

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - UNESP
Instituto de Artes – Campus São Paulo
Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES**

JOÃO FRANCISCO DE JESUS BRUNO

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM MÚSICA:
pesquisa-ação na rede pública de Barueri/SP**

**SÃO PAULO
2026**

JOÃO FRANCISCO DE JESUS BRUNO

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM MÚSICA:
pesquisa-ação na rede pública de Barueri/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Arte - PROF-ARTES, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, área Ensino de Artes.

Linha de Pesquisa: 1. Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Miranda de Moraes Nascimento.

**SÃO PAULO
2026**

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

B898f Bruno, João Francisco de Jesus, 1979-

Formação docente continuada em música : pesquisa-ação na rede pública de Barueri/SP / João Francisco de Jesus Bruno. – São Paulo, 2026.

95 f. : il. + anexos

Nome artístico do autor: João Bruno

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Miranda de Moraes Nascimento.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Professores - Formação - Barueri (SP). 2. Professores - Educação (Educação permanente). 3. Música na educação. 4. Tecnologias de informação e comunicação. 5. Tecnologias digitais. 6. Material didático. 7. Pesquisa-ação em educação. I. Nascimento, Andréia Miranda de Moraes. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 780.7

Bibliotecária responsável: Felipe Augusto S. dos S. Rio Branco - CRB/8 9104

JOÃO FRANCISCO DE JESUS BRUNO

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM MÚSICA:
pesquisa-ação na rede pública de Barueri/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Artes - ProfArtes, do Instituto de Artes da Unesp, São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Dissertação aprovada em: 06 / 07 / 2026

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Andréia Miranda de Moraes Nascimento
Universidade Estadual Paulista – UNESP (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Gomes Jardim
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP / EFLCH Campus Guarulhos

Prof. Dr. Pio de Souza Santana
Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

*Aos meus pais, Francisco de Assis Bruno e
Jandira Maria de Jesus Bruno (in memoriam).*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao Deus Pai de Jesus Cristo, que em graça e fé tem me sustentado e direcionado nos projetos da minha vida. Aos meus pais, Francisco de Assis Bruno e Jandira Maria de Jesus Bruno (*in memoriam*), por todo amor, ensinamentos e esforços, que ao longo de suas vidas dedicaram à minha formação como indivíduo. À minha amada esposa, Mislene Rocha de Oliveira Bruno, que com amor suportou minhas muitas ausências no meu processo de pesquisa. Aos meus irmãos Luzia, Luiz e Marta, minha cunhada Márcia e meus sobrinhos Henrique e Bianca, pelas orações e pelo apoio constante durante a minha trajetória. Obrigado, família Bruno.

Registro minha gratidão aos amigos próximos e distantes que de alguma forma colaboraram com este trabalho, em especial Thiago e Andréia Nogueira, Felipe e Regiane Verdi, Lucas e Adriana Verdi, pela boa conversa e o respiro em meio aos desafios profissionais e acadêmicos. À querida amiga Roberta Garcia, pelo incentivo e compartilhamento de informações significativas.

Agradeço ao professor, amigo, irmão e padrinho, Eliel Marco, que me guiou nos primeiros passos da teoria musical e ao grande Mestre César Augusto Coelho Albino, pelo aprofundamento do estudo da música e da pesquisa.

À Secretaria de Educação de Barueri/SP, pelo apoio na realização deste trabalho, em especial à Sr.^a Vânia Aparecida dos Santos Anjos, Sr.^a Lucina Dias Batista e, ao amigo José Santos dos Anjos. A cada profissional da rede que se dispôs a colaborar com a pesquisa.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Andréia Miranda de Moraes Nascimento, agradeço pelas oportunidades, pela confiança, pelo acompanhamento e orientação ao longo de toda a pesquisa. Aos docentes da banca, Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Gomes Jardim e Prof. Dr. Pio de Souza Santana, pela generosa disponibilidade em participar deste trabalho e pelas valiosas observações, sugestões e contribuições oferecidas.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – código de financiamento 001, pelo apoio financeiro fundamental durante o período de pesquisa.

RESUMO

O presente estudo investiga a formação continuada de professores da rede pública municipal de Barueri/SP no campo da educação musical articulada às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Parte-se do pressuposto de que, embora a música esteja prevista no currículo escolar brasileiro, sua efetiva implementação enfrenta desafios relacionados à formação inicial dos professores unidocentes, à ausência de especialistas e ao uso ainda limitado de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas musicais. Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo levantar o perfil e os interesses dos docentes quanto ao uso da música e das TDIC em sala de aula, a fim de subsidiar a elaboração de um material formativo e de uma proposta de curso voltada à formação continuada, de professores da cidade de Barueri/SP. A metodologia adotou abordagem qualitativa orientada pelo modelo da pesquisa-ação, por possibilitar a produção de conhecimentos articulados à intervenção na realidade investigada. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário digital aplicado a professores da rede municipal, contendo questões abertas e de múltipla escolha sobre práticas pedagógicas, uso de tecnologias digitais, formação na área musical e interesse em participar de uma formação específica. A divulgação da pesquisa ocorreu por canais institucionais, visitas às unidades escolares e compartilhamento em grupos de comunicação digital. Os resultados evidenciaram baixa adesão dos docentes tanto ao questionário quanto à formação proposta, indicando possíveis fatores como sobrecarga de trabalho, falta de tempo e desmotivação profissional. Ainda assim, os dados coletados revelaram que muitos professores utilizam música ocasionalmente em suas aulas, mas raramente associada a recursos tecnológicos, sugerindo desconhecimento das ferramentas disponíveis ou insegurança em sua aplicação pedagógica. A partir desse diagnóstico, foi desenvolvido um material didático e um curso estruturado em encontros síncronos, abordando elementos da linguagem musical, práticas de criação sonora e exploração de aplicativos digitais educacionais. Conclui-se que a formação continuada em música mediada por TDIC é necessária e potencialmente relevante, mas sua efetivação depende de condições institucionais, valorização docente e estratégias de mobilização mais eficazes. O estudo contribui ao oferecer subsídios para futuras ações formativas e reflexões sobre os limites e possibilidades da pesquisa-ação em contextos escolares contemporâneos.

Palavras-chave: Educação Musical; Formação docente; Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This study investigates the continuing education of public school teachers in Barueri, São Paulo, Brazil, focusing on music education integrated with Digital Information and Communication Technologies (DICT). Although music is mandatory in the Brazilian curriculum, its implementation faces challenges such as the generalist nature of initial teacher education, a shortage of music specialists, and the limited integration of digital tools into pedagogical practices. This research aimed to identify teachers' profiles and interests regarding music and DICT to support the development of a training resource and a continuing education course tailored to the Barueri municipal school system. Adopting a qualitative approach grounded in action research, the study sought to produce knowledge through direct intervention. Data were collected via a digital questionnaire administered to municipal teachers, featuring open-ended and multiple-choice questions on pedagogical practices, technology use, musical background, and interest in specialized training. The research was promoted through institutional channels, school visits, and digital communication groups. Results revealed low engagement in both the questionnaire and the proposed training, suggesting factors such as work overload and professional demotivation. Nevertheless, data indicated that while many teachers use music occasionally, they rarely associate it with digital resources, pointing to a lack of familiarity with available tools or pedagogical insecurity. Based on this diagnosis, the study developed didactic materials and a synchronous course covering musical language, sound creation, and educational apps. The study concludes that DICT-mediated music education is necessary and relevant; however, its success depends on institutional support, teacher appreciation, and more effective engagement strategies. This research contributes to future training initiatives and offers reflections on the limits and possibilities of action research in contemporary school settings.

Keywords: Music Education; Teacher Training; Digital Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Divulgação da Plataforma de Formação de Professores	13
Figura 2 – Divulgação de Rede como Referência <i>Google for Education</i>	14
Figura 3 – Divulgação de Programa com o uso das TDIC	14
Figura 4 – Divulgação de Projetos com o uso das TDIC	14
Figura 5 – Tocando contrabaixo na Ig. Ev. Quadrangular – Casa Verde Alta	18
Figura 6 – Interface do <i>Chrome Music Lab</i>	24
Figura 7 – Aula Meet durante o ERE – Criação de alunos(as) no <i>Song Maker</i>	25
Figura 8 – Aula Meet durante o ERE – Aluno(a) apresentando criação no <i>Song Maker</i>	25
Figura 9 – Uso do <i>Song Maker</i> nas aulas presenciais	26
Figura 10 – TPACK – Envoltio pela dimensão Ética	38
Figura 11 – Trabalho apresentado nas Jornadas Formativas (Teatro Adamastor/2014).....	41
Figura 12 – Trabalho apresentado no I Simpósio da Graduação UNIFESP/2014	41
Figura 13 – Ciclo da Pesquisa-ação de Tripp	42
Figura 14 – Convite afixado em mural de UE no Centro de Barueri/SP	46
Figura 15 – Mapa das UE de Barueri/SP visitadas.....	46
Figura 16 – Grupo de <i>WhatsApp</i> servidores de Barueri	47
Figura 17 – Convite no Grupo de <i>WhatsApp</i> servidores de Barueri	47
Figura 18 – Grupo de <i>WhatsApp</i> Sindicato dos Professores de Barueri	48
Figura 19 – Convite no Grupo de <i>WhatsApp</i> Sindicato dos Professores de Barueri.....	48
Figura 20 – Ambiente Virtual de Aprendizagem para Formação	49
Figura 21 – Ambiente Virtual de Aprendizagem para Formação - Atividades.....	50
Figura 22 – Trecho do material formativo em música e tecnologias digitais.....	51
Figura 23 – Captura de tela do vídeo gerado por IA	54
Figura 24 – Mapa da cidade de Barueri/SP com divisão oficial de bairros.....	56
Figura 25 – Captura de tela do 1º Encontro – 26/03/2025	59
Figura 26 – 1ª Tarefa no GSA	60
Figura 27 – Questionário sobre o 1º Encontro	60
Figura 28 – Captura de tela do 2º Encontro – 01/04/2025	61
Figura 29 – 2ª Tarefa no GSA	61
Figura 30 – Captura de tela do 3º Encontro – 08/04/2025	62
Figura 31 – Captura de tela do 4º Encontro, retomando o 3º Encontro – 15/04/2025	62
Figura 32 – Captura de tela do 4º Encontro – Gêneros Musicais.....	63
Figura 33 – 4ª Tarefa no GSA	63
Figura 34 – Captura de tela do 5º Encontro – 22/04/2025	64
Figura 35 – Captura de tela do 5º Encontro – Jogos Musicais	64
Figura 36 – 5ª Tarefa no GSA	65
Figura 37 – Gráfico da utilização da música em aulas	65
Figura 38 – Gráfico dos usos de TDIC em aulas de música	66
Figura 39 – Gráfico com as funções dos participantes.....	67
Figura 40 – Gráfico da motivação em participar da formação.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i> 2019
DAP	Departamento de Apoio Pedagógico
EF I	Ensino Fundamental I
EF II	Ensino Fundamental II
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GSA	Google Sala de Aula
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB/61	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 4.024/1961
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996
PAP	Projeto de Ação Pedagógica
PCK	Pedagogical Content Knowledge
PCN-Artes	Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PIBEX	Programa de Extensão Universitária
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PIE	Professor de Inclusão Escolar
PLS	Projeto de Lei do Senado
PMDB/MA	Partido do Movimento Democrático Brasileiro – Maranhão
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PT/RJ	Partido dos Trabalhadores – Rio de Janeiro
RMSP	Região Metropolitana de São Paulo
RP	Residência Pedagógica
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SED	Secretaria de Educação de Barueri/SP
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TK	<i>Technological Knowledge</i>
TPACK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
UE	Unidade Escolar
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. IDENTIDADE PROFISSIONAL: TRAJETÓRIA ENTRE A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO	16
2.1 Influências musicais iniciais: família, cultura e ambiente	16
2.2 Iniciando a formação técnica e teórica em música	19
2.3 Caminhos acadêmicos na música: da graduação à formação continuada.....	20
2.4 Transformações na prática musical: experiências profissionais com TDIC	22
3. EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA	29
3.1 Educação musical no Brasil: um breve histórico.....	29
3.2 A música no currículo da educação básica.....	31
3.3 Formação musical no curso de pedagogia	33
3.4 A educação musical na rede pública de Barueri/SP	34
3.5 Formação docente: saberes necessários	35
3.6 O modelo C(L)A(S)P como norteador do ensino de música com TDIC	38
4. METODOLOGIA.....	41
4.1 A Pesquisa-ação	42
4.2 Construção dos instrumentos de levantamento de dados	43
4.3 Da amostra da pesquisa	44
4.4 Da divulgação da pesquisa.....	45
4.5 Produção técnica: a elaboração da formação e construção dos materiais.....	49
4.5.1 Material didático interativo.....	52
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	55
5.1 Características da cidade de Barueri/SP	55
5.2 Dados da educação	56
5.3 Fase exploratória: da apresentação à aplicação da pesquisa-ação	57
5.3.1 Realizando a formação: 1º encontro	59
5.3.2 Realizando a formação: 2º encontro	60
5.3.3 Realizando a formação: 3º encontro	61
5.3.4 Realizando a formação: 4º encontro	62
5.3.5 Realizando a formação: 5º encontro	63
5.4 Divulgação dos resultados: um cenário preocupante.....	65

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A – Modelo do questionário aplicado	81
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	86
APÊNDICE C – Material didático interativo	89
ANEXO A – Formações realizadas pela Prefeitura de Barueri/SP	90
ANEXO B - <i>E-mail</i> enviado pelo Departamento de Apoio Pedagógico	94
ANEXO C - Convite enviado no grupo oficial da escola em 12/09/2024	95

1. INTRODUÇÃO

A música está presente no cotidiano das pessoas, atravessando as diversidades culturais e compondo o universo singular da existência de cada indivíduo, seja como um ouvinte ativo ou passivo. Sustentada na relação física entre o som e o silêncio, ela se manifesta em frequências que nos impactam constantemente, atuando no mais profundo de nossas subjetividades. Nenhuma outra linguagem artística é dotada deste caráter “involuntário” pelo qual a música nos toca:

A música, como arte que envolve ambiente e pessoa por inteiro, envolve a sensibilidade humana e a predispõe para que nos envolvamos com ela (a música). Podemos ouvir música distraídos e esta realmente nos tocar sem nos apercebermos, mas uma poesia ou uma pintura não nos sensibilizam se não acionamos certos sensores em direção a estas artes (Queiroz, 2001, p. 16).

Nesse sentido, ao reconhecer o impacto que a música nos causa, é fundamental pensar e promover ações que vão além de uma simples sensibilização para a escuta, atuando no desenvolvimento de aspectos afetivos, culturais, sociais, cognitivos, motores e perceptivos. Essas ações devem ser valorizadas como ferramentas essenciais para aprimorar a formação humana.

Ao observar as redes públicas de ensino da Sub-região Oeste, na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP)¹, quanto ao oferecimento da disciplina de música na Educação Básica, a cidade de Barueri/SP se destaca por ser uma das poucas que faz a oferta com docente especialista. Até o final de 2025, o trabalho era desenvolvido a partir do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (EF I)², enquanto que nas séries iniciais, 1º e 2º anos do EF I, a música era trabalhada exclusivamente pelo pedagogo — Professor de Educação Básica I (PEB I), dentro do componente curricular Artes. Dos 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental II (EF II), a incumbência é do especialista em Artes — Professor de Educação Básica II (PEB II).

¹ A Sub-região Oeste é composta por sete municípios (Barueri, Carapicuíba, Itapevi, Jandira, Osasco, Pirapora do Bom Jesus e Santana de Parnaíba). Carapicuíba e Osasco apontam o ensino de música no currículo escolar. O primeiro através da Lei nº 3.522/2018, para “compor a grade de Educação Artística”, e o segundo pela Lei nº 5.030/2019, sem discriminar como se dará sua aplicação. Os outros municípios oferecem música como projetos. No entanto, o diferencial da rede pública de Barueri é a presença de professor especialista em música, conforme a Lei nº 1.167/2000.

