

# Notas perdidas: musicalização e o déficit na formação de professoras de creche no interior de São Paulo

**Adriana Silveira Campanharo**

Universidade Estadual Paulista – UNESP  
orcid.org/0000-0003-2011-5107  
adriana.silveira@unesp.br

**Mariana Galon**

Universidade Federal de Juiz de Fora - MG (UFJF)  
orcid.org/0009-0003-0864-7888  
mariana.galon@ufjf.br

**Mário Sérgio Vasconcelos**

Universidade Estadual Paulista – UNESP  
orcid.org/0000-0002-3977-827X  
mario.sergio@unesp.br

CAMPANHARO, Adriana Silveira; GALON, Mariana; VASCONCELOS, Mário Sérgio. Notas perdidas: musicalização e o déficit na formação de professoras de creche no interior de São Paulo. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 33, n. 1, e33108, 2025.



OPEN ACCESS



## Notas perdidas: musicalização e o déficit na formação de professores de creche no interior de São Paulo

**Resumo:** O estudo objetivou discutir a carência de formação inicial e continuada de professoras da Educação Básica no campo da Musicalização. Uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória foi realizada com 12 professoras de creches de Assis (São Paulo) que atuam com crianças de 0 a 2 anos. A coleta de dados ocorreu no ano de 2021, por meio de entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados e extração dos Modelos Organizadores do Pensamento, foram utilizadas as versões da transcrição das entrevistas e realizadas leituras extenuantes do conteúdo. Os resultados indicaram que a formação acadêmica sobre Musicalização foi insuficiente desde a graduação das participantes da investigação. Após a graduação, na realidade prática, as professoras se deparavam com ausências de formações continuadas. Muitas educadoras sentiram a necessidade de buscar qualificação por meio de cursos adicionais, mas relataram ainda sentir falta de formações. Conclui-se que a falta de preparação adequada impacta a melhoria eficaz da musicalização, e destaca-se a importância da formação continuada para o sucesso dessa prática pedagógica. É necessário que haja uma revisão das matrizes curriculares de cursos de Pedagogia e a implementação de programas de formação continuada de qualidade, principalmente pela própria secretaria municipal, para, assim, garantir que todas as educadoras tenham a competência necessária para promover o desenvolvimento musical e cognitivo das crianças desde a primeira infância.

**Palavras-chave:** Creche, Educação infantil, Formação de professores, Musicalização.

## Lost notes: musicalization and the deficit in the training of nursery school teachers in the interior of São Paulo

**Abstract:** The study aimed to discuss the lack of initial and continuing education for Basic Education teachers in the field of Musicalization. A qualitative, descriptive, and exploratory research was conducted with 12 daycare teachers from Assis (SP) who work with children aged 0 to 2 years. Data collection took place in 2021, through semi-structured interviews. For data analysis and extraction of the Organizing Models of Thought, the transcript versions of the interviews were used and exhaustive readings of the content were carried out. The results indicated that academic training on musicalization was insufficient since undergraduate studies. After graduation, in practical reality, teachers faced a lack of continuing education. Many educators felt the need to seek qualification through additional courses, but they report still lack training. It is concluded that the lack of adequate preparation impacts the effective improvement of musicalization, and highlights the importance of continuing education for the success of this pedagogical practice. There needs to be a review of the curricular matrices of Pedagogy courses and the implementation of quality continuing education programs, mainly by the municipal department itself, to thus ensure that all educators have the necessary skills to promote the musical and cognitive development of children from early childhood.

**Keywords:** Nursery, Early Childhood Education, Teacher training, Musicalization.

## Notas perdidas: musicalización y déficit en la formación de docentes de educación infantil en el interior del estado de São Paulo

**Resumen:** El estudio tuvo como objetivo discutir la carencia de formación inicial y continua de las docentes de la Educación Básica en el ámbito de la Musicalización. Se realizó una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria con 12 maestras de guardería de Assis (SP) que trabajan con niños de 0 a 2 años. La recolección de datos se realizó en 2021, mediante entrevistas semiestruturadas. Para el análisis de datos y la extracción de los Modelos de Organización del Pensamiento, se utilizaron versiones transcritas de las entrevistas y se realizaron lecturas exhaustivas del contenido. Los resultados indicaron que la formación académica en musicalización fue insuficiente desde la graduación. Después de graduarse, en la realidad práctica, las docentes se enfrentaron a una falta de formación continua. Muchas educadoras sintieron la necesidad de buscar cualificación a través de cursos adicionales, pero relatan que aún sienten que les falta formación. Se concluye que la falta de preparación adecuada impacta en el mejoramiento efectivo de la musicalización, y se destaca la importancia de la formación continua para el éxito de esta práctica pedagógica. Es necesario una revisión de las matrizes curriculares de las carreras de Pedagogía y la implementación de programas de formación continua de calidad, principalmente por parte de la propia secretaria municipal, para así garantizar que todas las educadoras tengan la competencia necesaria para promover el desarrollo musical y cognitivo de los niños. Primera infancia.





**Palabras clave:** Guardería, Educación Infantil, Formación, Musicalización.

## Introdução

Este artigo deriva da dissertação de mestrado intitulada “Concepções e práticas de professores de creche sobre desenvolvimento e musicalização de bebês: como está esse compasso?” (Campanharo, 2024), cuja proposta foi investigar como a formação inicial e continuada de professoras da Educação Infantil contempla (ou não) a musicalização de bebês e crianças bem pequenas<sup>1</sup>. Neste recorte, são apresentados e discutidos os principais resultados referentes à formação das docentes e seus impactos na implementação da prática musical nas creches.

