais formação na área para ampliar os conhecimentos musicais pertinentes à educação básica, como uma atividade-fim que proporcionará mais aprendizagens artísticas aos discentes.

Experiências musicais podem contribuir de várias maneiras no processo formativo nos diversos níveis da educação básica, muitas vezes ocupando papel coadjuvante para aprendizagens diversas, ou seja, a música é muitas vezes utilizada como meio para se desenvolver diferentes aspectos de outras disciplinas. No entanto, é importante considerar a formação musical de maneira autônoma, como área de conhecimento que possui conteúdos e metodologias próprias, valorizando e oferecendo experiências significativas para os estudantes de todos os níveis escolares. Para que se alcance este propósito, é fundamental que se considere e se invista na formação adequada de profissionais da educação que atuam em tais níveis escolares, sejam eles professores generalistas ou professores especialistas licenciados em música.

Cabe destacar que a presença da música na formação das professoras em nível médio é aspecto positivo, considerando a organização curricular. No entanto, o

aprofundamento da experiências e da formação musical na trajetória formativa das professoras poderiam contribuir para a inserção de uma educação musical significativa e com qualidade, seja na Educação Infantil, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, se o estado oferecesse ao Curso de Magistério da EEBA professores com formação pedagógica musical para lecionar nesse curso de formação de professores.

O Curso de Magistério da EEBA está inserido em uma proposta pedagógica da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina que defende a educação integral, mas não oferece condições básicas para a promoção de uma educação escolar com mais qualidade para os alunos do Curso de Magistério. Foi constatado que as professoras do curso se esforçam para promoverem conhecimentos pedagógicos com mais relevância para as alunas do Curso de Magistério da EEBA. Dentro de seus limites e possibilidades, as professoras investigadas pesquisam, planejam, desenvolvem atividades musicais que possam contribuir no desenvolvimento pedagógica das crianças. Como elas são professoras de crianças pequenas, as professoras vivenciam na prática escolar, atividades musicais que corroboram com as aprendizagens das crianças e levam suas experiências da docência para as alunas do Curso de Magistério da EEBA, mas os estudos teóricos e práticos não corroboram com as demandas das alunas do curso que continuam sem melhores conhecimentos de como trabalhar com a músicas, além do cantar e brincar com músicas infantis na sala de aula. Os esforços das professoras são compreensíveis por que elas querem que suas alunas sejam professoras que atendam às demandas no chão da escola.

Um dos grandes desafios para a formação do pedagogo em nível superior, e também para a formação do professor em nível médio, é a inclusão no currículo dos cursos de um programa de educação musical, primeiramente para os próprios estudantes em formação, que posteriormente estariam habilitados a tratarem da educação musical de seus alunos na escola de educação básica. Ambos necessitam de maiores aproximações e vivências com componentes efetivos de uma educação musical, que os tornem conscientes das possibilidades de aproveitamento da experiência musical no processo formativo dos estudantes na escola. Obviamente a formação continuada poderia também desempenhar um importante papel em termos formativos, considerando que muitos pedagogos já atuam nas escolas e nunca tiveram formação musical. Desta forma, seria desejável um cuidado com a formação inicial em termos musicais, e certamente um cuidado com a formação continuada em música para os professores em exercício.

Entende-se que o Curso de Magistério da EEBA é um curso que forma professores em nível médio e que a LDB atual ainda aceita essa formação mínima de professores para lecionarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mas as alunas do curso compreendem a necessidade de formação superior para, efetivamente, exercer a regência da sala de aula. O Curso de Magistério, com suas especificidades e demandas, apresenta um currículo com uma boa base de conhecimentos pedagógicos e práticos, que proporcionam as alunas do curso uma formação pedagógica significativa, fato este que, com essas características, ainda atrai diversos alunos anualmente objetivando realizar o Curso de Magistério. O curso é um espaço de formação inicial e continuada de professores que querem melhorar seus fazeres e promoverem a formação crítica de seus alunos, de forma lúdica, participativa, criativa e dinâmica no processo de aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. A gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG: o contexto estadual e a independência cultural em 1926. In: ARAÚJO, J. C. S. FREITAS, A. G. B. de e LOPES, A. P. C. **As Escolas Normais no Brasil**. Do Império à República. 2º ed. Campinas, SP. Alínea, 2017. p. 345-365.

ARAÚJO, J. C. S. FREITAS, A. G. B. de e LOPES, A. P. C. À Guisa de um Inventário sobre as Escolas Normais no Brasil: o movimento histórico-educacional nas universidades provinciais/federativas (1835-1960). In: ARAÚJO, J. C. S. FREITAS, A. G. B. de e LOPES, A. P. C. **As Escolas Normais no Brasil**. Do Império à República. 2º ed. Campinas, SP. Alínea, 2017. p. 11-28.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>. Acesso em 10/02/2019.

AZEVEDO, F. de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 22/10/20189.

BAKUNIN, M. **A Instrução Integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BALÃO, R. Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual - 1964-2004. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062011-094241/en.php>. Acesso em: 08/05/2020.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33046/000270280.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14/09/2020.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. FAPEM: formação e pesquisa em Educação Musical. In: **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações.

BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (Org). 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p. 11-21.