² Em 20 de setembro de 2025, a Prefeitura de Barueri publicou em seu Jornal Oficial uma alteração do Quadro Curricular da Educação Básica, para o ano letivo de 2026. Com a modificação, a disciplina de música voltou a ser oferecida do 1.º ao 5.º ano do EF I, ministrada professor especialista. Importante destacar que no EF I as aulas de artes são ministradas pelo pedagogo, que também deve aplicar conteúdos de música. Disponível em: <https://servicos.barueri.sp.gov.br/cms/Upload/Diario/pdf/JOB%20-1893%20-%202025Set2025%20-%20web_638938965946967363.pdf> Acesso em: 22 Set. 2025.

Nesse cenário, conforme o nível de formação musical dos professores não especialistas em música, o ensino da disciplina tende a ser preterido em função de outras linguagens artísticas, ou relegado a práticas pouco significativas.

Em meados de 2019, ao ingressar na rede pública de educação de Barueri/SP como PEB II - Educação Musical, o contato com os professores unidocentes do EF I possibilitou momentos de debate acerca da ausência do especialista em música nas séries iniciais, tendo em vista que muitos dos colegas não se sentiam aptos ao trabalho na área musical devido à falta de formação.

Logo, desde o início das atividades na cidade tive a oportunidade de participar de vários cursos promovidos pela Secretaria de Educação (Anexo A). Contudo, nenhum deles abordou especificamente minha área de atuação, embora registros históricos apontem formações ocorridas na década de 1990³, época da elaboração do projeto de música em Barueri/SP⁴. Vale ressaltar que, com a crise global da Covid-19, as formações mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) passaram a se intensificar, consolidando-se como recurso necessário à capacitação docente. No portal digital da Secretaria de Educação de Barueri⁵ é possível constatar a ampla divulgação dos usos de tecnologias digitais no campo da formação e ensino, conforme Figuras 1 a 4.

Figura 1 – Divulgação da Plataforma de Formação de Professores



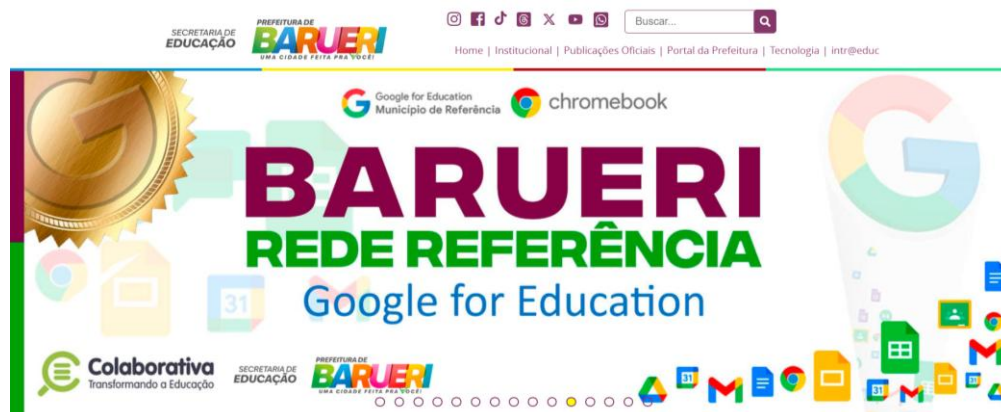
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no site da SED Barueri (2026).

³ JARDIM, Vera L. G. Elaboração do projeto de Oficinas de Música do Serviço Municipal de Educação e Cultura de Barueri. 1991. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0982059389262665>> Acesso em: 20 Jan. 2026.

⁴ JARDIM, Vera L. G. Elaboração do Projeto de Educação Musical para a rede municipal de escolas de 1º grau de Barueri. 1997. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0982059389262665>> Acesso em: 20 Jan. 2026.

⁵ <<https://www.educbarueri.sp.gov.br/>>.

Figura 2 – Divulgação de Rede como Referência *Google for Education*



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no site da SED Barueri (2026).

Figura 3 – Divulgação de Programa com o uso das TDIC



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no site da SED Barueri (2026).

Figura 4 – Divulgação de Projetos com o uso das TDIC



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no site da SED Barueri (2026).

Diante desse cenário surgiu um questionamento: de que maneira as TDIC podem ser incorporadas à formação continuada em música, de modo a subsidiar a prática pedagógica dos professores unidocentes da rede pública de Barueri/SP?

Assim, como objetivo geral, a pesquisa buscou levantar e analisar dados para subsidiar um programa de formação musical aos docentes da rede pública da cidade de Barueri/SP, com foco inicial nos profissionais atuantes nos 1º e 2º anos do EF I. Os objetivos específicos consistiram em:

- Conhecer o perfil docente quanto aos conhecimentos em música, da sua aplicação em sala de aula e do interesse em participar de uma formação na área;
- Utilizar as TDIC, no e para o processo formativo;
- Avaliar as práticas docentes no contexto formativo;
- Refletir a partir e sobre a construção coletiva com os participantes da pesquisa;
- Produzir material didático em música a partir da formação.

Segundo Azanha (2019), a formação continuada dos professores é tema de vasta investigação com proposições já consolidadas na literatura da educação. Ainda, existe uma necessidade de “[...] compreender o debate sobre a formação de professores em uma sociedade em mudança” (Boto *et al.*, 2020, p. 14). Desse modo, com o intuito de responder à questão da pesquisa, este trabalho adotou a metodologia de pesquisa-ação, que busca “resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada” (Thiollent, 2011, p. 23).

Após a introdução, a primeira seção deste trabalho aborda a minha trajetória formativa no processo de construção da identidade profissional. Na sequência, busco discutir questões relacionadas ao ensino de música na escola pública, apresentando uma breve revisão histórica e bibliográfica. Esse capítulo explora as relações entre a música e o curso de pedagogia, sua aplicação no contexto da cidade de Barueri/SP, a integração da música com as TDIC e a formação docente. A terceira seção é destinada à reflexão sobre caminhos para a formação em música e tecnologias digitais, através da aplicação da metodologia de pesquisa-ação. A etapa seguinte analisou e discutiu os dados coletados na aplicação da pesquisa. Por fim, nas considerações finais, a questão central da pesquisa é analisada em alinhamento com o desenvolvimento do estudo, verificando tensões e desafios na motivação e engajamento docente, face à formação continuada.

2. IDENTIDADE PROFISSIONAL: TRAJETÓRIA ENTRE A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Este capítulo apresenta a trajetória de construção da minha identidade profissional, marcada pelo envolvimento com a música desde os primeiros aprendizados até a consolidação da atuação na área. A narrativa percorre os caminhos da formação inicial à formal, os desafios enfrentados no processo de profissionalização e as experiências acumuladas ao longo do tempo. Também discuto o papel das tecnologias digitais nesse percurso, especialmente em suas contribuições para minha prática pedagógica e artística.

2.1 Influências musicais iniciais: família, cultura e ambiente

Nascido e criado em um bairro periférico da Zona Norte da capital paulista — Vila Espanhola —, meu desenvolvimento ocorreu em um ambiente no qual a música exercia um papel fundamental nas relações familiares. Sendo o filho caçula temporão de quatro irmãos, fui influenciado pelas preferências musicais dos mais velhos, além da vivência musical de meu pai e irmãos, ao vê-los cantar e tocar violão, guitarra e contrabaixo. A participação em igrejas evangélicas também exerceu um papel significativo no meu aprendizado, através das práticas musicais presentes nos cultos religiosos.

Os estudos musicais iniciaram com ensinamentos transmitidos em casa, complementados pela exploração dos materiais disponíveis no ambiente familiar. Da infância até a adolescência já possuía um repertório de conhecimentos práticos de violão e teclado eletrônico, com noções prévias acerca dos elementos da música, sem maior imersão teórica. Meu pai, acompanhando o meu desenvolvimento nos instrumentos, apresentou-me a possibilidade de aprofundar os estudos a partir do ingresso em um conservatório musical próximo de nossa residência. No entanto, a proposta era acompanhada da ênfase que meu pai dava ao condicionamento proposto pela instituição, em que eu precisaria esquecer tudo o que havia aprendido em música para aprender da maneira correta. O temor sobre a ideia de rejeitar os conhecimentos arduamente adquiridos fez-me declinar dos estudos musicais pelas vias formais.

Ao refletir sobre esse episódio, com base nas análises de Pereira (2014) e Queiroz (2023), compreende-se que o modelo conservatorial segue uma lógica de ensino prescritiva, determinando o que deve ser aprendido e estabelecendo limites formais às fontes de estudo.

Esse modelo, influenciado pela tradição europeia ocidental da música erudita, acaba por desvalorizar outros modos de aprendizado, especialmente os ligados à música popular, reforçando hierarquias culturais.

A hierarquia cultural presente no ensino tradicional da música reflete essa relação de dominação, na qual a cultura erudita, historicamente associada a classes sociais privilegiadas, se impõe como modelo legítimo de conhecimento musical, em detrimento de outras formas de expressão, como a música popular.

Ao rejeitar o modelo conservatorial, optei por continuar a autoaprendizagem, que, naquele momento, atendia aos meus interesses pessoais no fazer musical. Com o tempo, porém, essa abordagem revelou-se insuficiente diante das crescentes ambições de aprendizado que surgiram. Afinal, como destaca Meirieu (1998, p. 58), “não se passa simplesmente da ignorância ao saber sem obstáculo, nem conflito”.

Próximo ao término da Educação Básica, diante da necessidade de escolher uma profissão, a ideia de viver de arte não estava em primeiro plano. Havia pouca orientação e nenhum estudo formal na área musical, uma vez que toda a trajetória escolar ocorreu em instituições públicas, entre 1985 e 1996. As experiências em sala de aula com a linguagem musical eram exíguas e neste período a música não fazia parte do currículo obrigatório. A disciplina só retornaria oficialmente com a promulgação da Lei n.º 11.769/2008, que alterou o Art. 26 da Lei n.º 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), mesmo assim, com muita dificuldade na aplicação prática. Logo, com o apoio e a sugestão da família, em 1997 ingressei no curso de Direito, mas sem abandonar os estudos musicais informais.

As experiências de “tocar de ouvido”, atreladas às práticas de conjunto, foram fundamentais para o desenvolvimento da minha percepção auditiva. Esse aprendizado ganhou força através da participação em grupos musicais de igrejas evangélicas, época em que comecei a aprender contrabaixo elétrico.

A trajetória até aqui descrita vai ao encontro dos estudos de Green (2002; 2008), acerca do modelo de aprendizagem musical informal, condição típica no âmbito da música popular. A partir da minha rejeição ao modelo de ensino conservatorial, dando ênfase ao processo de escuta e imitação, as experiências no âmbito das igrejas contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento musical. Green (2008, p. 10) elenca princípios do aprendizado informal que se alinham diretamente à minha experiência: escolha de repertório, desenvolvimento de habilidades através da percepção auditiva, as práticas de conjunto entre amigos, o uso de repertório do “mundo real” e a integração da escuta,

performance, improviso e composição musical (Green, 2008, p. 10).

Embora participasse de uma banda de *rock gospel*, a dinâmica da igreja exigia transitar entre outros estilos (Figura 5). Vivência que também dialoga com os relatos apresentados por Green (2002, p. 13), especialmente sobre a experiência do guitarrista Bernie Holland, ao destacar a necessidade de versatilidade e adaptação estilística, e do baixista Rob Burns mencionando ajustes em sua linguagem musical para ampliar possibilidades de atuação. Ainda que inserida em um contexto religioso — e não diretamente no mercado profissional — minha experiência também demandava flexibilidade sonora e circulação por diferentes referências estéticas, evidenciando que a aprendizagem informal se desenvolvia pela prática situada e pela constante ampliação de repertório.

Figura 5 – Tocando contrabaixo na Ig. Ev. Quadrangular – Casa Verde Alta



Fonte: Acervo fotográfico de Camila Petrasso (1998).

No entanto, ao desenvolver minhas atribuições musicais no âmbito da igreja, era constantemente interpelado pelos membros da instituição, que solicitavam projetos para o ensino de música no local. Ávido por essa troca de experiências no campo musical — concomitantemente aos estudos acadêmicos —, dedicava tempo e recursos às atividades de ensino em grupos. Os trabalhos eram voltados para o estudo elementar de aspectos práticos de instrumentos musicais, construção de repertório e a realização de práticas de banda, conforme o nível de conhecimento prático que cada participante possuía.

Essa experiência de ensino mostrou-se gratificante, reforçando minha identificação com a música e educação como vocação profissional. Contudo, sabia da necessidade de aprimorar meus conhecimentos, ademais “[...] Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei” (Freire, 2019, p. 92).

Ainda, reconheço que o meu percurso formativo não é uma condição exclusiva, mas um indicativo de uma configuração mais ampla da formação musical no Brasil. Conforme argumenta Souza (2000), a aprendizagem musical se constrói em múltiplos espaços do cotidiano, sendo atravessada por práticas sociais que antecedem e, muitas vezes, substituem a escolarização formal. A partir dessa perspectiva, a igreja configura-se como espaço legítimo de formação musical situada, no qual a prática coletiva organiza saberes e competências antes de qualquer sistematização acadêmica.

Desse modo, o percurso que parte da informalidade e avança posteriormente em direção à profissionalização não constitui exceção, mas revela tensões históricas entre práticas sociais de formação musical, a informalidade que caracteriza parte das instituições formativas — inclusive conservatórios que nem sempre dialogam com a música popular — e as lacunas presentes na formação inicial em música no país.

Assim, a experiência aqui analisada funciona como um recorte empírico de uma realidade mais ampla, na qual a aprendizagem informal não é apenas escolha individual, mas também resultado das condições estruturais que moldam a formação musical brasileira.

2.2 Iniciando a formação técnica e teórica em música

Após concluir a graduação em Direito (2001) e iniciar na carreira jurídica como advogado (2002), o próximo passo foi buscar o estudo formal em música. Procurei escolas, projetos e universidades na área, mas, ao tentar as primeiras, percebi, aos vinte e dois anos, que era considerado "muito velho" para estudar música. Já nas universidades, encontrei o impasse da falta de conhecimentos teóricos sólidos em leitura musical, esses exigidos nos processos de seleção, baseados em métodos de conservatório. A solução encontrada foi ter aulas com um professor particular de teoria musical, para o aprofundamento necessário à continuidade dos estudos em âmbito institucional.

A partir das aulas particulares de música, o processo de transição profissional foi ganhando forma. Em 2008 tive a grata satisfação em conhecer a professora Dr.^a Marisa

Fonterrada, na ocasião da seleção para o primeiro curso técnico em música pelo Centro Paula Souza, com a criação da ETEC de Artes. A escola técnica foi instituída no espaço que anteriormente abrigou um dos pavilhões da Casa de Detenção do Carandiru - São Paulo, demolida em 2002. A participação neste curso teve um significado ainda mais especial, por retornar a um lugar que frequentei como estagiário de Direito no Programa de Penas Alternativas à Prisão, entre os anos de 2000 e 2001.

A primeira e única turma do curso Técnico em Música era bastante heterogênea em relação à faixa etária, aos conhecimentos musicais e aos interesses profissionais. Havia alunos ainda concluindo o Ensino Médio e outros próximos dos 60 anos, músicos experientes que já atuavam profissionalmente e iniciantes que desejavam ingressar na área. Alguns possuíam um conhecimento majoritariamente prático, outros tinham familiaridade apenas com os aspectos teóricos da música e uma minoria tinha domínio prático-teórico.

As relações estabelecidas ao longo do curso possibilitaram a criação de uma rede de contatos musicais, essencial na troca de experiências, construção de saberes, ampliação de oportunidades de trabalho e o acesso a novas informações. Além disso, o corpo docente desempenhou um papel fundamental não apenas no âmbito curricular, mas também no incentivo à continuidade dos estudos em música, orientando a busca por uma formação superior, uma vez que o curso técnico, por si só, não supriria os requisitos necessários para a docência na Educação Básica pública.