Edwin Gordon (1991) acredita que o momento do nascimento de uma criança é a fase em que ela possui maior aptidão para a música. Se essa aptidão não for explorada adequadamente, ela decai com o passar do tempo. Essa visão envolve uma discussão sobre a falta de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica sobre a área da Musicalização, sendo essa uma lacuna e problemática presente nas instituições de ensino de todo o país, sejam elas públicas ou privadas, e, principalmente, nas creches.

Na 16ª semana de vida, os órgãos auditivos do bebê já têm sua formação iniciada. Posteriormente, na 20ª semana, ele passa a reconhecer os sons e na 25ª semana, começa a distingui-los. O contato com a música, desde a gestação, promove melhora na respiração do binômio mãe-bebê, reduz a pressão arterial, relaxa a musculatura e auxilia na construção do vínculo, principalmente quando a própria mãe utiliza a voz. Esse contato prévio ao nascimento constrói uma memória auditiva que acompanha a criança durante todos os seus estágios de desenvolvimento e que possibilita um desenvolvimento de audição mais refinada para a música, pois, ao contrário da visão, a audição apresenta pleno funcionamento desde o primeiro dia de vida (Silva *et al.*, 2022). Ao compreender o papel que a música desempenha com as crianças bem pequenas, levanta-se a

---

<sup>1</sup> Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil está organizada em três grupos etários: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).



discussão sobre a importância da musicalização dentro do contexto educacional, desde as creches.

No ano de 2008 foi publicada a Lei nº 11.769 que aborda a obrigatoriedade, mas sem possuir caráter exclusivo, do ensino da Música na Educação Básica. O art. 2º dessa Lei descrevia que esse ensino deveria ser ministrado por um profissional com formação específica. Esse artigo foi vetado. Todavia, esse veto, sem abordar a necessidade de capacitações e de conhecimento do profissional, pode ocasionar a falta de implementação adequada da música no âmbito escolar, pois os educadores não possuem capacitação qualificada para essa atuação. Dessa forma, tendem a não implementar esse conteúdo, ou, ainda, a implementá-lo sem o preparo específico que a prática requer (Brasil, 2008). Posteriormente, foi instituída a Lei nº 13.278 de 2016 que cita a música como uma das linguagens que constitui o componente curricular “Arte” (Brasil, 2016).

Santos (2021) aborda estratégias metodológicas necessárias para a musicalização. A autora detalha as seguintes orientações: as aulas práticas de musicalização devem ser planejadas com um começo, meio e fim e com objetivos de curto, médio e longo prazo; deve ser mantida uma rotina com atividades permanentes e que ofereçam diferentes tipos de contato com a música (exploração sonora, instrumentalização, apreciação, dança, canto e criação); deve-se manter um repertório diversificado e pautado no estágio do desenvolvimento do público-alvo.

Para a devida aplicação dessa prática nas creches, é necessário que o educador tenha uma formação específica. Todavia, as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, geralmente, não contemplam a música ou a abordam dentro de disciplinas optativas, o que resulta na necessidade dos educadores de buscarem cursos por conta própria (Rezende; Heitor; Seabra, 2024).

A nomenclatura “musicalização” aparece três vezes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ressaltando a relevância atribuída a essa atividade no campo da Educação para as crianças pequenas (Brasil, 1998). Essa frequência do conceito no documento indica a necessidade de que as creches incentivem um início na musicalização, criando assim uma base sólida para o desenvolvimento global dos pequenos.





Além do RCNEI, documentos mais recentes reforçam a presença da música na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 como documento orientador das práticas pedagógicas atuais na Educação Infantil, embora não trate de forma aprofundada a musicalização na Primeira Infância, reforça a importância de vivências musicais diversificadas e significativas no cotidiano escolar (Brasil, 2017). Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) apontam a importância de experiências artísticas diversificadas, incluindo a música, como parte de ambientes educativos de qualidade. A Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016), já mencionada, inclui a música como linguagem obrigatória no componente “Arte”, reafirmando sua importância no currículo da Educação Básica.

No entanto, pesquisas como as de Tormin e Kishimoto (2018) e Bianchi (2013) revelaram que a maioria dos educadores da Educação Infantil carecia de formação acadêmica específica sobre como implementar a musicalização para bebês e crianças pequenas, o que contrasta com as diretrizes da ciência da infância e as recomendações educacionais. Essa situação é preocupante, dado que a musicalização deve ser um processo de aprendizado intencional na Educação Infantil, que possibilite aos alunos se tornarem protagonistas de sua própria jornada de aprendizado. Portanto, é fundamental analisar como os profissionais veem essa questão, além de explorar a forma como a musicalização é abordada na Educação Infantil.

## Metodologia

Esta investigação se trata de uma pesquisa de finalidade básica, de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Minayo (2017) ressalta que

[...] nas pesquisas qualitativas, as amostras não devem ser pensadas por quantidade e nem precisam ser sistemáticas. Mas a sua construção precisa envolver uma série de decisões não sobre quantos indivíduos serão ouvidos, mas sobre a abrangência dos atores sociais, da seleção dos participantes e das condições dessa seleção. Esses elementos precisam ficar claros na metodologia de investigação, pois eles interferem na qualidade da investigação (Minayo, 2017, p. 5).