BEVILAQUA, A. P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência & Luta de classes digital**. Ano I, v.1 n.1, 2014. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RxICfCnS80cJ:https://ceppes.org.br/revista/edicoes-anteriores/edicao-agosto-de-2014-n-1-v-1/bevilaqua-john-dewey-e-a-escola-nova-no-brasil/at\\_download/file+&cd=13&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RxICfCnS80cJ:https://ceppes.org.br/revista/edicoes-anteriores/edicao-agosto-de-2014-n-1-v-1/bevilaqua-john-dewey-e-a-escola-nova-no-brasil/at_download/file+&cd=13&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em 24/10/2019.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Decreto n. 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Palacio do Rio de Janeiro. [sic] Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 01/08/2020.

\_\_\_\_\_ **Decreto n. 7.247**, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Palacio do Rio de Janeiro. [sic] Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 01/08/2020.

\_\_\_\_\_ **Decreto nº 8.025**, de 16 de março de 1881. Manda executar o novo Regulamento para a Escola Normal do municipio da Côrte. Palacio do Rio de Janeiro [sic], 1881. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/590660/publicacao/15632008>. Acesso em 20/07/2020.

\_\_\_\_\_ **Decreto nº 10.060**, de 13 de outubro de 1888. Dá novo Regulamento á Escola Normal. Palacio do Rio de Janeiro. [sic] Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/418217/publicacao/15629344>. Acesso em: 20/07/2020.

\_\_\_\_\_ **Decreto lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09/08/2020.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a%C3%A7a.> acesso em: 08/09/2020.

\_\_\_\_\_ **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 17/01/2019.

\_\_\_\_\_ **Parecer no 1.284/73**, de 9 de agosto de 1973. Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília, MEC. CFE, 1973.

\_\_\_\_\_ **Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB nacional**: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: Lei nº 9.394, Brasília, MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 07/09/2018.

\_\_\_\_\_ **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Ministério da Educação e do Desporto. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>. Acesso em: 20/04/2019.

\_\_\_\_\_ **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 08/04/2019.

\_\_\_\_\_ **Parecer CNE/CEB nº1**, de 29 de Janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, 1999a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf) <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a11v2170.pdf>. Acesso em: 08/02/2020.

\_\_\_\_\_ **Resolução CEB nº 2**, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf). Acesso em: 04/05/2018.

\_\_\_\_\_ **Decreto nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília, 1999 c. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec327699.pdf>. Acesso em: 04/05/2018.

\_\_\_\_\_ **Decreto 3.554**, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>. Acesso em: 07/06/2019.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. 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. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 07/07/2019.

\_\_\_\_\_ **Parecer CNE/CEB nº: 7/2010**, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de

Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em:  
[http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer\\_cneceb\\_no\\_72010\\_aprovado\\_em\\_7\\_de\\_abril\\_de\\_2010.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf) Acesso em: 18/07/2019.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 01/06/2019.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 01/06/2019.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, MEC, 2016a. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm). Acesso em 10/12/2019.

\_\_\_\_\_ **Resolução nº 2**, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2016b. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10/12/2019.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, MEC, 2017. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 10/04/2018.

BRASIL, N. A. do. **Mito da Caverna de Platão**: Simbolismo e Reflexões/ Prof. Lúcia Helena Galvão (2015 – Reedição), Vídeo. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=p7ljFZYlq88>. Acesso em 05/09/2020.

BRITO, A. A. de. **Música no programa mais educação**: uma pesquisa-ação em uma escola pública de João Pessoa. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Música, 2016. Disponível em:  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8754/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 04/11/2019.

CALDERÓN, A. I; GUSMÃO, L. K. Educação em tempo integral. Mapeamento da Produção científica brasileira (1988-2011). **XI Congresso Nacional de Educação - Educere**, Campinas: PUC-Campinas, 2013. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/ANALIS2013/pdf/9709\\_5936.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANALIS2013/pdf/9709_5936.pdf). Acesso em: 10/10/2019.

CARVALHO, M. C.B. de. O lugar da educação integral na política social. *In: Cadernos Cenpec*, nº 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/166>. Acesso em: 12/05/2019. p. 7-14.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. p. 247-270. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em 27/04/20189.

\_\_\_\_\_ Em busca do tempo de aprender. *In: Cadernos Cenpec*, n.2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/130/162>. Acesso em: 02/05/2019. p. 91-101.

\_\_\_\_\_ Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. p. 1015-1035. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23/03/2019.

CAVALLINI, R. M. **A educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo**: uma investigação em quatro instituições de ensino superior de Curitiba-PR. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41881/R%20-%20D%20-%20ROSSANA%20MEIRELLES%20CAVALLINI.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 12/09/2020.

CELLARD, A. A análise documental. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. *In: POUPART, J. e outros. 4<sup>a</sup> ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.* p. 295-316.

CHIARELLI, L. K. M. **O ensino de música no projeto escola pública integrada do estado de Santa Catarina**: um estudo multicaso no médio vale do Itajaí. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em: <http://tede.udesc.br/bitstream/tede/2291/1/ligia.pdf>. Acesso em: 03/11/2018.

COELHO, L. C. C. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. **27<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPed**, Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t137.pdf>. Acesso em: 06/09/2018.

\_\_\_\_\_ História(s) da educação integral. **Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>. Acesso em: 06/09/2018.

CORDOVA, T. **A Escola Normal em Lages (SC):** lentes no presente e deslocamentos ao passado (2015-1933). Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000029/000029ef.pdf>. Acesso em: 07/08/2020.