2.3 Caminhos acadêmicos na música: da graduação à formação continuada

Diante de diversos fatores que influenciaram minha decisão de retornar à universidade, optei pela licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), reconhecendo a importância de adquirir um conjunto de saberes essenciais às relações de ensino-aprendizagem, com a expectativa de que o curso fornecesse essa base formativa. Concomitantemente à nova graduação, em 2012 ingressei na Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP Tom Jobim), para cursar Composição Musical, buscando aprofundar meus conhecimentos no campo teórico da música.

Na UNIFESP tomei conhecimento do Programa de Extensão Universitária (PIBEX) “Música e Bebês”, oportunidade em que conheci a professora Dra. Vera Lúcia Gomes Jardim, responsável pela pesquisa. O programa, além de estudar práticas adequadas para o trabalho com bebês de até 24 meses, também buscava contribuir para a formação inicial e continuada

de professores para esse segmento. Dei continuidade na pesquisa através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), como bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nesse projeto, propus um estudo sobre as possíveis influências musicais das práticas de cultos religiosos na formação musical do pedagogo — um tema que emergiu a partir das minhas experiências pessoais e observações na disciplina cursada como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), ministrada pela professora Dr.^a Marisa Fonterrada, concluindo sobre a necessidade de viabilizar melhores condições na formação inicial e continuada do pedagogo.

No último ano da graduação, desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na mesma linha dos estudos anteriores, utilizando parte dos dados coletados na pesquisa e propondo um estudo de caso entre duas escolas, uma em São Paulo e outra em Guarulhos. O objetivo desse estudo foi refletir sobre os aspectos formativos do pedagogo na área musical e sua atuação efetiva em sala de aula, também concluindo sobre a importância e necessidade da formação docente.

Por fim, para a conclusão da licenciatura, um dos requisitos era o cumprimento do estágio supervisionado obrigatório, sob o modelo de Residência Pedagógica (RP). A rotina das RPs consistia não só em frequentar o ambiente escolar, mas também em acompanhar atentamente as atividades por meio da criação de um caderno de campo para as observações diárias, participar em reuniões periódicas com os professores preceptores da universidade e realizar um Projeto de Ação Pedagógica (PAP), desenvolvido em sala de aula, sob a supervisão da docente titular da turma e a elaboração de um relatório final. Destaque-se que a música foi tema em todos os PAPs elaborados, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Iniciativas como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), segundo Burchard *et al.* (2020), possibilitam ao licenciando a imersão no ambiente escolar, de modo a ter contato com a realidade da sala de aula, suprimindo brechas de formação, contribuindo para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e atuando no processo da construção da identidade profissional docente.

Logo após a conclusão do curso de pedagogia, fui convocado para tomar posse em concurso público, como Professor de Educação Básica I, na cidade de Osasco/SP. Permaneci por pouco mais de um ano e um mês nesta cidade, quando me exonerei para assumir o cargo de Professor de Música na cidade de Barueri/SP, onde sigo atuando.

Na busca pelos saberes docentes necessários, compreendendo que o professor é, simultaneamente, pesquisador, socializador de conhecimentos e alguém que deve motivar o aluno à investigação (Demo, 2011), realizei diversas formações na área, buscando aprimorar minhas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficazes, humanas e compatíveis com as tendências e inovações do mundo contemporâneo. Assim, além das formações institucionais, concluí especializações em áreas da música, educação e tecnologia, como Música Popular (Centro Universitário Campo Limpo Paulista/2018), Arranjo Musical (Faculdade Unyleya/2020-2021), Ensino Coletivo de Música (Centro Universitário Claretiano/2022) e Formação de Professores na Cultura Digital (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/2021-2023).

No processo de profissionalização, cercado por momentos de alegria, tensões e angústias, encontrei nas reflexões de Murray Schafer (2011) uma sustentação lógica razoável sobre o "porquê" e o "para quê" do ensino de música, considerando que ela "...existe porque nos eleva, transportando de um estado vegetativo para uma vida vibrante", além de que "...a música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós" (Schafer, 2011, p. 283). As ideias se complementam na perspectiva de Keith Swanwick (1979), que em busca de um significado para a música, sustenta que ela "...nos afasta da "realidade", nos apresentando certas ilusões" (Swanwick, 1979, p. 12).

Diante de um conjunto de sensações e experiências da sala de aula, a reflexão sobre a educação e sobre as formas de ensinar e aprender reconhece o papel do educador como um ato complexo e multifacetado. Tal entendimento apoia-se na concepção freiriana de que:

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (Freire, 2019, p. 68).

Determinado a mergulhar com os meus alunos nessas ideias, nas sensações e emoções, na construção individual e coletiva que a música desperta na pessoa, encontro no processo de formação continuada as ferramentas necessárias ao trabalho docente. Tais ações para aquisição de novos conhecimentos dialogam com as TDIC, promovendo uma nova integração entre a música e as práticas pedagógicas, acenando às demandas contemporâneas de ensino e aprendizagem.

2.4 Transformações na prática musical: experiências profissionais com TDIC

As tecnologias digitais desempenham um papel fundamental na mediação das relações e interações sociais na contemporaneidade. No contexto da educação musical, a intensificação de seu uso se deve aos avanços tecnológicos, que possibilitam o surgimento de recursos interativos e formativos, expandindo as metodologias de ensino e aprendizagem musical.

O uso das TDIC no ensino da música oferece vantagens ao ampliar o acesso a conteúdos antes dificilmente alcançados, possibilitando novas formas de exploração da linguagem musical no currículo escolar. Contudo, essas ferramentas devem ser utilizadas de maneira crítica e reflexiva, considerando seus materiais e propostas educativas, para evitar práticas meramente reprodutivistas (Jardim, 2017, p. 44).

Alves (2014) destaca que

O computador é uma ferramenta indispensável, independentemente da atividade que se vai exercer no universo da música digital (composição, arranjo, orquestração, sequenciamento, gravação, notação, moldagem sonora etc). Desde a criação do computador pessoal, nota-se uma verdadeira revolução na forma como se desenvolvem as atividades profissionais das várias áreas existentes (Alves, 2014, p. 22).

Logo, o computador e o smartphone, quando conectados à internet, são ferramentas cada vez mais importantes nas relações de ensino, especialmente no contexto da educação digital. A prova disso foi o lúgubre período da crise global da Covid-19, que afetou diferentes setores da sociedade, demandando um novo modelo de comunicação, diante da necessidade de prosseguimento das atividades e relações na sociedade, que foram intermediadas por canais virtuais para garantir a segurança e saúde de todos.

As condições em que as práticas virtuais de ensino e aprendizagem ocorreram não foram ideais, mas, pelo caráter emergencial, foi possível refletir sobre o estabelecimento de novas propostas educativas significativas com o uso das tecnologias digitais (Bruno, Veloso e Santiago, 2023).

Com o fechamento das escolas, cada sistema educacional organizou-se consoante a sua realidade, prosseguindo diante do “duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios” (Kenski, 2013, p. 16).

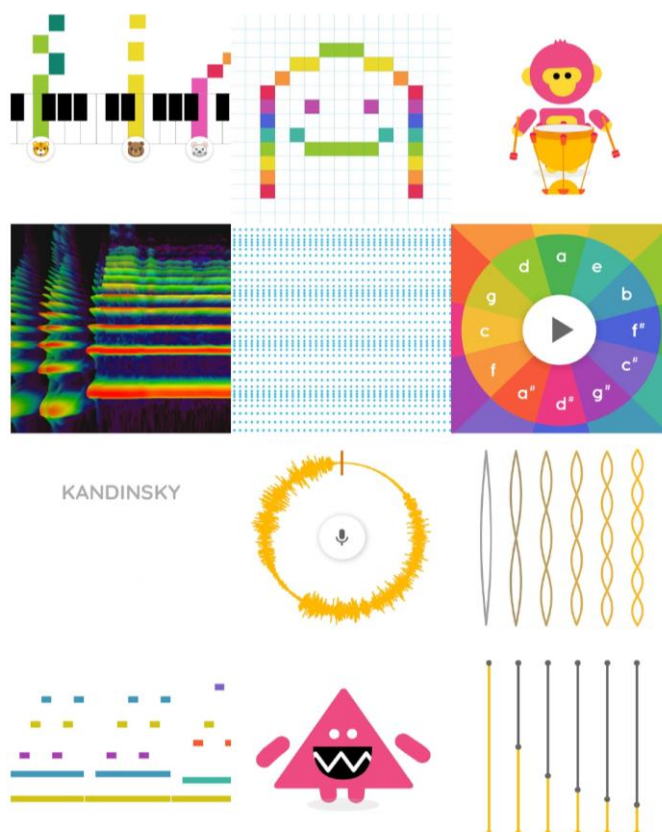
A rede pública de educação de Barueri/SP já fazia uso das TDIC e ofertava treinamentos aos docentes. Contudo, durante a reorganização das atividades no período pandêmico, nem todas as crianças conseguiam ser atendidas, em razão da ausência de dispositivos tecnológicos e de infraestrutura mínima de acesso, como computadores, celulares

e conexão à internet.

À luz desse quadro, ao preparar minhas aulas de música, buscava selecionar materiais e ferramentas adequados às realidades mapeadas pela equipe escolar. O resultado foi a implementação de diversas estratégias: aulas síncronas, gravação de vídeo-aulas hospedadas no *YouTube*, disponibilização de materiais didáticos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) — no caso, o Google Sala de Aula (GSA) —, envio de áudio-aulas por aplicativos de mensagem como o *WhatsApp*, além de atividades impressas, entregues às famílias nos momentos em que se dirigiam à escola para retirada dos auxílios governamentais, como alimentos, kits de higiene e itens de prevenção ao vírus.⁶

Foi durante esse período pandêmico, ao realizar formações propostas aos docentes de Barueri/SP, que conheci algumas aplicações voltadas para o trabalho de educação musical com crianças, das quais destaco o *Chrome Music Lab*, que se define como um “site que faz o aprendizado musical mais acessível, divertido e com experimentos práticos”⁷.

Figura 6 – Interface do *Chrome Music Lab*



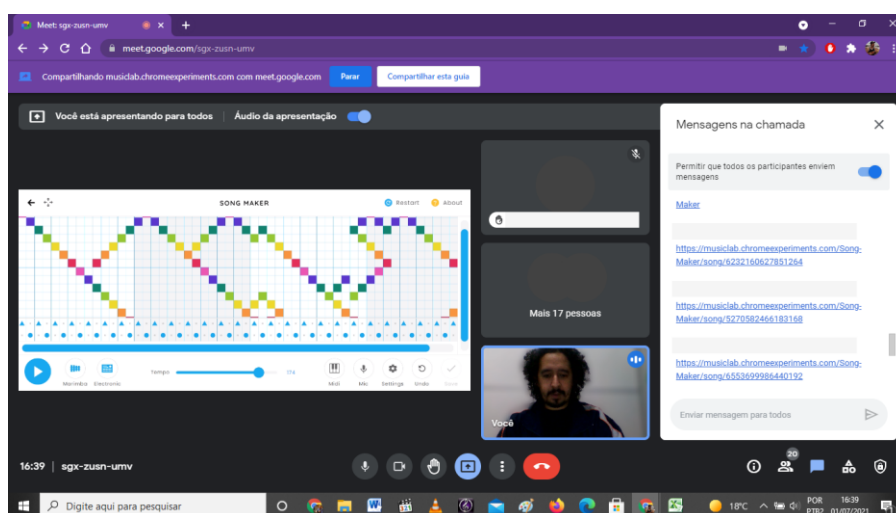
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no site *Chrome Music Lab* (2025).

⁶ Conforme a Resolução SE n.º 01, de 6 de abril de 2020.

⁷ Disponível em: <<https://musiclab.chromeexperiments.com/About>>.

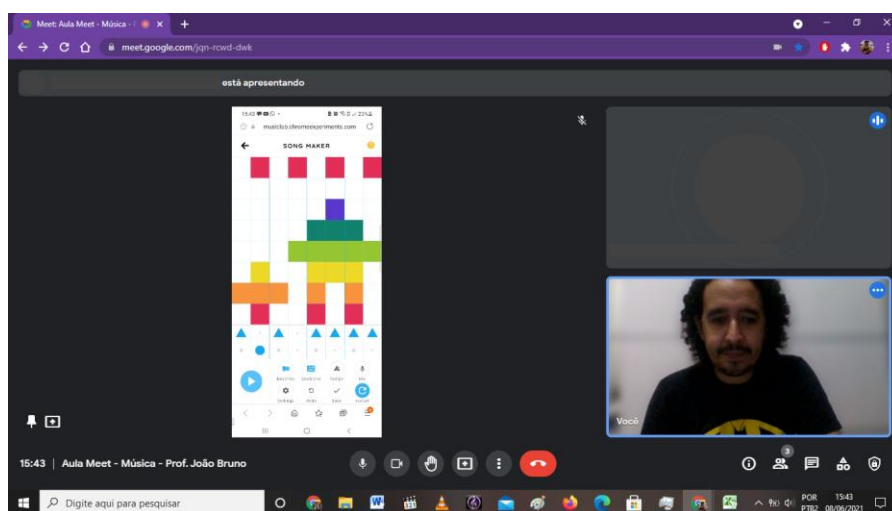
Com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o *Chrome Music Lab* configurou-se como uma ferramenta potencialmente favorável ao engajamento das crianças, em razão de sua interface lúdica e intuitiva, conforme Figuras 7 e 8. Embora os entraves ao acesso digital tenham representado um obstáculo para parte dos estudantes, observei indícios preliminares de aproveitamento pedagógico durante as atividades realizadas, motivando a continuidade exploratória do uso da plataforma no retorno às atividades presenciais. A viabilidade técnica e as possibilidades pedagógicas dessa aplicação serão analisadas adiante, mediante o cruzamento de suas funcionalidades com as habilidades para o ensino de música, consoante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Figura 7 – Aula Meet durante o ERE – Criação de alunos(as) no *Song Maker*



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *Google Meet* (2021).

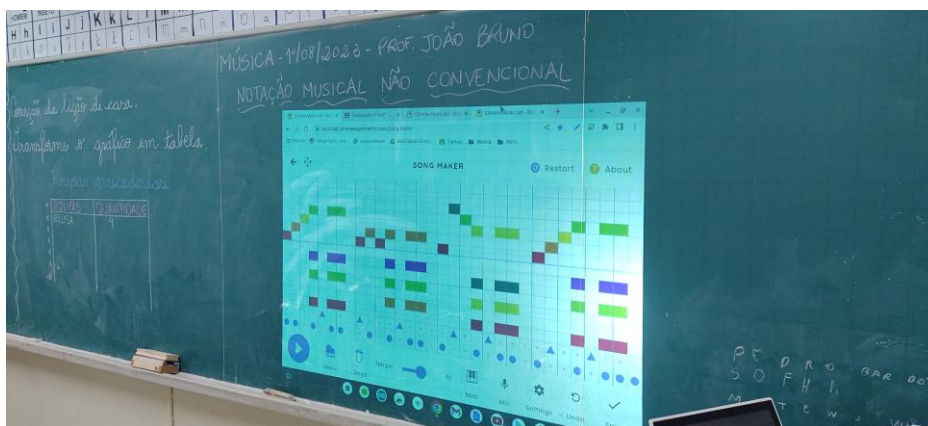
Figura 8 – Aula Meet durante o ERE – Aluno(a) apresentando criação no *Song Maker*



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *Google Meet* (2021).

No contexto presencial, a ampliação das condições de acesso a esses recursos foi favorecida pela disponibilização institucional de suporte tecnológico em cada Unidade Escolar (UE) da rede pública municipal de ensino de Barueri/SP, como *chromebooks*, projetores e conexão com a internet.