A pesquisa foi realizada em cinco escolas de Educação Infantil, que tinham a modalidade de creches, no município de Assis, em São Paulo. O contato inicial nas instituições de ensino deu-se por meio de reunião com as diretoras, com a finalidade de apresentar a pesquisa, suas metas e o método a ser empregado.

Com aquelas que deram seu consentimento, ficou acordado que as entrevistas ocorreriam nas próprias escolas, durante o tempo destinado à “hora atividade” das docentes, sendo sua participação voluntária. Nas instituições que aceitaram colaborar, a recepção foi calorosa, contando com equipes dispostas e atentas, que garantiram um ambiente propício para o diálogo com as professoras, de forma tranquila e alinhada às exigências da pesquisa. Uma das escolas, através de sua equipe gestora, estendeu aos pesquisadores um convite para participação de um momento formativo denominado “Hora de Estudo”, no qual houve a oportunidade de discutir o processo de seleção para programas de pós-graduação e apresentar os progressos da pesquisa, proporcionando uma valiosa troca de saberes.

Após a autorização das escolas, os agendamentos foram realizados usando o WhatsApp, com cada professora, para determinar o dia e o horário disponíveis para as entrevistas. Entre as escolas, havia 21 professoras que trabalhavam com a faixa etária alvo, e foi possível contatar 15 delas. No entanto, em uma das escolas, uma participante que já havia concordado em participar e agendado a entrevista expressou preocupações em relação à gravação. Por motivos éticos, respeitou-se a decisão dessa docente e de outras duas colegas da mesma instituição que também decidiram não prosseguir na hora da entrevista. Assim, 12 professoras colaboraram com a pesquisa.

As participantes selecionadas conforme amostragem por conveniência trabalharam com turmas de crianças de 0 a 2 anos (Berçário 1 e Berçário 2), em escolas de Educação Infantil, no ano letivo de 2021. Não tiveram participação na investigação profissionais que atuavam com esta faixa etária em entidades filantrópicas, bem como aqueles que optaram por não realizar entrevista.

É importante destacar que a escolha por professoras que atuaram com crianças dessa faixa etária se deveu ao fato de que ela corresponde, aproximadamente, ao período sensório-motor do desenvolvimento, segundo a





teoria de Jean Piaget, um dos referenciais adotados nesta pesquisa. Este recorte temporal se baseia na perspectiva de que o docente assume um papel primordial no desenvolvimento dessas crianças, que ainda estão no início do seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e precisam de mais atividades interativas, ligadas a estes aspectos.

Para a coleta dos dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com questões abertas e fechadas, divididas em agrupamentos: dados sociodemográficos, formação acadêmica, atuação profissional e formação sobre musicalização na prática docente. Nesse eixo, as questões/perguntas disparadoras de roteiro de entrevista foram direcionadas para a compreensão das concepções das professoras e eram referentes à formação e à construção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Alguns exemplos de questões/perguntas que foram feitas são: "Quando você foi para a prática, você sentiu necessidade de saber algo que a graduação não te ofereceu sobre o desenvolvimento das crianças de 0 a 2 anos?" e "Você faz cursos de formação continuada?". Essas entrevistas foram gravadas em formato .ogg e transcritas em sua integralidade, através do site online VoiceNot II/Speech to text v.2.6.2.

Para a extração dos Modelos Organizadores do Pensamento, foram utilizadas as transcrições das entrevistas, que passaram por leituras minuciosas com a finalidade de identificar os elementos, significados e implicações para cada participante. Esses conceitos constituem o Modelo Organizador do Pensamento da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP), desenvolvida por Marimón *et al.* (1999) e posteriormente aprofundada por Vasconcelos *et al.* (2010) e Arantes (2013). A TMOP permite identificar os elementos, significados e implicações contidos nas falas das participantes, revelando como os sujeitos constroem sentido com base em suas experiências.

Os elementos do Modelo Organizador do Pensamento referem-se aos dados que o indivíduo assimila ou cria a partir de uma situação. Muitas vezes, isso inclui elementos que são observáveis, além daqueles que são inferidos, ambos de igual importância. Por sua vez, os significados são as interpretações que os indivíduos conferem aos elementos identificados, e a compreensão desses significados permite esclarecer a ideia central que estrutura as representações. Por último, as





implicações tratam das conexões que a pessoa estabelece entre o elemento e seu significado, constituindo as respostas, resultados e/ou ações em relação a essas ligações (Vasconcelos *et al.*, 2010; Arantes, 2013).

As implicações foram descobertas por meio de uma análise que revelou as relações que os indivíduos firmam entre os elementos e seus significados correspondentes. Estas implicações manifestam-se como os resultados, respostas ou ações que emergem dessas relações. Elas mostram como os entrevistados interpretam e reagem aos dados e significados percebidos, oferecendo uma visão profunda de seus processos de raciocínio e pensamento (Vasconcelos *et al.*, 2010; Arantes, 2013). Dessa forma, a TMOP possibilita a descoberta da estrutura subjacente ao pensamento dos participantes, evidenciando a maneira como organizam e interpretam suas experiências e percepções. Esses três elementos (elementos, significados e implicações) formam um modelo organizador e podem ser considerados parte de eixos analíticos.