CORREA, A. N. Não há como estar em uma sala de aula de educação infantil sem brincar sonoramente com as crianças: a formação musical e pedagógico-musical de professores unidocentes. *In: Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. (Org). 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p. 169-190.

CUNHA, C. M. e FIGUEIREDO, S. L. F. de. A música no Curso de Magistério em nível médio: contribuições na formação do professor. *Anais. IV Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação-MusE*. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2019/10/anais-ix-encontro-do-muse.pdf>. Acesso em: 10/10/2020.

CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº.17, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>. Acesso em: 23/10/2019.

DAROS, M. D., DANIEL, L. S. O Curso Normal de Santa Catarina: o processo de construção de um projeto de formação de professores coadunado com os ideais de nacionalização e “cientifização” do ensino. *In: ARAÚJO, J. C. S. FREITAS, A. G. B. de e LOPES, A. P. C. As Escolas Normais no Brasil*. Do Império à República. 2º ed. Campinas, SP: Alínea, 2017. p. 265-280.

DEMO, P. **Plano Nacional de Educação:** uma visão crítica. Campinas, SP; Ed. Papirus, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001. Disponível em: <http://www.foiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>. Acesso em: 21/09/2020.

\_\_\_\_\_ Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In: LOMBARDI, J.C. (Org). Crise Capitalista e Educação Brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2006. p. 101-122.

EEBA. Escola de Educação Básica de Araranguá. **Projeto Político Pedagógico EEBA**. Araranguá, SC, 2019.

FELIX, M. C. N. “**Pra ver a banda passar**”: oficinas de banda fanfarra no Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Música, 2013. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/ppgm/contents/paginas/menu/teses-e-dissertacoes>. Acesso em: 05/11/2019.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. **The music preparation of generalist teachers in Brazil**. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Faculdade de Educação, RMIT University, Melbourne, Australia, 2003. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/figueiredo-tese.pdf>. Acesso em: 10/09/2020.

\_\_\_\_\_ A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, set. 2004. p. 55-61. Disponível em: [http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista\\_abem/ed11/revista11\\_artigo6.pdf](http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista_abem/ed11/revista11_artigo6.pdf). Acesso em: 10/09/2020.

\_\_\_\_\_ A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. **Em Pauta**, v. 18, n. 31, 2007. p. 30-50. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7457/4645>. Acesso em: 31/09/2020.

\_\_\_\_\_ A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7567/4914>. Acesso em: 27/08/2020.

FREIRE, P. S. **Educação e integralidade**: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13017/1/TESE%20Patroc%c3%adnio%20Solon%20Freire.pdf>. Acesso em: 19/11/2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação política e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, 2009. p. 67-82. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000400004&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000400004&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 08/09/2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTO, G. Educação omnilateral. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDAR, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.

267-274. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em 17/02/2020.

FUKS, R. Tradição/Contradição na Prática Musical de uma Escola Formadora de Professores. **OPUS** (Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM). Ano III n. 3, Set./1991. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/26/128>. Acesso em: 05/09/2018.

\_\_\_\_\_ Estará Morta a Escola Normal Pública? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, Ano I n.1, Mai, 1992. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed1/revista1\\_artigo5.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed1/revista1_artigo5.pdf). Acesso em: 05/09/2018.

\_\_\_\_\_ O novo sentido do silêncio na Escola Normal – considerações acerca da música da instituição em dois tempos (anos oitenta e noventa) **ANPPOM** – Décimo Quinto Congresso, Rio de Janeiro, 2005. [https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2005/sessao2/rosa\\_fuks.pdf](https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/rosa_fuks.pdf). Acesso em: 05/09/2018.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário/ Manaus: EDUA, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: **Cadernos Cenpec**, nº 2, 2006. p. 129-135. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>. Acesso em: 06/09/2018. p. 129-135.

GOUVEIA, M. J. A. Educação integral com a infância e a juventude. In: **Cadernos Cenpec**, nº 2, 2006. p. 77-85. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/128/160>. Acesso em: 03/07/2019. p. 77-85.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 2, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: <https://mega.nz/#F!vOpwmQiJ!nJFgpdsE-0mCF0yOOQYqCA!iepVCJiJ>. Acesso em: 28/08/2019.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos Cenpec**, n.2, 2006. p. 15-24. Disponível em: [https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos/3612/1122/1298.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/1122/1298.pdf). Acesso em: 02/05/2019. p. 158-165.

\_\_\_\_\_ Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. p. 65-81. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2221/2188>. Acesso em: 10/11/2019.

**HENRIQUES, W. S. C. A educação musical em cursos de pedagogia do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2011. Disponível em: [http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95164/henriques\\_wsc\\_me\\_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95164/henriques_wsc_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 17/07/2020.

**JARDIM, V. L.** G. Os sons da república: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República 1889-1930. **Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0214.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2018.

**JARDIM, V. L.** G. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. **Revista da Abem**, nº 21, março de 2009. Disponível em: [http://www.abemeducacaoamusical.com.br/revista\\_abem/ed21/revista21\\_artigo2.pdf](http://www.abemeducacaoamusical.com.br/revista_abem/ed21/revista21_artigo2.pdf). Acesso em: 06/09/2018.

**KASSICK, C. N.** Pedagogia Libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, dez.2008. p.136-149. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5095/art09\\_32.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5095/art09_32.pdf). Acesso em: 19/10/2019.