Figura 9 – Uso do *Song Maker* nas aulas presenciais



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Fundamentada nessa reflexão, considerei estabelecer a proposta de ensino musical mediada pelas TDIC e orientado pelo modelo de ensino C(L)A(S)P (Swanwick, 1979), tendo as ferramentas digitais como oportunas ao processo de compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula e tornando os trabalhos mais lúdicos ao público infantil.

A despeito da proposta preconizada pelo educador britânico Keith Swanwick, o modelo C(L)A(S)P busca priorizar determinadas competências musicais sem, contudo, descartar outras. O acrônimo baseia-se na seguinte estrutura: C - *composition*, A - *audition* e P - *performance*, consideradas as “três atividades principais na música” (Gonzaga, 2010, n.p.), nas quais se evidencia a “centralidade da experiência musical ativa” (França; Swanwick, 2002, p. 17). Por outro lado, as letras entre parênteses, L - *literature studies* e S - *skill acquisition*, embora relevantes, ocupam um papel secundário no processo de ensino musical.

Swanwick destaca o papel do professor na condução das pessoas para um maior envolvimento e conhecimento da música, permitindo que passem de uma relação superficial para uma ação consciente (Swanwick, 1979, p. 41). Essa atuação docente pode vir a se tornar mais eficaz com o uso das tecnologias digitais que podem servir como ferramentas na mediação dos conteúdos musicais.

Assim, partindo das ideias de Swanwick e da reflexão sobre as minhas práticas de ensino musical, considerei utilizar as TDIC no trabalho de criação musical, no processo de

apreciação musical e no ato de performance. Verifiquei, também, que as ferramentas digitais poderiam ser utilizadas no e para o desenvolvimento de habilidades musicais e nos estudos literários da área.

No entanto, é fundamental esclarecer que as atividades pensadas e propostas com uso de TDIC não pretendem substituir as práticas musicais vivenciadas no corpo, através da voz ou no ato de tocar um instrumento. Reconhecendo o que Fonterrada (2008, p. 268) aponta sobre os “perigos do uso inadequado e excessivo ou desacompanhado de ações positivas” no uso das tecnologias digitais, a proposta cuida para que as ações sejam reflexivas. Ademais,

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (Freire, 2013, p. 16).

Neste contexto, procurei estabelecer uma relação entre as habilidades da BNCC com as catorze aplicações do *Chrome Music Lab*, testando a abrangência de uso, a pertinência a cada habilidade, correlacionando-as, preliminarmente, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Aplicabilidade do *Chrome Music Lab* em relação às habilidades da BNCC

<i>Chrome Music Lab</i> Aplicação	(EF15AR13) Contexto e práticas	(EF15AR14) Elementos da linguagem	(EF15AR15) Materialidades	(EF15AR16) Notação e registro musical	(EF15AR17) Processos de criação
<i>Shared Piano</i>	X	X	X		X
<i>Song Maker</i>	X	X	X	X	X
<i>Rhythm</i>	X	X	X	X	X
<i>Spectrogram</i>		X			X
<i>Sound Waves</i>		X			
<i>Arpeggios</i>	X	X	X		X
<i>Kandinsky</i>		X	X	X	X
<i>Voice Spinner</i>		X			X
<i>Harmonics</i>		X	X		
<i>Piano Roll</i>	X	X	X	X	X
<i>Oscillators</i>		X	X		X
<i>Strings</i>		X	X		
<i>Melody Maker</i>	X	X	X	X	X
<i>Chords</i>		X			

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

A partir de uma observação prévia é possível identificar alguns pontos importantes:

- As catorze aplicações atendem as propostas da habilidade EF15AR14 - Elementos da linguagem - perceber e explorar as propriedades do som (altura, duração, intensidade e timbre) e os elementos da música (melodia, harmonia e ritmo).
- A propriedade do som intensidade é melhor trabalhada no *Voice Spinner*, que permite a gravação de uma fonte sonora externa e reproduz.
- A maioria das aplicações permite desenvolver as habilidades relacionadas aos processos de criação (EF15AR17), com práticas de experimentação, improvisação, composição e sonorização de histórias.
- Nem tudo envolve voz e corpo, precisando ser adequado de acordo com a proposta de aula.
- Quatro das aplicações permitem o trabalho com todas as habilidades relacionadas à linguagem musical - *Song Maker*, *Rhythm*, *Piano Roll* e *Melody Maker*, sendo que a primeira apresenta a maior quantidade de recursos e possibilidades de trabalhos diferentes, sem descartar as demais.

Em síntese, o uso do *Song Maker* corresponde bem às propostas de criação musical, de apreciação musical e de performance, componentes centrais do modelo C(L)A(S)P. A aplicação permite, de maneira bem intuitiva, a escrita de linhas melódicas e desenhos harmônicos, utilizando processos rítmicos bem definidos, tudo isso em uma tela bem colorida e divertida, que atrai a atenção das crianças. Através dessa ferramenta é possível experienciar a criação musical de forma lúdica, possibilitando a correlação com os processos composicionais tradicionais. Os recursos de execução permitem a apreciação dos resultados propostos, com nuances timbrísticas diferentes. A aplicação digital também possibilita um caminho performático do seu usuário, que faz representar a sua música através do dispositivo tecnológico. Subsidiariamente, ainda é possível aplicar algumas técnicas mais avançadas de estudo e criação, partindo de alterações mais complexas das configurações do *Song Maker*, como, por exemplo, alteração de tonalidade, escala musical etc.

Com base nas observações, apenas os conhecimentos musicais literários (L), propostos no modelo C(L)A(S)P, demandam movimentações externas não abarcadas pelo uso da aplicação digital, mas que podem facilmente ser articuladas pelo educador.

3. EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, busco apresentar um panorama do ensino de música na educação básica regular, partindo de uma análise histórica da educação musical no Brasil e sua inserção no currículo escolar. Na sequência, discuto a formação de professores de música, focando na presença dessa área nos cursos de pedagogia e nos desafios enfrentados pelos docentes. Ainda, apresento a implementação da educação musical nas escolas públicas de Barueri/SP, explorando as abordagens adotadas e seu impacto na educação da região. Por fim, examino o conjunto de saberes docentes necessários para o ensino da música, destacando suas contribuições formativas e a articulação com o potencial das TDIC para a transformação das práticas pedagógicas.

3.1 Educação musical no Brasil: um breve histórico

O estudo acerca da educação musical no Brasil é tema exaustivamente discutido pela literatura acadêmica, evidenciado pelos estudos de Fonterrada (2008), Fucci-Amato (2016) e Jardim (2004). Com isso, o presente trabalho adota um recorte temporal que enfatiza os aspectos mais relevantes para a pesquisa, sem deixar de destacar os marcos históricos fundamentais.

O processo educacional no Brasil tem suas origens nas práticas da Companhia de Jesus, que chegou ao país no século XVI (1534), trazendo não apenas valores religiosos, mas também aspectos da cultura europeia. Fonterrada (2008, p. 208) destaca duas características presentes no grupo, no tocante ao “rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana”.

O ensino de música também esteve a cargo dos jesuítas, considerados os responsáveis pela primeira proposta pedagógica de educação musical no Brasil, provavelmente influenciados pelos preceitos rigorosos dos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola. Esses preceitos, por meio de um conjunto de regras, buscavam o desenvolvimento do domínio e controle da mente humana. Através da "prática exaustiva", treinavam os indígenas para reproduzir a música europeia (Fonterrada, 2008, p. 209).

O cenário conduz a compreensão da descaracterização dos valores e das culturas dos povos indígenas, proposta através de um método claro, com objetivos que transcendem a ideia

missionária da Companhia de Jesus, assimilando-se ao projeto de poder implicado pela Coroa portuguesa. Logo, fica evidente que a música indígena “pouco tiveram penetração no ensino musical formal e permaneceram como prática de transmissão oral e assistemática” (Fucci-Amato, 2016, posição 183).

Ainda no Período Colonial, posterior aos trabalhos jesuíticos, a continuidade do ensino musical ficaria a cargo dos “mestres de solfa, nos seminários; posteriormente, aos mestres de capela, nas matrizes e catedrais; e, finalmente, aos mestres de música independentes” (Fucci-Amato, 2016, posição 191). Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, as reformas do Marquês de Pombal iniciam os concursos para as cadeiras de Primeiras Letras e Humanidades, denominadas Aulas Régias. Estas aulas eram vinculadas ao Estado e não à Igreja, inaugurando a organização de um “modelo” educacional de controle do Estado.

Segundo Fucci-Amato,

Um antagonismo permaneceu como marca do Brasil desde o início da Colônia até meados da República no século XX: a dicotomia entre, de um lado, a música de origem e cultivo popular e a educação musical informal, notadamente nas camadas populares – nas quais as culturas ameríndia e negra podiam penetrar e se difundir –, e, de outro, a música erudita e a educação musical formal para os mais abastados, estas praticadas e transmitidas pela Igreja Católica, no ensino particular em domicílio e, depois, nos conservatórios (Fucci-Amato, 2016, posição 191).

Assim, no início do século XIX, no Período Imperial, a criação de uma escola pública e de um currículo oficial para o país se deu com a fundação do Colégio Pedro II, em 1838, na Corte, no Rio de Janeiro. Como primeira instituição pública de ensino, o Colégio introduziu, de forma pioneira, a inclusão da Música como matéria, distribuída ao longo das oito séries do curso. Inicialmente apresentada na forma de Música Vocal e, posteriormente, complementada pelo ensino de Violino conforme os programas de 1838 do Colégio, a organização da disciplina evidencia seu caráter de instrução especializada, voltada para a formação tanto do músico-cantor quanto do instrumentista (Jardim, 2008).

Logo, o ensino de música foi regulamentado no Brasil através do decreto n.º 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, prevendo, também, as atividades a serem desenvolvidas pelos docentes. Em 1855, um novo documento legal determinou a seleção de professores de música através de concurso público (Fucci-Amato, 2016, posição 265-271).

A partir da Proclamação da República (1889), podemos verificar, na implantação do Projeto de Instrução Pública de 1890, em São Paulo, a instituição de aulas de música, com a sua presença no currículo escolar na escola normal e na escola preliminar de São Paulo estabelecendo-se o Canto Orfeônico para o ensino de Música nas escolas (Jardim, 2004). Em

1897 as aulas de música são incluídas, também, no Jardim da Infância, anexo à Escola Normal de São Paulo (Jardim, 2004).

A proposta de âmbito estadual inspira o projeto dos anos de 1930, durante o período nacionalista, cuja figura de grande expressão no campo da música assume um trabalho voltado para a educação musical: o maestro Heitor Villa-Lobos. Com influências do educador húngaro Zoltan Kodaly, Villa-Lobos apresenta um trabalho de canto coral a ser realizado nas escolas. Buscando um resgate de cantigas do folclore nacional e trabalhando as canções com os grupos escolares em uníssono, isto é, a uma só voz, o canto orfeônico atuava difundindo ideias de coletividade e civismo (Brasil, 1997, p. 24). Verifica-se que o modelo de trabalho, realizado sob as perspectivas pedagógicas da época, apresenta um caráter extremamente técnico, tendo o professor como o centro do processo de aprendizagem. Tais pressupostos do ensino de música permanecem até a Lei nº 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61), que oportunamente será analisada.

3.2 A música no currículo da educação básica

O currículo escolar é um espaço de poder e as disciplinas que o integram disputam reconhecimento, espaço e carga horária. A partir da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes (PCN-Artes) verifica-se que, com o advento da primeira LDB/61, a educação musical ganha espaço no currículo escolar (Brasil, 1997, p. 22). Contudo, segundo Queiroz (2012, p. 30), não há qualquer menção no documento oficial sobre a educação musical, sendo que o que mais se aproxima é o disposto no art. 38, IV, que prevê o trabalho das atividades de iniciação artística. Ainda, o mencionado autor apresenta que:

[...] o documento desse período que faz menção à educação musical é o Decreto 51.215, de 21 de agosto de 1961, que “estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país”, aprovado seis meses antes da LDB 4.024. O fato de o referido decreto ser do mesmo ano da lei pode ser um dos fatores que acabaram gerando a distorção encontrada na literatura, que confundiu as especificações do documento para a educação musical com as definições da LDB (*Ibidem*).

A Lei nº 5.692/1971, que alterou o dispositivo legal anterior (LDB/71), “extingue a disciplina de educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade de educação artística” (Fonterrada, 2008, p. 218). Temos uma lei promulgada no período em que o país encontrava-se sob um regime ditatorial, pelo qual se procurava inculcar os ideais de governo através da educação.

É com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), que temos a substituição da Educação Artística pelas Artes, tendo a música como parte de um todo mais complexo. Mas apenas com a Lei nº 11.769/2008⁸ que a educação musical garantiu o seu retorno ao currículo escolar. O dispositivo legal em questão alterou o art. 26, da LDB/96, incluindo o §6º, com a previsão de obrigatoriedade do ensino de música, mas não exclusivo dentro do ensino de artes.

Importante considerar que a mencionada lei teve o seu art. 2º vetado, no qual previa a necessidade da “Formação específica” do professor para lecionar música. Nas razões de veto discutiu-se a “música como prática social” no país, tendo muitos profissionais que não possuem formação institucional, mas apresentam reconhecimento em suas atividades, ao passo que tal determinação poderia prejudicar os objetivos da proposta legal.

Em menos de dez anos, o artigo 6.º da legislação em questão foi novamente modificado, agora pela Lei nº 13.278, de 20 de maio de 2016⁹, que passou a reconhecer oficialmente as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens constitutivas do componente curricular de artes.

Um aspecto chama a atenção sobre os projetos de lei que deram origem aos recentes dispositivos legais: o tempo necessário para a consolidação e uma regulação ainda incompleta. A Lei nº 11.769/2008 é oriunda do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 330, de autoria da Senadora Roseana Sarney (PMDB/MA), cuja proposição foi publicada no Diário do Senado Federal em 15 de dezembro de 2006. Cinco dias depois, em 20 de dezembro de 2006, foi publicado o PLS 337, de autoria do Senador Roberto Saturnino (PT/RJ), que posteriormente originaria a Lei nº 13.278/2016. Embora apresentem matérias relacionadas à inserção da música no currículo escolar, os projetos percorreram trajetórias legislativas distintas, resultando em leis promulgadas com intervalo de oito anos. Diante de todo esse processo legislativo e dos recursos públicos envolvidos, o espaço do professor de música permanece incerto na legislação.

Em 2017, a Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 2, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definindo um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. No documento, a música integra o componente Artes, figurando entre os

⁸ Lei promulgada durante o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007 - 2010).

⁹ Lei promulgada durante o segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff, anteriormente ao processo de impeachment de 2016 — ou golpe parlamentar, como reconhecido pelo próprio Michel Temer quem assumiu a Presidência em 31/08/2016.

descritores de habilidades EF15AR13 a EF15AR17 para a Educação Fundamental I e EF69AR16 a EF69AR23 na Educação Fundamental II.

No Ensino Médio, por sua vez, as alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017, flexibilizam a organização curricular, de modo que a música não possui garantia de oferta obrigatória ao longo dos três anos dessa etapa, diferentemente dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, cuja obrigatoriedade é expressa na legislação apontada.

Considerando a trajetória histórica da música no currículo escolar e diante das atuais reformas legais, o trabalho também se propõe a verificar a aplicação do dispositivo legal em âmbito da educação pública concernente ao EF I, verificando os processos formativos do professor de educação básica.

3.3 Formação musical no curso de pedagogia

Ao observar os elementos formativos do curso de Pedagogia constata-se que o profissional da área recebe habilitação para atuar em diversas áreas da educação, sendo uma delas a docência (Libâneo, 2009). Trata-se de uma multiplicidade de saberes que o pedagogo *stricto sensu* necessita adquirir durante o curto período da graduação, com vistas a dar cumprimento às tarefas exigidas pela profissão.