Como garantia do sigilo ético e legal da pesquisa, as participantes receberam codinomes: Nina, Magda, Neila, Nicoli, Lúcia, Clarice, Helena, Mariana, Júlia, Teresa, Caroline e Alice. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado antes do início da entrevista para cada uma das participantes. Paralelamente, a pesquisadora fornecia explicações sobre o tema em questão, visando esclarecer o conteúdo e ressaltar que não existiam respostas “corretas” ou “incorretas”. Foi enfatizado que, caso houvesse alguma dúvida ou falta de entendimento em relação às perguntas, as participantes teriam liberdade para pedir mais esclarecimentos, podendo também manifestar que não tinham certeza ou que ainda não tinham uma opinião formada sobre o assunto.

## Resultados e Discussão

### Perfil dos participantes

Todas as participantes eram do sexo feminino, com idades que variavam entre 33 e 64 anos. O tempo de atuação profissional variou de 7 a 24 anos de experiência, com média de 14 anos. Sete professoras lecionavam para o Berçário 1 (B1) e as outras cinco trabalhavam com o Berçário 2 (B2).





Quanto à formação profissional, todas são graduadas em Pedagogia e a maioria tem pós-graduação em áreas relacionadas à gestão escolar e à educação infantil. Cinco delas têm Magistério – dessas, todas têm mais de 50 anos de idade – e três possuem graduações em outras áreas (Educação Física, Direito e Letras).

### Formação inicial

Entre as doze entrevistadas, quatro relataram ter estudado musicalização na graduação; cinco estudaram musicalização depois da graduação, em pós-graduações, cursos de extensão e/ou cursos de formação continuada. Além disso, quatro não indicaram se estudaram musicalização após a graduação. Todavia, apesar da importância da musicalização, ao investigar a prática real, percebe-se, nas falas das entrevistadas, uma formação acadêmica deficitária ou insuficiente:

Então, acredito que tenha algo que **a graduação não me ofereceu**, porque aprendemos ali, no dia a dia [...] (Professora Magda).

Foi **muito vago** e faz muito tempo. [...] A minha pedagogia foi feita online, ela não foi presencial, então, era um estudo muito completo, mas, por outro lado, não muito profundo [...] (Professora Júlia).

Sim... Porque, como eu te falei, eu **não tive nenhuma matéria específica** sobre esse assunto (Professora Caroline).

Eu acho que a graduação te ensina coisas que depois você vai aprender mesmo no dia a dia. Lá, você só aprende na teoria, né. [...] Então, eu penso que **sinto falta de algo que a graduação não me passou** (Professora Alice).

Essas falas retratam a realidade de muitos profissionais, que pode impactar negativamente na implementação da musicalização com bebês dentro do contexto educacional. Se o educador não possui uma formação inicial que oriente sobre a musicalização, ela provavelmente não será devidamente ofertada. Confirmando tal discussão, Santos (2021) discorre que para o professor atuar, ele precisa possuir conhecimentos sobre a área. Além disso, Santos (2021) também aborda sobre a necessidade de um conhecimento mais específico que inclua os estágios do desenvolvimento da criança, visto que a prática está diretamente relacionada à motivação para o desenvolvimento infantil.





Existe um descompasso entre a formação teórica e a prática na Educação Infantil, o que dificulta a elaboração e implementação das práticas em sala de aula, conforme detalhado pelas professoras participantes da pesquisa:

Quando eu entrei aqui, eu tive muita dificuldade, porque **é muito diferente do que a graduação te passa**. A graduação te dá toda a teoria, mas quando você chega aqui, na prática, é bem diferente [...] (Professora Nina).

A graduação não te passa muita coisa, é mais, digamos, um diploma, né. **Na prática, é completamente diferente**. Eu acho que você aprende mais na prática do que lá (Professora Nicoli).

Porque, por mais que você faça uma graduação, ainda é fraca, né, porque depois você tem que correr atrás de aprender mais; eu brinco com as meninas que **a gente aprende no dia a dia, né**, para ver o que é, o que é bom, o que não é, o que vai e o que não coisa com a criança (Professora Clarice).

[...] eu pude ver que **aqui era de uma forma e na faculdade era de outra**, porque eu não estava aprendendo o que eu precisava para trabalhar aqui [...], via que tinha algumas coisas que não tinha uma ligação lógica para a faixa etária (Professora Teresa).

Esse contraste entre a teoria e a prática pode ser discutido com o suporte teórico da Psicodinâmica do Trabalho. A Psicodinâmica do Trabalho, desenvolvida por Christophe Dejours, doutor em Medicina, conhecido como pai da Psicodinâmica do Trabalho, investiga a interação entre os trabalhadores, suas condições de trabalho e os efeitos psicossociais resultantes. Dentro dessa psicodinâmica, estuda-se os conceitos e as diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real (Pinheiro *et al.*, 2016). O trabalho prescrito envolve a tarefa, as condições determinadas (objetivos a serem atendidos, metas estipuladas, estabelecimento de prazos, critérios de qualidade e critérios de quantidade) e os resultados antecipados. Já o trabalho real trata-se da atividade/execução dessa tarefa, então envolve as condições reais que foram vivenciadas e os resultados efetivos (Lola, 2021).