**KISHIMOTO, T. M.** Brinquedos e brincadeiras na Educação. **Anais - I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, Novembro de 2010. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em 09/10/2020. Infantil

**KRAEMER, R. D.** Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, 2000. p. 50-73. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/viewFile/9378/5550>. Acesso em: 27/09/2020.

**KROBOT, L. R.** A inclusão da modalidade música no curso de pedagogia – habilitação educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: o caso do curso de pedagogia em Jaraguá do Sul – SC. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp074239.pdf>. Acesso em: 10/05/2020.

**KULESZA, W. A.** A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 79, n. 193, set./dez. 1998. p. 63-71 Disponível em: <file:///C:/Users/Cei%C3%A7a/Downloads/1018-1075-1-PB.pdf>. Acesso em: 20/07/2020.

**KUNTZE, V. L.** A relação do surdo com a música: representações sociais. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes,

Programa de Pós- Graduação em Música, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006a5b.pdf>. Acesso em: 03/11/2020.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 03/05/2019.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, jul./dez. 2012a. p. 17-49. Disponível em: [file:///C:/Users/Concei%C3%A7%C3%A3o/Downloads/2583-2764-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Concei%C3%A7%C3%A3o/Downloads/2583-2764-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 02/09/2018.

\_\_\_\_\_. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Editora UFPR, n. 45, jul./set. 2012b. p. 91-110. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>. Acesso: em 20/09/2018.

LEMOS JÚNIOR, W. Os defensores do ensino de música na escola brasileira durante a primeira metade do Século XX. **Revista Eletrônica de Musicologia**. Volume XIII – Setembro de 2010. Disponível em: [http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMv14/01/os\\_defensores\\_do\\_ensino\\_da\\_musica.html](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv14/01/os_defensores_do_ensino_da_musica.html). Acesso em: 17/09/2020.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, 2004. p. 113-147. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>. Acesso em: 20/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOUREIRO, A. M. A. **A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática**. Belo Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, MG: 2010. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8FNPNT/tese\\_a\\_presen\\_a\\_da\\_m\\_sica\\_na\\_educa\\_o\\_infantil\\_entre\\_o\\_discurso\\_oficial\\_e\\_a\\_pr\\_tica.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8FNPNT/tese_a_presen_a_da_m_sica_na_educa_o_infantil_entre_o_discurso_oficial_e_a_pr_tica.pdf?sequence=1). Acesso em: 14/09/2020.

LOURENÇO, G. S. **Educação musical na escola de tempo integral**: processos pedagógicos em escola estadual de Goiânia-GO. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Música, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6123/5/Disserta%C3%A7%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gilmar%20dos%20Santos%20Louren%C3%A7o%20-%202015.pdf>. Acesso em: 04/11/2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACIEL, L.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, set./dez. 2006. p. 465-476. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>. Acesso em 20/08/2020.

MAGALHÃES, N. R. S. **Educação Integral**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129516/330827.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26/10/2018.

MAGNO, C. **Quando as palavras dançam:** o papel da música no desenvolvimento da criança em uma escola pública do município de Petrópolis. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Petrópolis. Programa de Mestrado em Educação, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4984009](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4984009). Acesso em: 05/11/2019.

MANZKE, V. H. R. **Formação musical de professores generalistas:** uma reflexão sobre os processos de formação continuada. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós- Graduação em Música, Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00001e/00001edd.pdf>. Acesso em 13/10/2020.

MANACORDA, M. A. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. 11ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna.** [tradução Newton Ramos-de-Oliveira]. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MANIFESTO. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, ago. 2006. p.188–204. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 03/02/2020.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. p. 15-31. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2218/2185> Acesso em: 07/11/2019.

MARX, K. **O Capital:** crítica da Economia Política. O processo de produção do Capital. 26 ed. Livro 1. v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MENDES, J. E. R. **Música no Programa Mais Educação:** um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Música, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6612/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 05/11/2019.

MINAYO, M. C. S. (org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 27<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOLL, J. Educação Integral no Brasil: Itinerários na Construção de uma Política Pública Possível. In: **Tendências para a educação integral.** - São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. p. 11-17. Disponível em:  
[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_tend\\_educ\\_integ.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf). Acesso em: 20/09/2019.

MOLL, J. e LECLERC, G. F. E. Diversidade e tempo integral: A garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013. p. 291-304. Disponível em: disponível em:  
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306/476>. Acesso em:  
16/09/2018.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

OLIVEIRA, F. C. S. de. **O canto civilizador:** música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em:  
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85NQDX/tese.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 dez. 2019.

PACHECO, E. G. **Educação musical na Educação Infantil:** uma investigação-ação na formação e práticas das professoras. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2005. Disponível em:  
[http://cascavel.ufsm.br/tde//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1655](http://cascavel.ufsm.br/tde//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1655). Acesso em:  
11/08/2020.

PAIVA, F. S. Formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no brasil: avanços ou recuos? VI Seminário da **Redestrado** – Regulação Educacional e Trabalho Docente. UFRJ – Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:  
<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/287/278>. Acesso em:  
05/09/2020.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S. A.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento:** R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em:  
<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2818>. Acesso em: 06/09/2018.

PAIVA, N. S. **A escola de tempo integral na perspectiva da criança.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação, 2017. Disponível em:

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3876/2/Neide%20da%20Silva%20Paiva%201.pdf>. Acesso em: 05/10/2018.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

\_\_\_\_\_ Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. **Revista da ABEM**. Londrina, v.19, n.25, jan.jun 2011. p. 141-152. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed25/revista25\\_artigo12.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo12.pdf). Acesso em: 04/04/2019.