Competirá às universidades a tarefa de formação do pedagogo de modo a prepará-lo para que esteja apto a dialogar com as realidades da sociedade, aluno e novos meios de comunicação, adequando suas práticas às novas didáticas (Libâneo, 1998). Ou seja,

O novo professor precisaria, no mínimo de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (Libâneo, 1998, p. 30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia em seu artigo 5.º, inciso VI, preveem, entre outras habilidades, que o egresso do curso estará apto para o ensino das Artes. O mesmo documento prevê que a estrutura do curso de pedagogia deve prever um núcleo de estudos básicos que, entre outros assuntos, articular “o trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à [...] artes” (Brasil, 2006, p.3).

Desse modo, o profissional formado em Pedagogia é quem assumirá os trabalhos com a Educação Musical nos anos iniciais da Educação Básica, sendo responsável pela formação desses indivíduos, que, conforme os PCN-Artes, devem ter a “oportunidade de participar

ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula” (Brasil, 1997, p. 54).

O problema da formação do pedagogo, no que diz respeito à música, não é um problema isolado. Schafer (2011, p. 281) aponta a dificuldade do espaço da música no currículo escolar, situação experimentada no ensino público de muitos países, sendo certo que é perceptível sua aplicação no Ensino Fundamental I, mas não demonstra a mesma continuidade nas séries seguintes.

Em uma pesquisa realizada para compreender as formas de escuta da criança e adolescentes, Palheiros (2011, p. 311) apresenta resultado referente à formação do professor das séries iniciais (generalista) em Portugal no tocante a área da música, demonstrando que essa formação é “reduzida” e que tal profissional mostra “pouca confiança no seu ensino de música”.

A situação não é diferente no Brasil ao observar as tentativas em garantir o ensino de música, conforme são dispostas nos documentos legais, mas encontrando a deficiência no processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Cumprе esclarecer que, diferentemente de grande parte dos cursos de graduação, a formação em Música costuma exigir, já no processo de ingresso, conhecimentos técnicos e teóricos previamente consolidados, tais como leitura e escrita musical, percepção auditiva e prática instrumental.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que alguns músicos, cuja formação esteve voltada prioritariamente à performance, migram para a docência como alternativa profissional, especialmente em contextos nos quais a consolidação de uma carreira artística se mostra instável ou economicamente desafiadora (Pimentel, 2015).

3.4 A educação musical na rede pública de Barueri/SP

Segundo Santos (2006), a música está presente na grade curricular desde 1996, concomitante à implementação da rede de educação pública na cidade. Entretanto, a referência documentada encontrada é a Lei n.º 1.167/2000, que alterou a Lei n.º 1.091/1998 - Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal. Na redação do art. 3.º da nova lei contempla-se a alteração do art. 10 da lei anterior, discriminando a categoria de Professor de Educação Básica II - Educação Musical, como integrante dos quadros do magistério, entre outras alterações e referências. Nesse sentido, como bem aponta Andrade

(2019), antes desse período a música entre as outras disciplinas dispostas na legislação citada “não existia oficialmente para o Município” (Andrade, 2019, p. 122-123).

No contexto atual, a música integra o componente curricular de Artes, conforme previsto na BNCC, e também compõe a parte diversificada do currículo local. No curso da redação da dissertação ocorreu uma alteração na oferta da disciplina pela municipalidade barueriense, ao incluir aulas com professor especialista para os 1º e 2º anos do EF I. Note-se que mudança trouxe benefícios à aprendizagem das crianças e à carreira do PEB II - Educação Musical, questões oportunamente comentadas, além de que não afetou a aplicação da pesquisa, pois ocorreu durante a etapa da revisão do trabalho.

O documento curricular referencial da cidade propõe uma abordagem humanista e inclusiva para o ensino de música, em consonância com a BNCC. A música é entendida como linguagem fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma educação acessível e voltada à diversidade cultural. Por meio de práticas como improvisação, composição, interpretação e apreciação, busca-se favorecer experiências coletivas que estimulem a sensibilidade, a criatividade e o protagonismo discente (Barueri, 2024).

A organização do ensino de música segue os princípios da BNCC e está sistematizada no documento Conteúdo Curricular de Barueri – Ensino Fundamental, que descreve os objetos de conhecimento e as habilidades esperadas, além de apresentar sugestões metodológicas e de verificação de aprendizagem.

3.5 Formação docente: saberes necessários

Para compor as análises desta seção, o levantamento bibliográfico que fundamenta o suporte teórico e epistemológico da pesquisa é estruturado a partir das contribuições de Tardif (2014), Shulman (1986), Mishra e Koehler (2006) e Ferreira Filho (2024), acerca das dimensões dos saberes docente.

No processo de categorização dos saberes, Tardif (2014) propõe a organização em: saberes da formação profissional e saberes pedagógicos. Para os últimos, o autor apresenta a seguinte divisão: saberes disciplinares, que correspondem aos conteúdos das disciplinas propostas na graduação; saberes curriculares, relacionados aos conjuntos de ideias, conteúdos e métodos organizados em “programas escolares”, cuja aplicação cabe aos professores; e, por fim, saberes experienciais, que emergem das relações e práticas cotidianas vivenciadas pelo docente (Tardif, 2014, p. 36-39).

Com o foco nas trocas, nas relações e as vivências que permeiam o processo educativo, emerge a ideia formativa. A constante necessidade de atualização e o estreitamento das relações interpessoais no cotidiano colaboram significativamente para o aprimoramento desse processo de aprendizagem.

No modelo apresentado por Shulman (1986), os saberes docentes necessários resultam da integração do saber o que ensinar, *Content Knowledge* (CK), e como ensinar, *Pedagogical Knowledge* (PK). Essa interseção dos saberes conduz ao modelo do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo — *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), que segundo Corrêa *et al.* (2021, p. 42), se percebe “quando o professor reflete, analisa e contextualiza sua prática... quando os conhecimentos formais são confrontados com os dilemas das práticas”. Nesse sentido, a interação entre o domínio de conteúdo específico e as formas de ensinar revela-se um modelo eficaz para o ensino-aprendizagem.

Todavia, é a partir das contribuições de Mishra e Koehler (2006) que se tem um modelo mais adequado às intenções da pesquisa: o Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo — *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). O paradigma é resultado do acréscimo de uma nova categoria de saber ao modelo de Shulman (1986), atualizando a base com a integração da tecnologia, ferramentas e recursos, constituindo o Conhecimento Tecnológico — *Technological Knowledge* (TK). O TPACK pode ser compreendido como o “ensino verdadeiramente significativo e profundamente hábil com a tecnologia” (Corrêa *et al.*, 2021, p. 45).

O modelo mostra-se eficiente para uma formação centrada na interação dinâmica dos conhecimentos específicos sobre música, das metodologias para o ensino e o uso das novas tecnologias, proporcionando um diferencial para as abordagens em sala de aula.

Ademais, é uma discussão que ganhou ainda mais urgência durante a crise de saúde pública causada pela sindemia¹⁰ da COVID-19. Esse lúgubre cenário — marcado por profundas perdas humanas e o sofrimento coletivo — demandou reflexões sobre a ressignificação do ensino. Como afirmam Boto *et al.*:

[...] Esse uso das novas tecnologias da informação nesta época de pandemia pode engendrar maneiras extremamente criativas e inventivas para ressignificar os sentidos da formação das crianças e dos jovens. A crise da Covid-19 – com tudo o que carrega de sombrio e de desolador, por deixar expostas as fraturas sociais que

¹⁰ A terminologia vem sendo utilizada em novos estudos para destacar a interação entre doenças e fatores sociais, especialmente em contextos como o da COVID-19. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/LVBpYxSZ7XbdXKm74TPPmzR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 7 jun. de 2025.

recobrem a sociedade brasileira – trouxe, curiosamente, uma oportunidade educativa que os professores de nosso tempo não deverão deixar passar (Boto *et al.*, 2020, p. 14).

O objetivo não é destacar aspectos positivos de uma calamidade pública, mas refletir sobre como crises históricas, ao longo do tempo, impulsionaram avanços técnicos que acabaram incorporados ao cotidiano. A crise global da COVID-19, em particular, transformou significativamente os modos de interação social e de ensino, evidenciando a urgência na formação docente voltada ao uso crítico, consciente e adequado das TDIC.

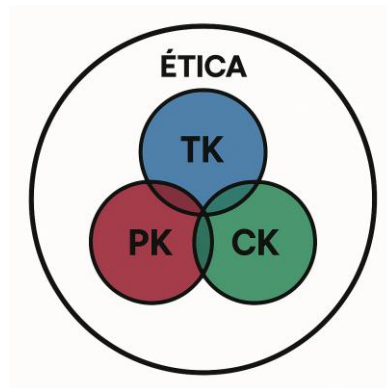
A proposta vem corroborada por recente levantamento realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre as produções dos últimos cinco anos, relacionadas ao ensino de música e o uso das tecnologias digitais, foram selecionados materiais que evidenciam a relevância crescente das pesquisas nessa área (Xavier, 2024; Borges; Richit, 2021, 2022; Westermann, 2022; Silva, 2021; Faria; Franceschini; Rocha, 2020; Chamorro *et al.*, 2020). Os trabalhos enfatizam como as tecnologias digitais podem potencializar ou limitar o ensino de música, seja por meio da mediação docente, da infraestrutura escolar ou das metodologias de ensino aplicadas.

Logo, para complementar a análise, o trabalho de Ferreira Filho (2024) nos conduz às especificidades da área musical. As dimensões por ele propostas dialogam com os modelos de saberes necessários anteriormente discutidos — nos âmbitos didático-pedagógico geral, estético-musical e pedagógico-musical —, com especial ênfase na dimensão ética. Nesta, a formação de educadores é compreendida como um compromisso humano com a vivência dos alunos, promovendo práticas pedagógicas que ultrapassem o ensino puramente técnico ou teórico, considerando a construção de sentidos no processo educativo (Ferreira Filho, 2024).

Segundo o autor,

[...] há uma série de conhecimentos e saberes que transversalizam a formação dos professores de música e que dizem respeito a temas tais como as formas de ser/viver na sociedade, relacionamentos humanos, diversidade, relações étnico-raciais, relações de gênero, meio ambiente, saúde, política etc (Ferreira Filho, 2024, p. 13).

Figura 10 – TPACK – Envolto pela dimensão Ética



Fonte: Adaptação sobre a proposta de Mishra e Koehler (2006).

Orientada por esses princípios, a pesquisa buscou reconhecer os saberes docentes para implementar uma ação formativa em música integrada ao uso de tecnologias digitais, fundamentada em um modelo integrativo que responda às necessidades dos docentes, seja relevante para as futuras relações com os alunos e esteja comprometida com a ética.

3.6 O modelo C(L)A(S)P como norteador do ensino de música com TDIC

Da reflexão sobre o que deve ser ensinado em música e de que maneira fazê-lo, percebe-se a existência de um amplo leque de materiais e métodos disponíveis. A escolha de um percurso metodológico está relacionada aos objetivos a serem alcançados e à familiaridade com as proposições pedagógicas.

No presente estudo, o foco é o desenvolvimento de práticas que propiciem experiências musicais ativas, com o intermédio das tecnologias digitais. Assim, o modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) mostra-se como uma alternativa fundamentada por não se tratar de método nem de um simples conjunto de práticas. Nesse sentido, na sua organização, a proposta para o ensino musical prevê elementos primários: C - composição, A - apreciação e P - performance, e secundários: estudos literários, teóricos (L) e o desenvolvimento de habilidades (S).

Segundo França e Swanwick (2002),

É preciso salientar ainda que o Modelo C(L)A(S)P não é um método de educação musical, nem um inventário de práticas pedagógicas. O Modelo carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos. Implícita no Modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística,

intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S) (França; Swanwick, 2002, p. 18).

Ademais, a adoção do C(L)A(S)P pode ser articulada com as habilidades para o ensino de música previstas na BNCC. Com a pesquisa na perspectiva do EF I, as habilidades EF15AR13 a EF15AR17 da BNCC dialogam diretamente com o modelo de Swanwick (1979). Tendo como objetos de conhecimento os contextos e práticas, os elementos de linguagem, as materialidades, a notação e o registro musical, bem como os processos de criação, podemos sistematizá-los da seguinte forma: gêneros musicais; propriedades e elementos do som; fontes sonoras do corpo; objetos e instrumentos; notação musical e práticas de criação e improvisação.

A inserção das TDIC na proposta utiliza a plataforma *Chrome Music Lab*, composta de catorze aplicações interativas para o ensino de música. Embora lançado em 2016 (Garg, 2018), seu potencial educacional ganhou notoriedade acadêmica especialmente no período pós COVID-19, como evidenciam as publicações sobre o tema: seis comunicações em eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) (Bessa, 2024; Silva, 2023; Bertho *et al.*, 2023; Oliveira; Cernev, 2023; Lira Filho, 2022; Martins; Silveira; Hamond, 2021), um artigo na Revista da ABEM (Andrade, 2022) e quatro trabalhos nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), (Bessa, 2024; Tolentino; Naveda, 2024; Alcantara Neto, 2023; Fonseca, 2022).

Destacam-se três eixos principais da aplicação do *Chrome Music Lab* verificados nessa produção acadêmica levantada (2021-2024): na educação básica (ensino fundamental e médio) e superior; em contextos especializados como educação inclusiva e práticas culturais afro-brasileiras; e nas diversas modalidades de ensino (presencial, remoto e híbrido). A abrangência dos estudos identificados demonstra não apenas a versatilidade técnica da plataforma, mas, sobretudo, sua capacidade de responder aos complexos desafios da educação musical contemporânea.

A plataforma foi analisada sob as propostas dos descritores da BNCC. Os principais resultados apontaram que:

- As catorze aplicações atendem à proposta da habilidade EF15AR14 - elementos de linguagem;
- Dez ferramentas permitem trabalhar os processos de criação - habilidade EF15AR17;
- Com seis delas é possível desenvolver a habilidade EF15AR13 - gêneros musicais;

- Para as materialidades, que envolvem práticas com o corpo e instrumentos musicais, habilidade EF15AR15, foi reconhecido o potencial de dez aplicações
- Para a notação e registro musical, habilidade EF15AR16, apenas cinco recursos oferecem maior suporte.

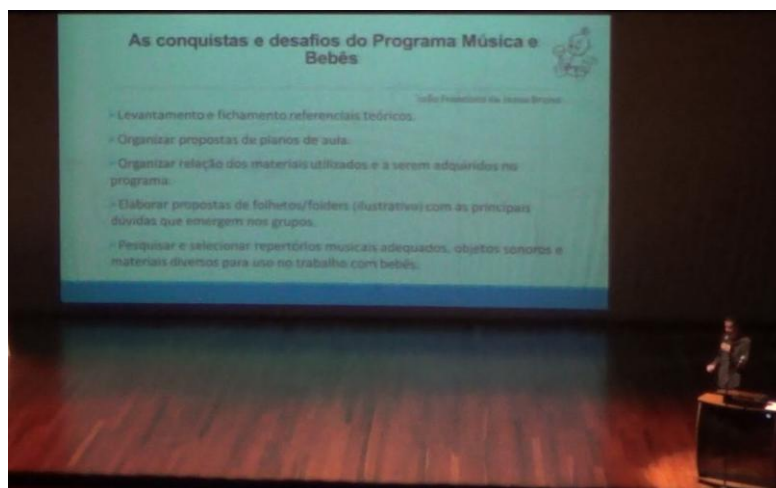
É pertinente destacar que quatro aplicações atenderam requisitos de articulação com todas as habilidades da BNCC no ensino de música: *Song Maker*, *Rhythm*, *Piano Roll* e *Melody Maker*, sendo que a primeira apresenta a maior quantidade de recursos e possibilidades diferentes de trabalho, sem descartar as demais.