Em contraposto, a Professora Lúcia discorre sobre outra perspectiva. É importante mencionar que esse caso envolve o estímulo a uma nova graduação para mudança de cargo, o que desencadeou em uma visão mais positiva, tendo em vista a considerável melhoria de salário. Nesse caso, uma nova graduação acrescentou aos seus conhecimentos práticos e prévios:





[...] **depois que eu me formei, melhorou muito...** Não faltou nada, acrescentou. É isso que é importante, acrescentou. Porque daí você faz com mais sabedoria, mais conhecimento, né. Porque você estudou. Antes de estudar eu era monitora, depois passei a professora. Então, é bem diferente, **você se torna realmente um profissional mais completo**, com certeza (Professora Lúcia).

Foram identificados elementos referentes a "formação acadêmica deficitária e insuficiente" por 11 professoras que compartilham a crença de que a formação recebida sobre o desenvolvimento infantil foi deficiente e não as capacitou suficientemente para trabalhar com crianças em creches. As professoras que adotaram esse modelo também sustentaram que a aprendizagem é mais efetiva através da experiência prática e defenderam a ideia de que devem desenvolver sua própria formação profissional de maneira autônoma, para se ajustarem ao seu papel e atenderem às necessidades que enfrentam. Isso as impulsiona a procurar variados recursos, como materiais disponíveis na internet, na escola e em colaboração com colegas, que sirvam como apoio em sua prática profissional e ajudem a responder à demanda por inovações que elas reconhecem necessárias. Também foi observado o elemento "formação acadêmica completa", descrito por uma professora.

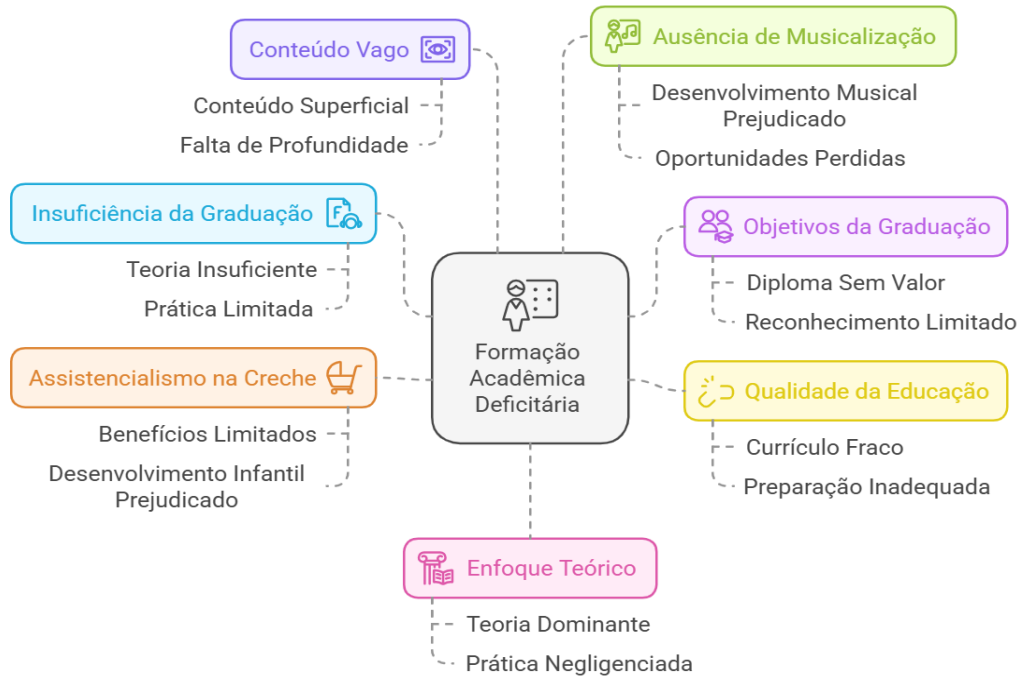
De acordo com Tardif (2017), a compreensão dos professores é diversificada e não uniforme, emanando de diferentes contextos culturais e vivências profissionais. Essa realidade indica que a formação dos educadores deve levar em conta essa ampla variedade de origens e conhecimentos, permitindo que esses aspectos sejam valorizados e incorporados na rotina da prática pedagógica.

Marimón e Vilarrasa (2015) afirmam que através de informações sobre um contexto (fatores que podem ser observados), as pessoas formam interpretações dos significados específicos atribuídos a tais fatores – cujas arrumações resultam em consequências diferentes –, referindo-se às relações criadas entre as informações e os significados. Estes, por sua natureza, afetam a lógica das ações do indivíduo. De fato, essas interpretações são desenvolvidas com base em abstrações e deduções da realidade, assim como na criação de novas informações, visando um melhor entendimento do mundo (Marimón *et al.*, 1999).

Quanto aos significados, os itens provenientes das entrevistas são apresentados na Figura 1:



Figura 1 – Significados referentes à formação e construção do conhecimento sobre musicalização



Fonte: Autoria própria (2025).

Da mesma forma, para retratar as implicações, os dados provenientes das entrevistas são destacados na Figura 2, apresentada a seguir.

Figura 2 – Implicações referentes à formação e construção do conhecimento sobre musicalização



Fonte: Autoria própria (2025).



A formação acadêmica insuficiente, portanto, está associada à falta de orientação na graduação à falta de conexão entre teoria e prática, resultando no sentimento de falta de conhecimento. Dessa forma, as professoras precisam buscar informações para estudar de maneira independente.