PLATÃO. **A República**. 9º ed. – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. POUPART, J. e outros. 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 215-253.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 16, n. 34, 2006. p.169-179. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em 09/10/2020.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, abr. 2009. p.137-160. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2226/2193>. Acesso em: 10/10/2018.

ROSA, M. **Escolanovismo católico backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1940)**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: [http://tede.udesc.br/bitstream/tede/2631/1/Tese\\_Maristela%20da%20Rosa.pdf](http://tede.udesc.br/bitstream/tede/2631/1/Tese_Maristela%20da%20Rosa.pdf). Acesso em: 05/10/2018.

SANDRI, S. A função social do curso de magistério no processo de resistência ao proem (1996-2002). IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, Curitiba, 2009. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3485\\_2105.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3485_2105.pdf). Acesso eu 24/04/2018.

SANTA CATARINA. **Lei n. 3191**, de 06 de maio de 1963. Dispõe sobre o sistema estadual de ensino de Santa Catarina. Palácio do Governo, Florianópolis, 1963. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-3191-1963-santa-catarina-dispoe-sobre-o-sistema-estadual-de-ensino-de-santa-catarina>. Acesso em: 18/08/2020.

\_\_\_\_\_ **Orientações para organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual – 2011**. Estado de Santa Catarina, Secretaria da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156>. Acesso em: 07/06/2020.

\_\_\_\_\_ **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014. Disponível em: [http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf). Acesso em: 06/02/2020.

SANTANA, G. X. Pedagogia libertária: um breve histórico dialogando teoria e prática. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/12489/pdf>. Acesso em: 19/02/2020.

SANTOS, I. S. F. dos; PRESTES, R. I; VALE, A. M. BRASIL, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10\\_22.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf). Acesso em: 03/05/2019.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto nº 27**, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo: Secretaria Geral Parlamentar, 1890. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 40. Ed. São Paulo: Editores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_ **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Editores Associados, 2011.

SILVA, A. L. F. da. **Políticas para a ampliação da jornada escolar:** estratégia para a construção da educação integral? Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cqgixxoriKUJ:www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032015-111628/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 05/10/2019.

SILVA JÚNIOR, J. **A importância e os benefícios das atividades musicais na escola:** concepções da comunidade escolar no município de palhoça. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Florianópolis, 2020.

SILVA, K. C. J. R. da. **Concepções que orientam atual agenda de Educação Integral no Brasil:** uma análise de cadernos do “Programa Mais Educação”. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), MG, 2016. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1203/1/KAREN.pdf>. Acesso em: 03/01/2019.

SILVA, P. A. D. da. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista:** um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em

Educação, 2017. Disponível em:  
<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5673/5/Tese%20-20Paulo%20A.%20D.%20Silva.pdf>. Acesso em: 05/10/2019.

SILVA, R. R. Educação Integral: suas origens e apropriações. **Anais - III Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos e I Encontro de Egressos PPGE-UNESC**, Criciúma, SC, 2019. Disponível em:  
<http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/5470/4858>. Acesso em:01/11/2019.

SOUZA, C. P. de. **Educação e memória**: uma análise histórica do Colégio Normal de Araranguá no período de 1964 a 1980. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Disponível em:  
<http://www.bib.unesc.net/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=79999>. Acesso em 16/05/2019.

SOUZA, E. de. **Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro**: o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I PEE Rio de Janeiro (1980). Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em:  
[http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6909](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6909). Acesso em: 05/10/2018.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

TIAGO, R. A. **Música na educação infantil**: saberes e práticas docentes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, MG, 2008. Disponível em:  
<http://penelope.dr.ufu.br/bitstream/123456789/1014/1/MusicaEducacaoInfantil.pdf>. Acesso em: 12/08/2020.

TUNARI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 14, 2000. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 25/04/2018.

VASCONCELOS, R. D. de. **As políticas públicas de educação integral**: a escola unitária e a formação omnilateral. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Disponível em:  
[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12926/3/2012\\_RosylaneDorisdeVasconcelos.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12926/3/2012_RosylaneDorisdeVasconcelos.pdf). Acesso em: 05/10/2018.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013. p. 577-588. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: 03/05/2019.

VILLELA, H. O. S. A Primeira Escola Normal do Brasil. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. P. C. **As Escolas Normais no Brasil. Do Império à República.** 2º ed. Campinas, SP. Alínea, 2017. p. 20-47.