Deste modo, a proposta formativa baseia-se no modelo de integração de saberes, a partir do *framework* TPACK (Mishra; Koehler, 2006), fundamentada também na dimensão ética apresentada por Ferreira Filho (2024). A abordagem é orientada pelos princípios do modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979), em articulação com as habilidades previstas na BNCC, com destaque para a competência de número 5, que indica o uso e compreensão das TDIC (Brasil, 2017, p. 9), neste trabalho materializada pela utilização da plataforma *Chrome Music Lab*, com ênfase na ferramenta *Song Maker*.

4. METODOLOGIA

A escolha da metodologia adotada nesta pesquisa está diretamente ligada à minha trajetória acadêmica, a partir da graduação em Pedagogia. As atividades desenvolvidas no âmbito do PIBEX “Música e Bebês” proporcionaram reflexões sobre as conquistas e desafios do programa, com resultados apresentados no evento “Jornadas Formativas – Educação Musical e formação de professores. Diálogos interdisciplinares” (Figura 11). Essas experiências gradualmente direcionaram o meu olhar para as discussões acerca da formação inicial e continuada de professores, resultando em trabalho apresentado no “I Simpósio da Graduação UNIFESP” (Figura 12), temática que constitui objeto deste estudo.

Figura 11 – Trabalho apresentado nas Jornadas Formativas (Teatro Adamastor/2014)



Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

Figura 12 – Trabalho apresentado no I Simpósio da Graduação UNIFESP/2014



Fonte: elaborado pelo autor, 2014.

Na apresentação do meu TCC, a leitura crítica de uma professora parecerista resultou na sugestão de desenvolver a proposta formativa como uma pesquisa-ação no contexto do mestrado, encaminhamento que passou a fundamentar esta versão ampliada do estudo.

4.1 A Pesquisa-ação

Ao refletir sobre os saberes docentes implicados na atuação com música na escola regular, especialmente à luz das experiências vivenciadas em contextos educativos mediados por tecnologias digitais, reconheço a pesquisa-ação como uma abordagem metodológica coerente com uma prática pedagógica crítica, situada e em constante transformação. Nesse sentido, como destaca Thiollent:

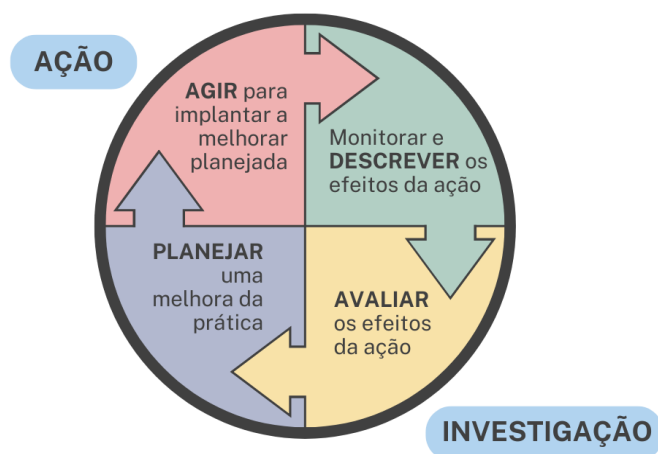
Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos da ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (Thiollent, 2011, p. 85).

Esse entendimento vem esposado com as análises propostas por Albino e Lima (2010), com aplicação deste método em música, ao reconhecer que a pesquisa-ação

[...] é capaz de construir um saber da prática e estar a serviço de um objetivo e não de um projeto imposto. Ela não só permitirá a produção de novos conhecimentos, como, também, poderá formar pesquisadores e professores mais críticos e reflexivos (Albino; Lima, 2010, p. 102).

Segundo Tripp (2005, p. 446), a metodologia de pesquisa-ação se constitui em um tipo de investigação-ação, representada em quatro fases cíclicas: agir, descrever, planejar, avaliar.

Figura 13 – Ciclo da Pesquisa-ação de Tripp



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Essas etapas apresentam certa flexibilidade em seu processo constitutivo, permitindo ao pesquisador elaborar o seu ponto de partida, sem, contudo, que esse seja novamente reavaliado em ocasião futura da aplicação do projeto.

Ao olhar para o problema da pesquisa, com o intuito de intervir na realidade de forma transformadora ou alcançar respostas a um problema (Thiollent, 2011, p. 11), optei pela aplicação da pesquisa-ação a partir da observação de um conjunto de etapas propostas por Thiollent (2011) e sintetizadas por Gil (2023, p. 141-142): a) fase exploratória; b) formulação do problema; c) construção de hipóteses; d) realização do seminário; e) seleção da amostra; f) coleta de dados; g) análise e interpretação dos dados; h) elaboração do plano de ação; i) divulgação dos resultados.

A pesquisa-ação não segue uma sequência rígida de etapas, mas sim um processo dinâmico de idas e vindas (Gil, 2023). Contudo, é imprescindível estabelecer um ponto de partida e um objetivo final, que envolvem, respectivamente, a fase exploratória e a divulgação dos resultados (Thiollent, 2011, p. 55-56). As etapas do estudo serão melhor discutidas à luz da análise dos dados levantados, sendo necessário descrever os procedimentos prévios para o conhecimento das informações.

4.2 Construção dos instrumentos de levantamento de dados

No estudo foi adotada uma abordagem qualitativa, buscando se aproximar do universo dos docentes de Barueri/SP, com o objetivo de propor uma formação em música e tecnologias digitais. Assim, para o levantamento prévio do perfil do participante da pesquisa, foi elaborado um questionário. A construção do instrumento se deu em atenção aos objetivos geral e específicos da pesquisa (Marconi; Lakatos, 2021) e na compreensão de que “pode ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo” (Goldenberg, 2009, p. 87). Igualmente, a sua funcionalidade é reconhecida para também “detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas etc” (Thiollent, 2011, p. 56).

O documento foi organizado em seções, apresentando perguntas no formato abertas e de múltipla escolha (Marconi; Lakatos, 2021, p. 221) e veiculado no formato digital, utilizando a ferramenta *Google Forms* (Apêndice A). No início, um breve texto apresentava a pesquisa, seguido do *link* para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao concordar com a participação na pesquisa, o indivíduo seria direcionado às

próximas questões para saber:

- Sobre a utilização de música em suas aulas,
- Do uso das TDIC em aulas de música, como, por exemplo, o *Song Maker*,
- Acerca da formação na área e de qual tipo,
- Quanto ao interesse em participar em uma formação em música e tecnologia gratuita,
- Quais assuntos julgava importante aprender — escolhendo de uma lista, com a possibilidade de acrescentar outros,
- A respeito da disponibilidade para a formação — também, a partir de uma lista de opções,
- Por fim, sobre a área de atuação na educação e os dados pessoais para contato.

O questionário também previa a possibilidade de registrar a recusa em participar da pesquisa. Logo, a pessoa era direcionada para algumas perguntas antes do envio do formulário, incluindo o motivo para não prosseguir, como:

- O tema não ser relevante para sua área de trabalho,
- Já possuir conhecimentos suficientes,
- Falta de tempo para participar do curso, entre outras opções possíveis de descrição.

Caso selecionasse a primeira alternativa, relacionada à relevância do tema, o participante era encaminhado diretamente para a página de envio do questionário. Nas demais opções, havia ainda uma pergunta adicional sobre a possibilidade de participação na formação caso fosse oferecida certificação; em seguida, o formulário era enviado.

A partir das respostas recebidas, a etapa seguinte foi o agendamento de encontros virtuais com os interessados para discutir a formação, os conteúdos a serem abordados e o tempo de curso, contribuindo para a análise do problema de pesquisa e para a construção de hipóteses voltadas a possíveis intervenções (Gil, 2023; Thiollent, 2011). A partir daí, foram promovidas as adequações necessárias à formação, com base no plano de ação previamente traçado e nas propostas já apresentadas.

4.3 Da amostra da pesquisa

No projeto original, a amostra da pesquisa era voltada para um recorte do grupo de docentes ocupantes do cargo PEB I, em exercício no ciclo de alfabetização, correspondente ao 1.º e 2.º ano do EF I. A escolha foi feita com base na questão da pesquisa e em relação aos seus objetivos.

Entretanto, durante o processo de divulgação, a abrangência do público foi considerada para fins estatísticos e para entender o interesse dos docentes de Barueri/SP, garantindo que a investigação alcançasse o público-alvo esperado.

4.4 Da divulgação da pesquisa

A proposta de pesquisa foi apresentada à Secretaria de Educação de Barueri (SED) no primeiro semestre de 2024. À época, fiz os esclarecimentos necessários às chefias responsáveis pela Educação Fundamental, Educação Infantil e Apoio Pedagógico. A última recebeu o trabalho que, oportunamente, foi autorizado pelo secretário de educação.

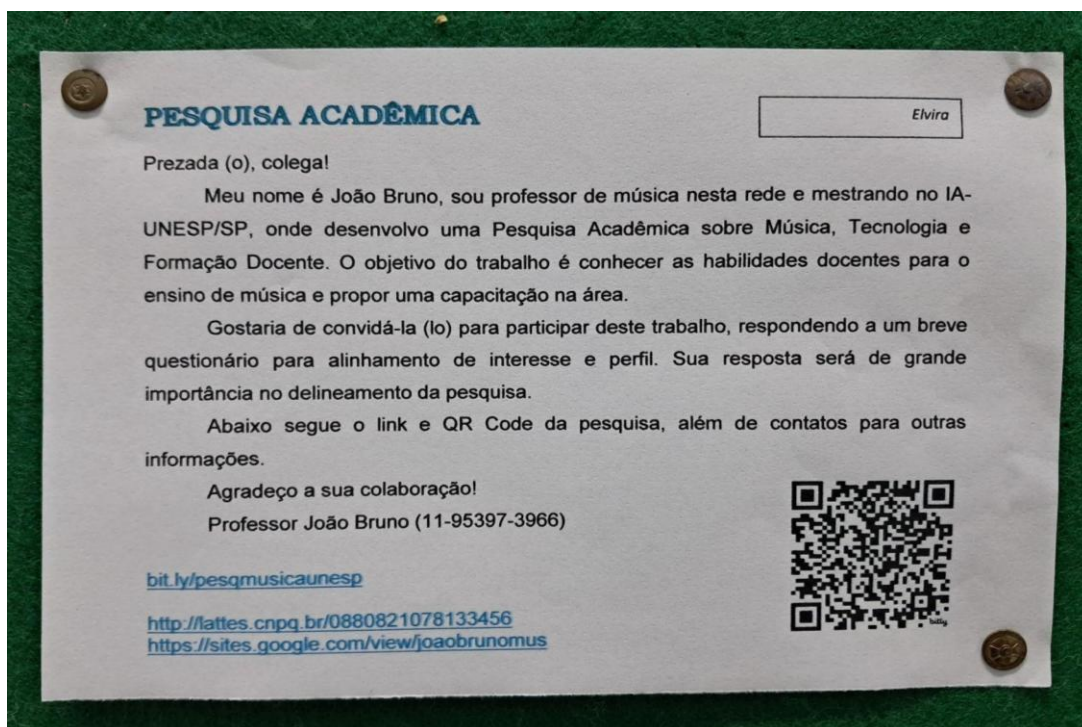
Tratando diretamente com a direção do Departamento de Apoio Pedagógico (DAP), apresentei mais detalhes da pesquisa, como os procedimentos iniciais para o levantamento de dados, através de formulário de participação, os números da rede — escolas e professores —, a proposta de formação aos interessados e solicitei permissão para o envio de *e-mails* às escolas e equipes gestoras das mesmas, no intuito de divulgar este trabalho. Oportunamente, a direção do departamento propôs colaborar com a divulgação da pesquisa às escolas, através do envio de *e-mail*. Minha preocupação foi deixar claro que a colaboração com a pesquisa era facultativa e que os docentes não estavam obrigados a participar, mesmo com o *e-mail* vindo da SED. Ajustada essa questão, concordei com o envio das mensagens, que foram transmitidas pelo DAP no segundo semestre de 2024.

O *e-mail* encaminhado às escolas e supervisores, com cópias para as chefias de departamento, solicitava a divulgação da pesquisa em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), possibilitando a participação voluntária dos interessados (Anexo B).

Após três meses da comunicação, apenas 35 pessoas haviam respondido ao formulário. Com isso, resolvi ir a campo e visitar as escolas da rede para reforçar a importância da pesquisa e da participação docente. Preparei a carta convite, inserindo as principais informações da pesquisa e do pesquisador, *link* personalizado para acesso e *QR Code*, conforme a Figura 14.

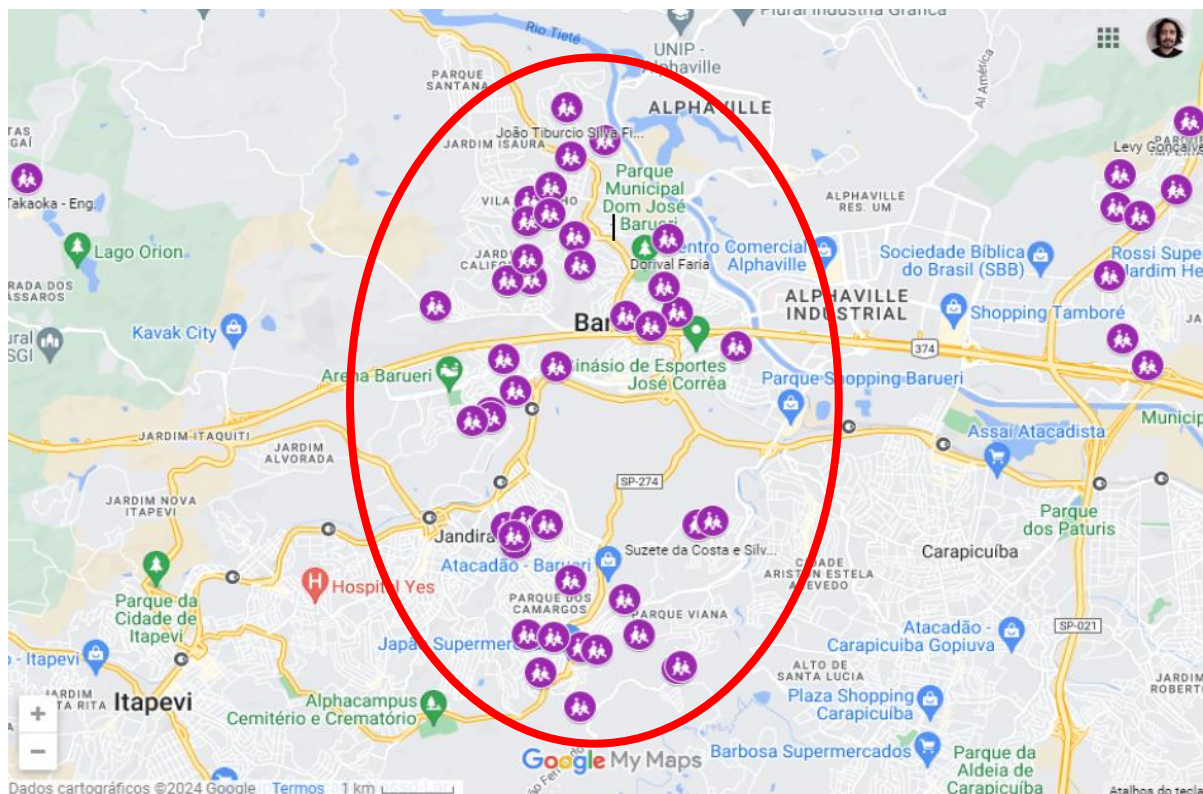
Na segunda semana de dezembro de 2024, visitei 43 das 52 UE que compõem o universo da pesquisa. Nesse período, em razão da proximidade do encerramento do calendário letivo, é comum ocorrer uma redução da presença de alunos nas escolas. Diante desse cenário, os docentes tendem a permanecer mais tempo na sala dos professores, dedicando-se ao fechamento da documentação pedagógica e usufruindo de períodos mais amplos de interação.