### Formação continuada

Ao considerar as insuficiências de orientações durante a graduação, as professoras relataram a necessidade e a importância da busca por uma formação continuada.

Então, a pergunta que precisa ser feita hoje é: quem está formando, na prática, o professor da Educação Infantil? Esse é um dos questionamentos que tem nos mobilizado e, por essa razão, trouxemos essa provocação para que ecoe e alcance diferentes instâncias e setores da sociedade brasileira que debatem e estudam a formação inicial de professores (Santos; Franco; Varandas, 2019, p. 117).

Nesse âmbito, cita-se inicialmente a realização de formações por parte da própria Secretaria Municipal, como relatado pelas professoras Helena e Mariana. Essa formação ocorre em momentos pontuais e, muitas vezes, não é voltada para a idade de 0 a 3 anos.

É porque na verdade todo ano a gente faz formação, né, quando está na sala né. Normalmente **a Secretaria oferece algum tipo de formação** (Professora Helena).

Até antes da pandemia **(a Secretaria) oferecia**, né. Agora de uns dois anos para cá, eu não lembro de ter oferecido. ah... o ano passado teve sim um de formação.

É fundamental que o município disponibilize formações com profissionais capacitados, para garantir que os educadores desenvolvam competências específicas para aplicar essa prática de maneira eficaz (Tormin; Kishimoto, 2018). Segundo o Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998):

O trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se nesses estudos, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (Brasil, 1998, p. 48).





Todavia, embora sejam parte das diretrizes pedagógicas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as atividades relacionadas à música estão frequentemente ausentes ou aparecem pouco nessa fase da Educação Básica. Na verdade, muitas escolas enfrentam desafios para integrar a música ao ambiente de aprendizagem e, quando as atividades musicais são realizadas, elas tendem a ser limitadas a eventos comemorativos (como Dia do Índio, Dia das Mães etc.); à formação de rotinas (música enquanto aguardam, durante o lanche; música da hora da soneca; música no momento de ir para casa etc.); e à memorização de conteúdos (como canções que incorporam números, letras etc.). Essa abordagem resulta em um trabalho fragmentado, afastado da perspectiva abrangente da Educação Musical. A musicalização é maior e mais complexa (Soares, 2008).

Conforme apontado por Bahia (2021), a escassez de investimentos voltados para a formação de docentes, especialmente para aqueles que trabalham em creches, é evidente e fundamental, resultando em várias barreiras existentes na educação até o presente momento. Isso tem levado à manutenção de um certo desencontro entre a formação teórica dos professores e sua prática efetiva com as crianças, apesar de as conversas sobre a formação estarem significativamente mais avançadas.

Ademais, todas as outras professoras relacionaram a formação continuada com uma busca própria pelo conhecimento, mediante cursos e pesquisas na internet.

Terminei agora a **BNCC** com a Educação Infantil, **tem formação para professores de creche** que eu estou terminando agora e tem uns outros que eu vou fazendo assim para aprender, porque eu tenho alunos com necessidades especiais, então, para eu ver qual é a diferença, o que eu preciso trabalhar, como é o comportamento... Para eu saber as atitudes que tem que tomar dentro da sala e de que forma posso lidar com as situações (Professora Nina).

Em relação ao desenvolvimento da criança, sim, faltou algo. **Eu sempre procuro na internet alguma coisa, né. Eu pego muita coisa na Revista \*\*\***, sempre estou dando uma olhada para verificar se eu estou fazendo o certo com as crianças, para auxiliar no desenvolvimento delas, para essa fase do desenvolvimento (Professora Neila, supressão nossa).





Então, você precisa buscar mais sobre aquilo para estar inteirado do assunto [...]. Fiz **alguns online, como letramento, fiz alguns da Educação Infantil, mas todos online. Cursos de menos horas.** Esses cursos de menos horas, como por exemplo de **30 horas**, fazemos bastante, porque eles vão perdendo a validade. Mas fazemos para ter uma pontuação boa no momento da atribuição (Professora Nicoli).

Ah, eu fiz **alguns de 180 horas, fiz um de autismo, fiz educação infantil** e acho que no ano passado eu fiz um de **30 horas de educação infantil** (Professora Mariana).

Aí a gente vai **buscar na pesquisa, no dia a dia, nas invenções...** Vamos experimentando e testando, até chegar no que percebemos que funciona (Professora Júlia).

Analisando essas falas, percebe-se que as professoras não recebem nenhum tipo de orientação quanto à melhor escolha para a formação continuada. Devido a isso, as participantes citaram diferentes fontes para a capacitação e atualização do processo de formação.

Uma das entrevistadas citou uma revista específica, que apesar de trazer dicas e informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, não segue o rigor de uma revista científica e não menciona a especialização dos profissionais. Ou seja, pode ser utilizada para leitura complementar, mas não deve ser a única fonte para a busca de formações. A formação continuada precisa ser implementada, mas com uma base teórica fundamentada.

É importante compreender que o profissional deve buscar diferentes formas de atualização, complementares entre si. Os cursos realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), por exemplo, devem ser complementados com a participação em eventos científicos, como congressos, e com especializações a nível *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*. Um tipo de estudo/formação não exclui a necessidade do outro.