WERLE, K. **A música no Estágio Supervisionado da Pedagogia:** uma pesquisa com estagiárias da UFSM. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010. Disponível em: [http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_arquivos/18/TDE-2010-07-23T111257Z-2737/Publico/WERLE,%20KELLY.pdf](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2010-07-23T111257Z-2737/Publico/WERLE,%20KELLY.pdf). Acesso em: 13/10/2020.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, v. 22. Porto Alegre: set. 2009. p. 29-39. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed22/revista22\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed22/revista22_artigo3.pdf). Acesso em: 17/05/2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, jan./mar.2016. p. 82 – 107. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389>. Acesso em: 04/05/2019.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. de. Educação integral. Uma questão de direitos humanos? **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v.25, n. 94, jan./mar. 2017. p. 257-276. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000100257&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000100257&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 05/07/2019.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### PESQUISA DE DOUTORADO

Doutoranda: Conceição de Maria Cunha  
Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

#### Título da Tese

**A música no processo de formação integral de professores em nível médio: um estudo de caso no curso de magistério da escola de educação básica de Araranguá (EEBA)**

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Aluno(a)

#### IDENTIFICAÇÃO

- Nome (para efeito da coleta de dados)
- Idade
- Turma/ano

#### ATUAÇÃO DOCENTE

- Exercício da docência
- Estágio supervisionado
- Tempo de docência/estágio
- Carga horária de trabalho/estágio

#### FORMAÇÃO ACADÉMICA

- Ensino médio
- Graduação
- Pós-graduação
- Motivações para estar neste curso

#### EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

- Experiências com música na vida cotidiana
- Experiências com música na formação escolar e acadêmica

**EDUCAÇÃO INTEGRAL**

- Entendimentos de educação integral, formação integral (legislação)
- Educação integral no curso de magistério
- Mediações entre a disciplina que estuda e a educação integral
- Música e educação integral
- Aspectos positivos da educação integral
- Desafios da educação integral no curso de Magistério

**MÚSICA**

- A música no contexto educacional da criança
- A música no curso de Magistério
- As músicas na formação do(a) futuro(a) professor(a)
- Conteúdos musicais estudados nas disciplinas do curso
- Resultados
- Desafios

**OUTROS ASSUNTOS**

## PESQUISA DE DOUTORADO

Doutoranda: Conceição de Maria Cunha  
 Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

### Título da Tese

**A música no processo de formação integral de professores em nível médio: um estudo de caso no curso de magistério da escola de educação básica de Araranguá (EEBA)**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professor(a)

#### IDENTIFICAÇÃO

- Nome (para efeito da coleta de dados)
- Idade
- Disciplina que leciona

#### FORMAÇÃO ACADÉMICA

- Ensino médio
- Graduação
- Pós-graduação
- Outra

#### EXPERIÊNCIAS MUSICAIS

- Experiências com música na vida cotidiana
- Experiências com música na formação escolar e acadêmica

#### ATUAÇÃO DOCENTE

- Experiências como professor(a)
- Tempo que leciona no curso de Magistério
- Turmas que leciona
- Regime de trabalho – efetivo ou ACT
- Carga horária de trabalho

### EDUCAÇÃO INTEGRAL

- Entendimentos de educação integral, formação integral (legislação)
- Educação integral no curso de magistério
- Mediações entre a disciplina que leciona e a educação integral
- Música e educação integral
- Aspectos positivos da educação integral
- Desafios da educação integral no curso de Magistério

### MÚSICA

- A música no contexto educacional da criança
- A música no curso de Magistério
- As músicas na formação do(a) futuro(a) professor(a)
- Conteúdos musicais estudados na sua disciplina/outras disciplinas
- Resultados
- Desafios

### OUTROS ASSUNTOS

## PESQUISA DE DOUTORADO

Doutoranda: Conceição de Maria Cunha  
 Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

### Titulo da Tese

**A música no processo de formação integral de professores em nível médio: um estudo de caso no curso de magistério da escola de educação básica de Araranguá (EEBA)**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Coordenador

#### IDENTIFICAÇÃO

- Nome (para efeito da coleta de dados)
- Idade
- Disciplina que leciona

#### FORMAÇÃO ACADÉMICA

- Ensino médio
- Graduação
- Pós-graduação
- Outra

#### O CURSO DE MAGISTÉRIO

- Ensino médio e o curso de Magistério
- Critérios para ingressar no curso
- Demanda, alunos que buscam o curso
- A escola e o curso de Magistério
- O futuro do curso de Magistério

**ATUAÇÃO DOCENTE E ATIVIDADE ADMINISTRATIVA**

- Experiências como professor(a) e como coordenador(a)
- Tempo que leciona/coordena no curso de Magistério
- Carga horária de trabalho

**EDUCAÇÃO INTEGRAL**

- Entendimentos de educação integral, formação integral (legislação)
- Educação integral no curso de magistério
- Mediações entre as disciplinas e a educação integral
- Música e educação integral
- Aspectos positivos da educação integral
- Desafios da educação integral no curso de Magistério

**MÚSICA**

- A música no contexto educacional da criança
- A música no curso de Magistério
- As músicas na formação do(a) futuro(a) professor(a)
- Resultados
- Desafios