Figura 14 – Convite afixado em mural de UE no Centro de Barueri/SP



Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Figura 15 – Mapa das UE de Barueri/SP visitadas



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no Google My Maps.

A cada escola visitada anunciei aos gestores que me recepcionaram o objetivo da pesquisa e solicitei permissão para afixar uma carta convite nos quadros de avisos das salas de professores. Apesar de utilizar a identificação funcional (crachá) e de apresentar o *e-mail* impresso enviado pelo DAP, em algumas UE o acesso foi dificultado, o que tomou boa parte do tempo nas visitas, ao insistir no acesso, reiterando a importância da pesquisa. Os entraves vivenciados refletiram na programação e as escolas das regiões do Jardim Mutunga, Parque Imperial e Aldeia da Serra não foram incluídas nesse processo de visitas.

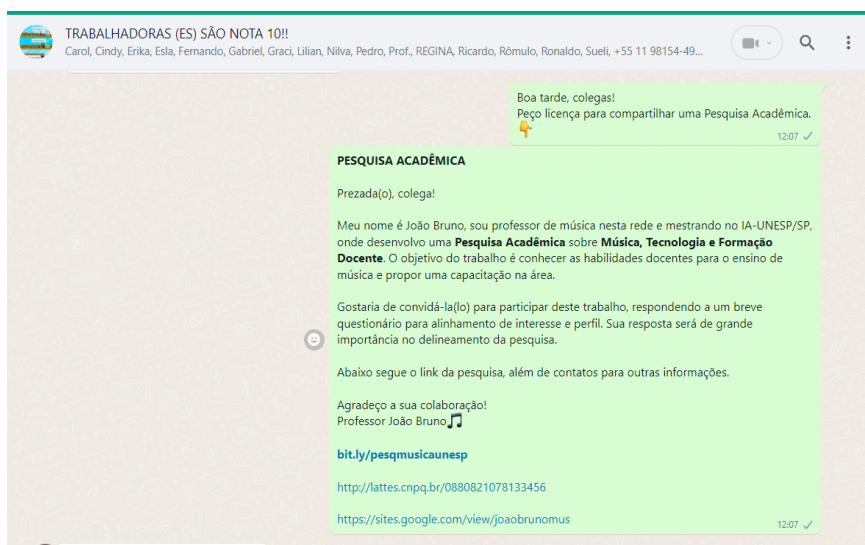
Na mesma época, fiz uma divulgação via *WhatsApp*, no grupo de servidores da cidade, com aproximadamente mil membros e no grupo do Sindicato dos Professores, com mais de 400 participantes, conforme as Figuras 16 a 19.

Figura 16 – Grupo de *WhatsApp* servidores de Barueri



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no aplicativo *WhatsApp*.

Figura 17 – Convite no Grupo de *WhatsApp* servidores de Barueri



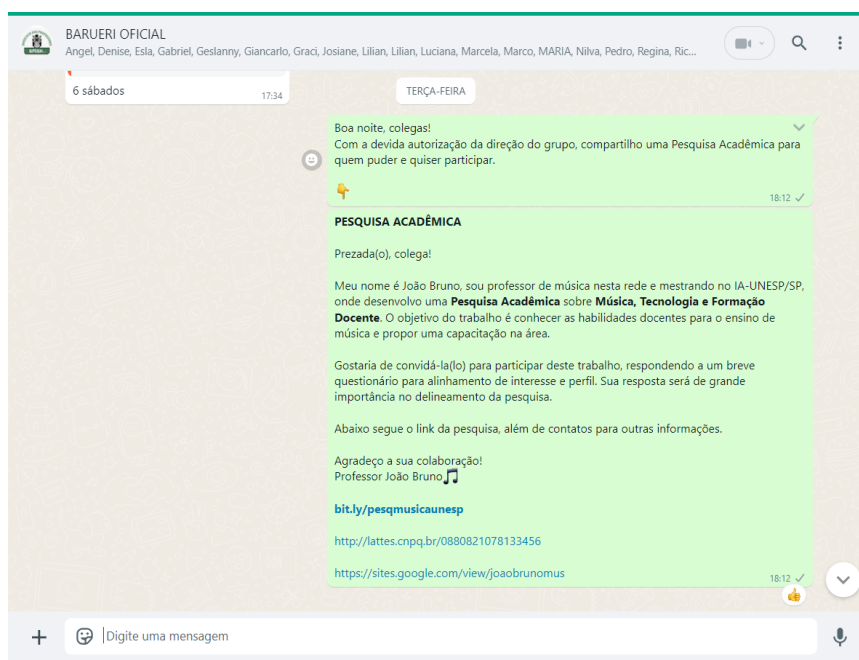
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no site *WhatsApp Web*.

Figura 18 – Grupo de *WhatsApp* Sindicato dos Professores de Barueri



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no aplicativo *WhatsApp*.

Figura 19 – Convite no Grupo de *WhatsApp* Sindicato dos Professores de Barueri



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no site *WhatsApp Web*.

Ao final desse processo de visitas e convites virtuais, a pesquisa recebeu mais 24 respostas, totalizando 58 participantes.

Posteriormente, algumas mudanças ocorreram no curso da pesquisa, em função do próprio fluxo das ações, que serão exploradas na análise de dados.

4.5 Produção técnica: a elaboração da formação e construção dos materiais

O desenvolvimento desta pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a pesquisa-ação constitui uma metodologia alinhada a uma prática pedagógica crítica, contextualizada e em permanente transformação. Como destaca Thiollent:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos da ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (Thiollent, 2011, p. 85).

O autor ainda destaca que, “de acordo com a perspectiva esboçada, paralelamente à pesquisa haveria também produção de material didático, gerada pelos participantes e para ser distribuído em escala maior” (*op. cit.*, p. 87).

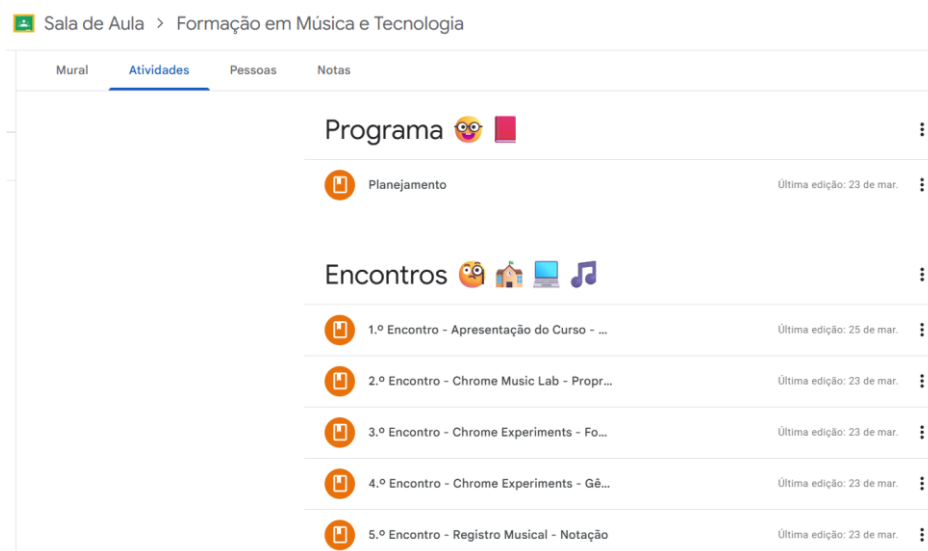
Desa forma, com as devolutivas dos questionários na fase exploratória, foi organizada a construção do material didático, que seguiu as habilidades da BNCC para o trabalho com música, utilizando-se das TDIC para sua construção e divulgação. Após o mapeamento dos assuntos importantes para a formação — conforme a seção 9 do questionário — foi criado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando os recursos do Google Sala de Aula (GSA), para apresentar as propostas de formação, o programa de curso, os tópicos dos encontros, as atividades avaliativas e o material de apoio, conforme as Figuras 20 e 21.

Figura 20 – Ambiente Virtual de Aprendizagem para Formação



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no Google Sala de Aula (2025).

Figura 21 – Ambiente Virtual de Aprendizagem para Formação - Atividades



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no Google Sala de Aula (2025).

Organizada em cinco encontros síncronos, a formação buscou oferecer subsídios para o trabalho com música e tecnologias, abordando temas como gêneros musicais, propriedades do som e elementos da música, fontes sonoras (corpo, objetos e instrumentos musicais), notação musical e práticas de criação e improvisação musical, em diálogo com as TDIC.

Em suma, a proposta para o primeiro encontro focou na apresentação entre o formador e os participantes, bem como na apresentação dos conteúdos e da organização do curso, concluindo com uma experimentação da aplicação *Song Maker*, em que cada participante é estimulado a realizar uma criação musical. No segundo encontro, o *Chrome Music Lab* continuou sendo explorado, mas com foco nas propriedades do som e nos elementos da música. Nesse momento, é solicitada a criação de uma melodia e de uma harmonia utilizando o *Song Maker*. O terceiro encontro foi pensado para o compartilhamento de vídeos sobre percussão corporal, além da exploração de aplicações como o *Voice Spinner* e o *Kandinsky*. No quarto encontro, o trabalho está relacionado à compreensão dos diferentes gêneros musicais, com a aplicação de uma atividade voltada ao reconhecimento de estilos musicais, por meio de um questionário. Utilizando gravações do audiolivro “Músicas daqui, ritmo do mundo”¹¹, os participantes são convidados a reconhecer diferentes estilos por meio de músicas do cancionário folclórico brasileiro. Na etapa final, o tema abordado é a notação musical. Usando recursos da gamificação, são apresentadas possibilidades de aprendizado da

¹¹ MUTARELLI, Zezinho. *Músicas daqui, ritmos do mundo*. Uma aventura de Felícia, Joel e Piuí. Ilustrações de Gilles Eduar. São Paulo: Fábrica Livros e Brinquedos. 2001.

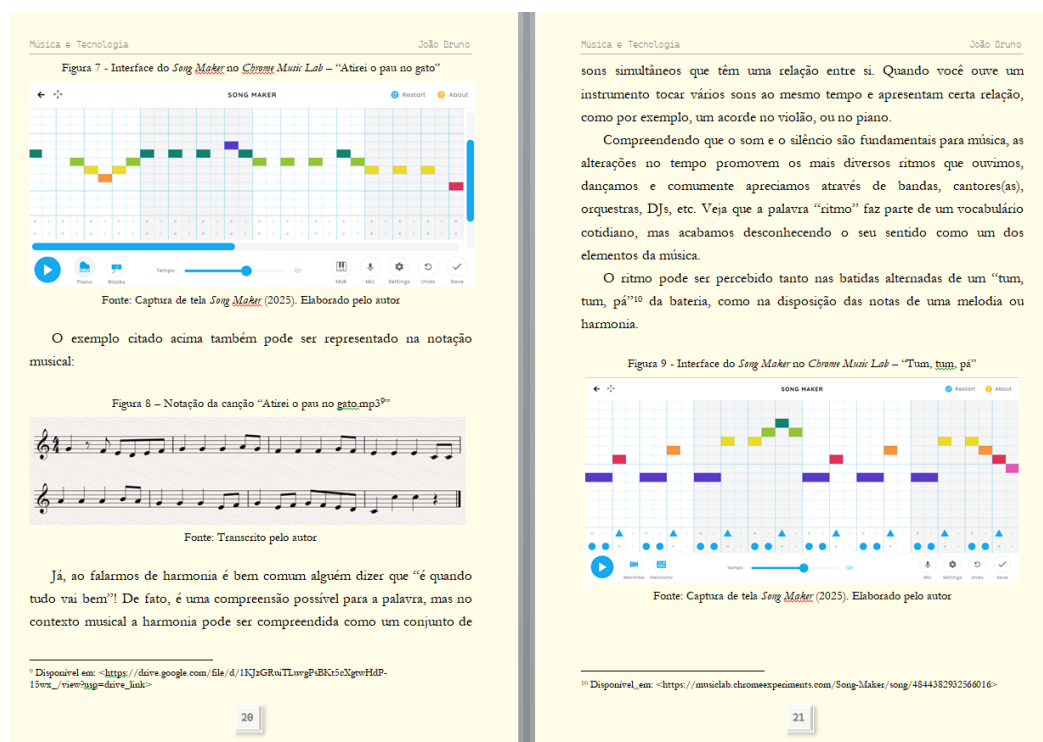
leitura de partituras por meio de jogos. Ao final de cada encontro, a aplicação de um questionário previa conhecer os desafios e potencialidades das propostas desenvolvidas, para a realização das adequações necessárias.

As propostas da formação são articuladas de modo a apresentar e incentivar o uso das ferramentas digitais na criação musical, na apreciação e na performance, dimensões centrais do C(L)A(S)P. Não obstante, a contextualização teórica e histórica das temáticas musicais abordadas e a indicação para o desenvolvimento contínuo dos estudos, complementam as etapas secundárias do modelo de Swanwick, que sustenta:

Habilidades sem performance revelam-se vazias de sentido; performance sem domínio técnico deve ser evitada; a composição dificilmente ocorre sem o estímulo e os modelos proporcionados pela audição de obras de outros compositores; raro é o ouvinte que não se envolva ativamente com a música de alguma outra forma; e o conhecimento da literatura musical que não venha acompanhado do prazer da escuta nem de alguma proficiência na prática configura uma atividade desprovida de significado (Swanwick, 1979, p. 46, tradução nossa).

A elaboração nesse formato de curso resultou na compilação dos materiais pedagógicos sobre música e tecnologia, para disponibilização ao final da formação como *ebook* interativo, descrito no item 3.5.1 e apresentado no Apêndice C.

Figura 22 – Trecho do material formativo em música e tecnologias digitais



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

É importante considerar que as mediações de ensino e aprendizagem no campo da música têm sido impulsionadas pela crescente disposição de novas tecnologias digitais. Em uma rápida consulta na internet é possível encontrar incontáveis sites, vídeos e aplicativos que oferecem cursos na área musical, principalmente após as transformações ocasionadas pela COVID-19 nos meios de comunicação.

Em uma sociedade altamente conectada é fundamental que o professor desempenhe com competência o papel de mediador da informação, sendo capaz de problematizar os conteúdos promovidos pelos veículos de mídia, redes sociais e canais de comunicação. Freire (2019) já apontava a importância do conhecimento da tecnologia, mas principalmente saber discuti-la, ao exemplificar sobre o papel da televisão (Freire, 2019). Nesse mesmo caminho, o autor chegou a dizer:

[...] a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. [...] Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê (Freire, 2001, p. 98).

Desse modo, a utilização de recursos digitais no âmbito da educação musical não deve ser compreendida como uma prática a ser evitada, mas como uma possibilidade pedagógica que requer planejamento, domínio técnico e competência profissional.

4.5.1 Material didático interativo

A organização do material didático interativo seguiu o padrão dos encontros do curso formativo. O trabalho teve início com a descrição dos aspectos legais do ensino de música no Brasil. O modelo C(L)A(S)P foi brevemente apresentado com as propostas de uso das tecnologias digitais, trazendo um panorama geral de cada seção.

No primeiro capítulo foi abordada a habilidade EF15AR13, referente aos Contextos e Práticas. Nesta discussão, parte-se da distinção entre os gêneros musicais, analisando o diálogo entre o erudito e o popular e refletindo sobre suas diferentes formas de produção, circulação e recepção. Na sequência, são sugeridas atividades para ampliação de repertório, além de sugestões com recursos tecnológicos a partir do aplicativo Moises¹², ampliando as possibilidades de escuta musical. A seção encerra com duas propostas para aplicação em sala

¹² Em alusão ao personagem bíblico, o aplicativo Moises utiliza recursos de Inteligência Artificial para separar as faixas de uma música, sendo possível ouvir instrumentos isolados. Disponível em: <<https://moises.ai/pt/>>.

de aula.