No entanto, é importante reconhecer que o processo de escolha de formações de qualidade é complexo e requer tempo, critérios técnicos e acesso a informações confiáveis, recursos nem sempre disponíveis às docentes, sobretudo quando atuam em contextos de alta demanda. Nesse sentido, é fundamental que as secretarias de educação e as instituições formadoras ampliem a disponibilização de programas formativos em música, respeitando as especificidades das faixas etárias e das realidades locais. Iniciativas promovidas por universidades, coletivos



educacionais e projetos culturais, muitas vezes sensíveis às realidades locais, podem contribuir amplamente nesse processo, pois valorizam a musicalização como uma dimensão relevante do trabalho pedagógico nas creches.

É fundamental entender que existem consequências quando as professoras interpretam sua formação inicial como insuficiente para atender às exigências da prática pedagógica. Isso, em geral, leva as professoras a explorar outras fontes de apoio para a sua atuação profissional. No estudo atual, as professoras buscaram o auxílio de colegas de profissão e consultaram materiais especializados disponíveis na internet e na escola, o que é considerado normal. Entretanto, essa situação não é uma constante.

Voltarelli (2013) observa que, com frequência, as professoras se baseiam no senso comum ao exercer suas funções, reproduzindo comportamentos não qualificados, pois acreditam que os conhecimentos adquiridos durante sua formação não são aplicáveis à realidade. Ademais, frequentemente se constata que isso se deve ao tempo limitado que tiveram durante sua formação para aprender a identificar fontes de qualidade que possam, de fato, contribuir para sua prática (Voltarelli, 2013; Brito, 2019).

Outro elemento evidenciado na entrevista foi o de "formação continuada", presente nas falas de cinco entrevistadas. Os significados associados a esse elemento foram detalhados na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Implicações referentes à formação continuada sobre musicalização



Fonte: Autoria própria (2025).





Por fim, as implicações resultantes na construção desses significados foram relacionadas à necessidade de fazer cursos de curta duração, cursos de extensão e formações anuais. Os resultados enfatizam a lacuna na formação sobre a musicalização e a importância dessa prática para além de seus efeitos instrumentais. Embora pesquisas apontem benefícios importantes como a melhora no processamento auditivo, no desenvolvimento da linguagem, no fortalecimento dos vínculos afetivos e no apoio ao desenvolvimento motor (Sene *et al.*, 2021), tais ganhos não esgotam a complexidade dessa prática.

Mais do que uma abordagem funcional, é necessário ampliar o entendimento das docentes acerca da musicalização como experiência estética, sensível e expressiva, fundamental à constituição subjetiva da criança (Penna, 1990; Targas; Joly, 2009). Reconhecer a musicalização como uma linguagem que possui valor em si mesma é fundamental para que as práticas pedagógicas respeitem a natureza expressiva da criança e favoreçam sua plena formação cultural e humana.

## Conclusão

Este estudo evidenciou a carência de formações iniciais e continuadas adequadas para as professoras de bebês no que tange à musicalização. Os relatos indicaram que as graduações, de modo geral, oferecem uma formação teórica superficial sobre musicalização. Além disso, o descompasso entre o conhecimento teórico na formação inicial e as demandas práticas do cotidiano educacional foi destacado como um desafio.

Reconhece-se que o curso de pedagogia, que normalmente tem duração de quatro anos, pode ser insuficiente para cobrir a vasta gama de conhecimentos e habilidades exigidos para uma prática educativa abrangente. Assim, uma solução para as deficiências na formação de docentes, particularmente no que diz respeito à musicalização na Educação Infantil, reside na adoção de programas de formação continuada. Tais iniciativas, que deveriam ser oferecidas pelas instituições de ensino, são fundamentais para complementar a formação inicial dos educadores, proporcionando-lhes chances de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, especialmente em áreas que podem não ter recebido a devida atenção durante o curso de graduação, como a musicalização.





É fundamental compreender que as professoras adotam uma postura ativa em relação ao seu desenvolvimento profissional e à aquisição de saberes. Elas se empenham em enriquecer sua formação através de variadas abordagens, incluindo o autoestudo. Ademais, valorizam a relevância da formação contínua, de modo que participam de cursos para obter novas competências e conhecimentos essenciais para enfrentar os desafios que surgem no ambiente escolar.

De acordo com os relatos das entrevistadas, fica claro que, apesar de a maior parte das professoras não ter uma formação específica voltada para a musicalização, a vivência profissional desempenha um papel crucial na formação de suas ideias sobre a incorporação da música no crescimento infantil. Essa ênfase na prática em detrimento da formação teórica se manifesta na forma como tratam a musicalização nas creches, priorizando vivências musicais que surgem de forma intuitiva, em detrimento de métodos de ensino organizados.

Conclui-se que a formação continuada é uma necessidade emergente, pois a musicalização promove inúmeros benefícios para o desenvolvimento infantil. Todavia, apesar da importância reconhecida da musicalização, muitas professoras não possuem o conhecimento específico para aplicar a prática em sala de aula. As entrevistas sugerem que as professoras carecem não apenas de conteúdos metodológicos, mas de uma compreensão mais ampla da linguagem musical: seus elementos fundamentais, sua relação com o desenvolvimento infantil, o uso intencional da escuta e da experimentação sonora, além da construção de repertórios.

Portanto, é necessário que haja uma revisão das matrizes curriculares de cursos de Pedagogia e a implementação de programas de formação continuada de qualidade, principalmente pelas secretarias municipais, para assim garantir que todos desenvolvam competência necessária para promover o desenvolvimento musical e cognitivo das crianças desde a primeira infância.