**OUTROS ASSUNTOS**

**ANEXO A -EMENTA DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO DA  
EEBA**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>EMENTAS</b>
<b>Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Alfabetização e Letramento</b>	Histórico e diferentes concepções de alfabetização como produção histórica. Concepções de criança: infância, currículo, conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento (com ênfase na compreensão de alfabetização em cada uma destas concepções). As relações entre Alfabetização e Letramento. O letramento e as práticas discursivas. Conceito de alfabetização como processo de apropriação de diferentes linguagens. Escrita e não escrita: desenho, gestos; história e função social da alfabetização. Pressupostos Metodológicos: significado e materialidade do código. Sistematização e registro da prática cotidiana; concretização e materialidade da alfabetização.
<b>Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Português e Literatura Infantil</b>	Interação verbal: o discurso pedagógico em relação a outras práticas discursivas: estratégias, condições de produção, formas de interação na aprendizagem, organização sócio-espacial — dimensão linguística, dimensão pedagógica e dimensão política (políticas de trabalho) dessas relações. Fábulas, lendas, mitos, textos contemporâneos com situações reais e imaginárias. Critérios e seleção de livros de literatura infantil para crianças de 0 a 10 anos de idade A importância da linguagem literária no trabalho com as crianças de 0 a 10 anos de idade. A especificidade da literatura infantil com bebês.
<b>Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de História</b>	Principais conceitos: tempo, espaço, cotidiano, diversidades culturais, relações de produção, relações sociais, memória e história local. Produção do conhecimento histórico e o livro didático. A criança na relação tempo-espaco. A criança e a representação histórica. A criança e os papéis sociais que terá que desempenhar. A infância nos diferentes momentos históricos. A história e a cultura indígena, afro-brasileira e africana.
<b>Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia</b>	A trajetória e evolução do pensamento geográfico e sua constituição como ciência, até a atualidade. Introdução aos conceitos científicos: espaço geográfico/tempo, grupo, paisagem, lugar e território, e sua construção histórica. Alfabetização cartográfica e as diferentes formas de representação espacial. A criança como (re)construtora do espaço geográfico. O estudo do local e suas relações com outros espaços (escala geográfica de análise). O Brasil/estado/município no contexto internacional e suas relações sociais e econômicas, reconhecendo as suas desigualdades. A importância do imaginário cênico, plástico e musical no desenvolvimento da criança de 0 a 10 anos. Metodologias do ensino de Geografia na Educação Infantil e Séries Iniciais. Tecnologias aplicadas ao ensino da Geografia.
	Processos de elaboração conceitual em Ciências Naturais: Meio Biótico, meio abiótico. Interação, relações estabelecidas e diferenciação entre os reinos da natureza. Saúde e qualidade de

<b>Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Ciências</b>	vida. Prevenção ao uso de drogas, lícitas e ilícitas, e redução de danos. Etapas do desenvolvimento bio-psico-social-sexual infantil (0 a 10 anos). Gênero e sexualidade. Sexo seguro, sexualidade reprodutiva, DSTs, HIV, AIDS. Fisiologia humana e as suas implicações na saúde escolar: visão, audição e fala. Segurança Alimentar. Ecossistemas brasileiros. Produção de energia.
<b>Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Matemática</b>	Transformação do ensino da matemática em Educação Matemática – apropriação desta ciência. A Matemática como produção histórica. Os conteúdos matemáticos e sua organização enquanto campos do conhecimento. Campos Numéricos, Campos Algébricos, Campos Geométricos e Estatística e Probabilidade (caráter vivo e dinâmico do conhecimento matemático historicamente produzido). A educação matemática na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização matemática do sujeito para a realização para a leitura do mundo físico e social e instrumentalização para o exercício da cidadania.
<b>Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Artes</b>	Estudo das questões filosóficas que norteiam o ensino das artes. A evolução gráfica e estética e consequente abordagem de artes levando em conta a realidade, a escola e a comunidade da criança. O imaginário como fonte de conhecimento e estrutura artística na criança. Arte-Educação. Estudo das artes visuais, da música, da dança e do teatro com orientações didáticas e metodológicas para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O imaginário como fonte de conhecimento e estrutura artística na criança. Diversidade cultural, artes visuais, música, dança, teatro e escola.
<b>Educação e Infância</b>	Criança e Infância: conceituação. Construção social da infância e determinações sócio-históricas. Educação, infância e sociedade. Bases conceituais: jogos, brinquedo e brincadeira; pensamento e linguagem; interações sociais. Processos de formação do pensamento: conceitos espontâneos e científicos. Contribuição da brincadeira, das interações e das linguagens (não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical) no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A produção cultural das e para as crianças.
<b>Filosofia da Educação</b>	A Educação Infantil e o ensino das Séries Iniciais como objeto de reflexão filosófica; problemas fundamentais subjacentes à prática do educador infantil e das Séries Iniciais. A Filosofia da Educação como processo de reflexão – elaboração crítica do Projeto Político-Pedagógico.
<b>Sociologia da Educação</b>	Análise sociológica da escola na atualidade. O Ensino fundamental nas séries iniciais (1 <sup>a</sup> a 5 <sup>a</sup> ). Produção histórica do conceito de infância. O aluno deficiente como ser social. Fracasso escolar e sociedade. A função social da Educação Infantil; A função social das Séries Iniciais; A interpretação entre a sociedade e a Educação para a infância (0 a 10 anos). Educação e Diversidade. Cultura. Identidade. Teoria do reconhecimento. Teorias da Etnicidade. Diferença e Diversidade; Educação Multicultural Crítica. O processo de construção sociocultural das

	diferenças – gênero, étnico, religiosa, sexual, crianças e adolescentes com vínculos sociais fragilizados (Criminalidade, <i>bullying</i> , abandono, violência e doenças).
<b>História da Educação</b>	O processo de produção da Educação Brasileira. Processo de produção histórica das políticas de atendimento da criança de 0 a 10 anos no Brasil. Aspectos da realidade da Educação Infantil e Séries Iniciais nas escolas brasileiras e catarinenses.
<b>Psicologia da Educação</b>	A produção do conhecimento psicológico e a sua relação com a Educação Infantil e Séries Iniciais: O ambientalismo e a aprendizagem segundo a corrente Behaviorista; O impacto da Gestalt na educação; Psicanálise e a Educação; A psicologia humanista de Carl Rogers. O processo de ensino-aprendizagem a partir da ótica da psicologia social: a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Aprendizagem segundo a abordagem construtivista – Jean Piaget. A abordagem histórico-cultural – Vygotsky. A linguagem e o desenvolvimento da criança (a aprendizagem e a zona de desenvolvimento proximal (relação pensamento e linguagem). Desenvolvimento infantil na abordagem histórico cultural: Processos psicológicos elementares; Processos psicológicos superiores; As esferas da personalidade; esfera cognitiva (esfera afetiva; esfera conativa). Diferença entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem.
<b>Organização e Legislação Educacional</b>	Políticas públicas em relação à criança de 0 a 10 anos. Legislação específica à Educação Infantil e Séries Iniciais (0 a 10 anos). Legislação Específica/Nacional: Ensino Fundamental de nove anos, Educação Especial, Africanidade, Educação Indígena, Educação do Campo, Trânsito. Trabalho coletivo e planejamento escolar. O professor como agente da educação. A criança em relação com a estrutura organizada e planejada por um modelo de sociedade. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Estatuto do Idoso. Lei da adoção. Leis de crimes ambientais. Programa Nacional de Educação Fiscal. Lei: escola sem homofobia.
<b>Educação Especial</b>	Criança e Infância: conceituação. Construção social da infância e determinações sócio-históricas. Educação, infância e sociedade. Bases conceituais: jogos, brinquedo e brincadeira; pensamento e linguagem; interações sociais. Processos de formação do pensamento: conceitos espontâneos e científicos. Contribuição da brincadeira, das interações e das linguagens (não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical) no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A produção cultural das e para as crianças.
<b>LIBRAS</b>	Identidades e Culturas Surdas. História das línguas de sinais. Comunidades usuárias da língua brasileira de sinais. Lições em língua de sinais: a) reconhecimento de espaço de sinalização; b) reconhecimento dos elementos que constituem os sinais; c) reconhecimento do corpo e das marcas não-manuais; d) batismo na comunidade surda; e) situando-se temporalmente em sinais; f) interagindo em sinais em diferentes contextos cotidianos. Desmistificação de ideias recebidas relativamente às línguas de

	<p>sinais. A língua de sinais enquanto língua utilizada pela comunidade surda brasileira. Uso a língua em contextos que exigem comunicação básica, como se apresentar, formular perguntas, responder perguntas e dar informações sobre alguns aspectos pessoais (nome, endereço, telefone).</p>
<b>Didática – Educação Infantil</b>	<p>A educação infantil no Brasil: seu caráter específico de prática pedagógica concepções e finalidades. Configurações do cuidar e educar e ações docentes na Educação Infantil sob o enfoque histórico-cultural: contextos (sociais, político, cultural e institucional) dimensões e desafios. Organização do cotidiano na Educação Infantil: tempo, espaço, atividade. A formação do grupo. Instrumentos da prática pedagógica: planejamento, documentação (observação, registros) e avaliação na Educação Infantil. Relação entre as famílias e Educação Infantil. Modelos curriculares em educação infantil: bases teóricas e metodológicas. Processos de inserção das crianças nos espaços coletivos da educação (adaptação). Especificidade do trabalho educativo com bebês. Organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais.</p>
<b>Didática – Séries Iniciais</b>	<p>O processo de escolarização e desenvolvimento da didática. O ensino na educação básica no Brasil: seu caráter específico de prática pedagógica, concepções e finalidades. Configurações do processo ensino-aprendizagem e ações docentes no Ensino Fundamental sob o enfoque histórico-cultural: contextos (sociais, político, cultural e institucional) dimensões e desafios. Fundamentos teórico-metodológicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental: especificidades das ações pedagógicas para o processo ensino/aprendizagem (Ed. Indígena, EJA, Quilombolas, Ed. do Campo. Atendimento Especial/Educação Especial). A Organização, desenvolvimento do planejamento e da avaliação no processo ensino-aprendizagem. Gestão democrática como perspectiva (princípios didático-pedagógicos). A Coordenação (político)-pedagógica da escola. A organização do trabalho escolar: linguagens, grupo, tempo e espaço. O planejamento da organização escolar. O PPP. Função social da escola/finalidades educativas/condições singulares de cada escola.</p>
<b>Estágio Curricular – Educação Infantil</b>	<p>Diretrizes da atuação no estágio em Educação Infantil. Conhecimento dos campos de estágio e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente na Educação Infantil o cuidar/educar. Socialização sistemática das atividades desenvolvidas com os professores do campo de estágio e professor orientador. Elaboração do relatório de estágio: análise crítica das observações participantes e intervenções realizadas junto às unidades de Educação Infantil do sistema público e privado de ensino.</p>
	<p>Reflexão acerca da natureza do conhecimento escolar mediante a análise da condição histórico-cultural da criança e da infância. Aproximação com a escola. Conhecimento dos campos de estágio</p>

<b>Estágio Curricular - Séries Iniciais</b>	e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações do processo ensino-aprendizagem. Planejamento, Realização e Avaliação das atividades de ensino. Socialização sistemática das atividades desenvolvidas com os professores do campo de estágio e professor orientador. Elaboração do relatório de estágio: análise crítica das observações participantes e intervenções realizadas junto às unidades de Escolares do sistema público e privado de ensino.
---	--