## Referências

ARANTES, V. A. **Modelos organizadores do pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico**: estudos de Psicologia e Educação. 2013. 280 f. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BAHIA, Celi da Costa Silva. Aprendizagens sobre a docência com bebês: experiências de formação docente a partir de um curso de especialização em docência na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 21696-21708, mar. 2021.

BIANCHI, Rebeca Starosky. A importância da musicalização no desenvolvimento infantil de crianças de zero a três anos. **Anais da Mostra de Iniciação Científica do CESUCA**, Cachoeirinha, n. 7, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **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-DF: Presidência, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **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-DF: Presidência, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, Manoela da Silva. **Ser professor da educação infantil**: uma abordagem das docentes de uma Creche no Município de Sousa - PB. 2019. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019.

CAMPANHARO, Adriana Silveira. **Concepções e práticas de professores de creche sobre desenvolvimento e musicalização de bebês**: como está esse compasso? 2024. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2024.





GORDON, Edwin Elias. Sequenciando habilidades musicais e conteúdo. *The American Music Teacher*, v. 41, n. 2, p. 22, 1991.

LOLA, Emerson de Castro. **Trabalho prescrito versus trabalho real: atuação do Educador Social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Belém, Pará – Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

MARIMÓN, Montserrat Moreno; VILARRASA, Genoveva Sastre. **Como construímos universos.** São Paulo: Editora UNESP, 2015.

MARIMÓN, Montserrat Moreno; VILARRASA, Genoveva Sastre; BOVER, Magali; LEAL, Aurora. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento.** São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Loyola, 1990.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; MELO, Pamella Beserra de; AQUINO, Cassio Adriano Braz de. Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 68, n. 3, p. 10-124, 2016.

REZENDE, Cristiane Cristina Lemos; HEITOR, Bárbara Cristina; SEABRA, Lucas Anibal Faria. A música na educação infantil e o papel do educador. *In Experiências formativas na Pedagogia a distância: pesquisas e relatos sobre práticas de sala de aula.* Lavras: Ed. UFLA, 2024. p. 256-277.

SANTOS, Jéssica Cardoso. **Musicalização para bebês: atuação solo de uma professora em sala de aula.** 2021. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; FRANCO, Nanci Helena Rebouças; VARANDAS, Daniela Nascimento. Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-133, mai./ago. 2019.

SENE, Marlene Santana; SILVA, Jucilene Campos de Almeida; BARRETO, Cristiane Aparecida; SANTOS, Denis de Moraes Dias dos. Musicalização na Educação Infantil: suas contribuições na alfabetização. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 11, p. 1459-1473, 2021.

SILVA, Joanilde da; PRADO, Joelma Auxiliadora Soares do; MARQUES, Katiúscia Cristina Costa; ALCÂNTARA, Laura Yule de Alencar; GONDIM,





Silmara Francisca; CONCEIÇÃO, Vanessa de Fátima Sobral da. A música e o desenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 8, p. 1152-1158, 2022.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 79-88, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenkem Leme. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 113-123, 2009.

TORMIN, Malba Cunha; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação de professores e musicalização nas creches. **Educação em Foco**, v. 21, n. 34, p. 147-169, 2018.

VASCONCELOS, Mário Sérgio; ARANTES, Valéria Amorin; SOUZA, Leonardo Lemos de; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; BELLOTO, Maria Elvira. Juízos e valores morais: a perspectiva de investigação dos modelos organizadores do pensamento. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 207-217, 2010.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?** 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.





**Adriana Silveira Campanharo** é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - 2016) e tem especialização em Gerenciamento Escolar e Educação Infantil: Práticas na Sala de Aula. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil; é Mestre em Psicologia (2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências e Letras (Campus Assis), na Linha de Pesquisa "Processos psicológicos e contextos de desenvolvimento humano"; doutoranda pelo mesmo Programa; Professora efetiva de Desenvolvimento Infantil na rede Municipal de Ensino de Assis/SP, desde 2015. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil.

<http://lattes.cnpq.br/2690190304202307>

**Mariana Galon** é licenciada em Música pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio doutoral na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal). É professora de educação musical e de violoncelo do Departamento de Música do Instituto de Artes Design da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), uma das coordenadoras do Projeto Oficina de Cordas, vinculada ao Programa de Extensão Arte em Trânsito, Supervisora do Centro Cultural Pró-Música e Diretora da Escola de Artes Pró-Música. É pesquisadora no MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidade, Interculturalidade e Formação Docente da faculdade de Educação UFJF.

<http://lattes.cnpq.br/2623764757592483>

**Mário Sérgio Vasconcelos** é graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp - 1978), tem mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - 1985), doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP - 1995), pós-doutorado em Processos Cognitivos pela Universidade de Barcelona (2003 e 2012) e é Professor Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista (2007). É Vice-presidente da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (SBPD-2006/2008), Diretor da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP (2007/2011), Coordenador de Permanência Estudantil da UNESP (2013/atual) e Presidente do Conselho Curador da Editora UNESP (2012/atual). Suas principais pesquisas estão direcionadas para as áreas de desenvolvimento humano e criatividade, modelos organizadores do pensamento, construção de valores na educação, inclusão e permanência estudantil no ensino superior.

<http://lattes.cnpq.br/4212362561895442>