O segundo capítulo trata da habilidade EF15AR14, Elementos da linguagem. Ao compreender os elementos constitutivos da música — altura, duração, intensidade, timbre, melodia, harmonia e ritmo —, o leitor é convidado a explorar de forma prática essas propriedades por meio da criação, execução e apreciação musical. Seguindo o modelo do capítulo anterior, as atividades são propostas com o uso do *Song Maker*, *Spectrogram* e *Voice Spinner*, permitindo que os conceitos teóricos sejam vivenciados, ampliando a percepção auditiva, o repertório musical e a compreensão das relações entre sons, silêncio e expressão emocional. Por fim, é sugerida a aplicação das ferramentas com as crianças.

A terceira seção foca nas Materialidades, conforme a habilidade EF15AR15. Partindo da reflexão sobre o corpo e a música, o *Voice Spinner* é indicado como atividade de exploração vocal no trabalho em sala de aula. Na sequência, é proposta uma classificação dos instrumentos musicais a partir do sistema de Hornbostel-Sachs¹³, com uma abordagem mais abrangente, ao contemplar os modos de produção sonora. As propostas de atividades são pensadas com o uso das aplicações *Kandinsky* e *BeepBox*, na experimentação de recursos para o (re)conhecimento de instrumentos musicais.

O quarto capítulo aborda a Notação e o Registro musical, conforme a habilidade EF15AR16. Após a exposição teórica, são apresentados recursos tecnológicos como o *Google Doodle*, que permitem uma imersão na linguagem escrita, por meio de uma proposta gamificada. Além disso, são apresentados jogos que visam ao desenvolvimento da leitura rítmica e da percepção auditiva, oferecendo um conjunto de recursos para serem trabalhados junto às crianças.

No quinto e último capítulo, a habilidade EF15AR17, Processos de criação, é proposta a partir da retomada das aplicações apresentadas nas seções anteriores. Como recurso complementar, a aplicação *Shared Piano* é sugerida para criação coletiva.

Após as considerações finais, nas quais são discutidas as limitações da proposta e a importância da formação continuada, o material apresenta sugestões de vídeos, aplicativos e sites voltados para o aprendizado de música com tecnologias digitais. Ao final é disponibilizado um tutorial de uso do *Song Maker*. Embora a interação com o aplicativo seja bem intuitiva, o roteiro final visa possibilitar ao professor a compreensão das propostas lúdicas do *Song Maker* em função do ensino-aprendizado musical. Desprezar essa etapa de

¹³ No sistema Hornbostel-Sachs, elaborado por Erich von Hornbostel e Curt Sachs, os instrumentos musicais são classificados da forma como o som é produzido.

conhecimento descaracteriza a intencionalidade pedagógica da ferramenta.

Ainda, com os avanços tecnológicos no campo da Inteligência Artificial (IA), foram utilizados recursos adicionais para a criação da capa do material, auxílio na editoração e, posteriormente, geração de vídeo¹⁴ e áudio explicativos sobre as propostas do caderno pedagógico, conforme a Figura 23.

Figura 23 – Captura de tela do vídeo gerado por IA



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *NotebookLM* (2026).

¹⁴ Disponível em: <<https://youtu.be/fyqJ0ARJb1s>>.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O presente capítulo visa discutir os dados obtidos durante a pesquisa, relacionando-os aos referenciais teóricos que guiaram o estudo. Primeiramente, será feito um levantamento do contexto geográfico e educacional, considerando os dados relevantes para a análise. Em seguida, será detalhado o processo de construção dos instrumentos de coleta, seguido pela apresentação do perfil da pesquisa e suas características metodológicas. Por fim, será abordada a elaboração do curso desenvolvido, ressaltando as implicações dos resultados obtidos.

5.1 Características da cidade de Barueri/SP

A cidade de Barueri compõe a Região Metropolitana de São Paulo e dista 26,5 quilômetros do marco zero da capital. O seu território de 65,701 km² tem os limites com as cidades de: Santana de Parnaíba ao norte, Carapicuíba ao sul, Jandira e Itapevi a oeste e Osasco a leste. De acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁵, em 2024 o município possuía a estimativa para mais de 330 mil habitantes, com a densidade demográfica em 4.816,87 habitantes por km².

A leitura dos dados do IBGE também indica que Barueri/SP é uma das cidades mais ricas do Brasil, ocupando a 17.^a posição entre os municípios com o maior Produto Interno Bruto (PIB) do país. Segundo o Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), em 2021, o município ocupava o 6.^o lugar entre as cidades com maior PIB no estado, com valor superior a R\$ 58 bilhões, sendo a 2.^a maior economia da região oeste da Grande São Paulo, atrás apenas da cidade de Osasco.

Dos dezesseis bairros que o município de Barueri possui (Figura 24), Alphaville destaca-se como polo financeiro e de negócios. Abarca uma área nobre que abriga sofisticados empreendimentos comerciais e residenciais de alto padrão.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/barueri.html>>.

Figura 24 – Mapa da cidade de Barueri/SP com divisão oficial de bairros



Fonte: Lucas gc (2011), disponível em *Wikimedia Commons*.

5.2 Dados da educação

Segundo informações obtidas no portal da Secretaria de Educação de Barueri/SP, a cidade conta com 108 escolas, sendo:

Quadro 2 – Escolas Públicas em Barueri

ESCOLAS	
EMEF	45
EMEIF	7
EMEI	18
EMM	8
EMMEI	4
O.S. MATERNAIS	25
INFANTIL	1
Total	108

Fonte: Secretaria de Educação de Barueri/SP.

A cada semestre, a administração pública compartilha um quadro de vagas, apontando a quantidade de docentes por disciplina, quantidade de jornadas, entre outras informações. A observação do documento veiculado na segunda metade de 2024 mostrou que Barueri/SP contava com um total de 3.489 professores, destes, 1.496 ocupavam os cargos de Professor de Educação Básica¹⁶.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.educbarueri.sp.gov.br/public/pdf/informacao-semester/Quadro-de-Vagas-2-Semestre-de-2024.pdf>>. Acesso em: 18 Jul. 2025.

Durante a elaboração do projeto de pesquisa, com o acesso à documentação da definição de jornada de trabalho docente, foi possível contabilizar mais de 400 professores ocupantes dos cargos de PEB I, nos 1º e 2º anos, que seriam objeto da pesquisa.

5.3 Fase exploratória: da apresentação à aplicação da pesquisa-ação

No segundo semestre de 2024, após a aprovação da pesquisa pela SED Barueri/SP, o DAP divulgou o trabalho aos docentes da rede através de *e-mail* às chefias das UE (Anexo B). De forma sucinta, a mensagem expressava o apoio à iniciativa, compartilhava o formulário da pesquisa e solicitava a sua divulgação nos momentos de HTPC, possibilitando a participação voluntária e consciente dos professores.

Essa etapa exploratória consistia em promover um levantamento prévio da situação, buscando conhecer os interessados na participação do projeto (Thiollent, 2011). No entanto, ao longo de três meses, apenas 35 pessoas responderam ao questionário. À época, a rede pública de Barueri/SP contava com aproximadamente 3.500 docentes, o que torna o número de respostas consideravelmente baixo.

Diante desse cenário, fui a campo e visitei 43 das 52 UE que oferecem o Ensino Fundamental. Com a devida autorização para entrar nas escolas, afixei convites nos murais das salas dos professores com informações gerais da pesquisa, link e *QR Code* para acesso via smartphone. Também, reforcei os pedidos de apoio às equipes gestoras na divulgação do estudo, reiterando os convites aos docentes com os quais foi possível estabelecer interlocução direta.

Paralelamente, sabendo do potencial das trocas de mensagens instantâneas, o convite foi compartilhado em dois grupos de *WhatsApp*, com a devida anuência dos seus administradores: um composto por servidores públicos da cidade, com mais de mil membros, e outro vinculado ao Sindicato dos Professores, com mais de quatrocentos participantes.

Apesar dos diversos esforços realizados, observei uma expressiva resistência à adesão, o que resultou em apenas 24 novas submissões ao questionário, somando 59 respostas no total. A baixa participação docente foi diagnosticada como um fenômeno multifatorial, envolvendo tanto aspectos estruturais e organizacionais da rotina escolar quanto questões relacionadas ao envolvimento com processos de pesquisa colaborativa.

É certo que o envio de *e-mails* institucionais, por si só, nem sempre assegura a efetividade da comunicação, seja pela quantidade de informações que circulam nos canais

oficiais, seja por uma possível priorização de outras demandas consideradas mais urgentes pelos profissionais da educação. Semelhantemente, as abordagens presenciais — ainda que mais diretas e humanizadas — enfrentam desafios como o tempo reduzido dos docentes, a sobrecarga de tarefas e, possivelmente, a desconfiança quanto aos objetivos da pesquisa. Ainda, o alto tráfego de mensagens instantâneas pode passar despercebidas no processo comunicacional contemporâneo, em que a atenção por vezes é fracionada.

Em um processo diagnóstico, busquei “identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos” (Thiollent, 2011, p. 56), como a compreensão dos resultados obtidos pela baixa adesão dos professores. Assim, esse quadro de desmotivação docente foi analisado à luz das contribuições de Silva e Santos (2024), que identificam esse fenômeno como decorrente de uma profissionalidade precarizada, centrada em aspectos técnico-burocráticos. Essa conjuntura compromete a autonomia docente, o sentido formativo do trabalho e o envolvimento com práticas investigativas. Nesse contexto, a dificuldade de mobilização observada nesta pesquisa pode ser interpretada como um reflexo da erosão da profissionalidade em ambientes institucionais marcados pela sobrecarga de tarefas e pela carência de políticas efetivas de valorização e escuta ativa (Silva; Santos, 2024).

Logo, dando seguimento à pesquisa, os questionários foram analisados quanto ao interesse na participação da formação. Com 33 respostas afirmativas, à etapa seguinte consistiu no envio de *e-mails* aos interessados para o agendamento de uma data comum para o início do curso. Três respostas indicaram que a participação dependeria da disponibilidade de dias e horários. Um novo contato foi então estabelecido, desta vez com o envio de mensagens via *WhatsApp* e SMS. Entre os que visualizaram o convite, mas não responderam inicialmente, três informaram que não poderiam participar e quatro apresentaram algum tipo de confirmação.

Importante destacar que a data proposta para o primeiro encontro coincidia com um feriado municipal na cidade de Barueri/SP (26/03/2025). Também foram disponibilizados dois horários: das 11h às 12h e das 18h às 19h. Todavia, dos 33 docentes convidados, nenhum acessou a sala virtual no primeiro horário, e apenas dois compareceram no segundo — um professor de Matemática e o outro de Ciências.

Foi ajustado com os participantes que os próximos encontros aconteceriam às terças-feiras, das 18h às 19h. Entretanto, apenas o PEB II Matemática manteve-se presente ao longo dos encontros seguintes, realizando as tarefas propostas no AVA/GSA. Esse docente destacou o seu interesse por música, sintetizando suas experiências na área, informando que

ocasionalmente toca e canta com os alunos nas aulas. Além disso, participa de um grupo musical que se apresenta em missas de uma igreja católica.

5.3.1 Realizando a formação: 1º encontro

No primeiro encontro apresentei aos participantes a proposta da pesquisa, que tinha foco nos docentes do ciclo de alfabetização, descrevendo brevemente as etapas percorridas para divulgação da formação e os obstáculos encontrados na participação. Na sequência, fiz um breve panorama de todo o curso e pedi para que comentassem sobre os conhecimentos acerca dos temas. O primeiro a falar foi o professor de matemática, comentando acerca do seu interesse na expansão das artes dentro da escola, ao reconhecer um interesse de seus alunos no campo. Argumentou ter uma base superficial no assunto, tendo a música como *hobby*. O professor de ciências trouxe em suas contribuições as relações com jogos na juventude e o interesse pelo curso. Comentou sobre relações dos temas com a sua disciplina, como ondas sonoras, dinâmica, entendendo a importância na formação.

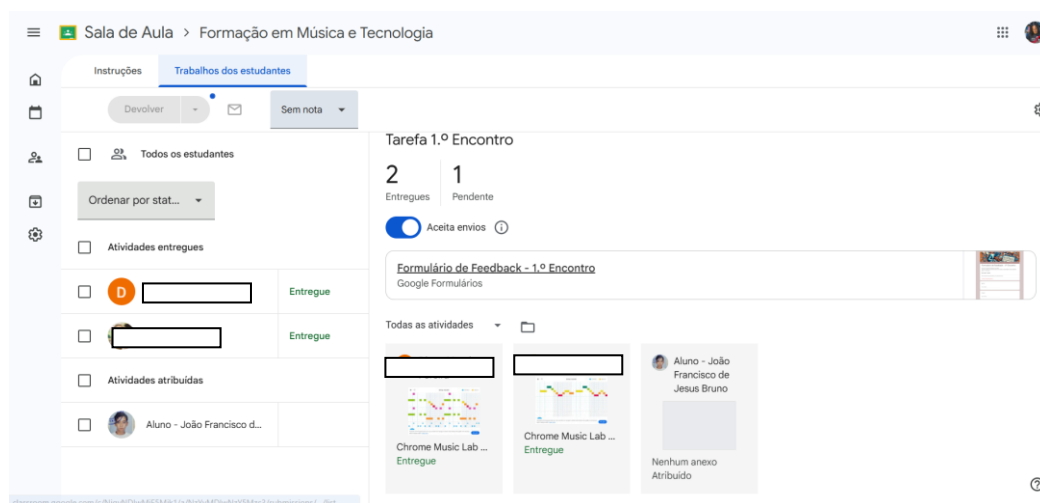
Figura 25 – Captura de tela do 1º Encontro – 26/03/2025



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *Google Meet* (2025).

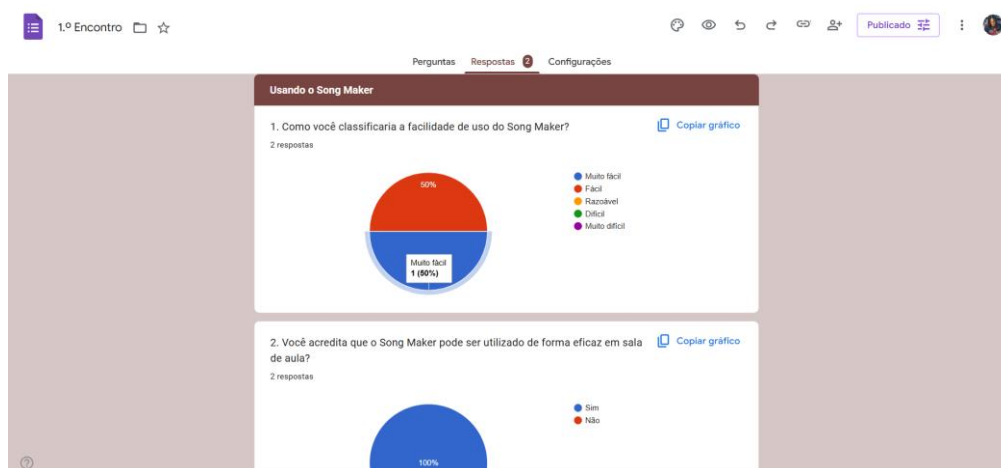
Iniciamos a partir da proposta com a Criação Musical (EF15AR17), através da apresentação do *Chrome Music Lab*. A ideia inicial foi a criação com o *Song Maker*. Após os participantes experimentarem a aplicação, demonstrei alguns recursos da ferramenta. Ao final, apresentei as tarefas postadas no ambiente do GSA, pedindo para que criassem e compartilhassem uma composição no *Song Maker* e depois respondessem um formulário de avaliação, atividades realizadas conforme as Figuras 25 e 26.

Figura 26 – 1ª Tarefa no GSA



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no GSA (2025).

Figura 27 – Questionário sobre o 1º Encontro



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no Google Forms (2025).

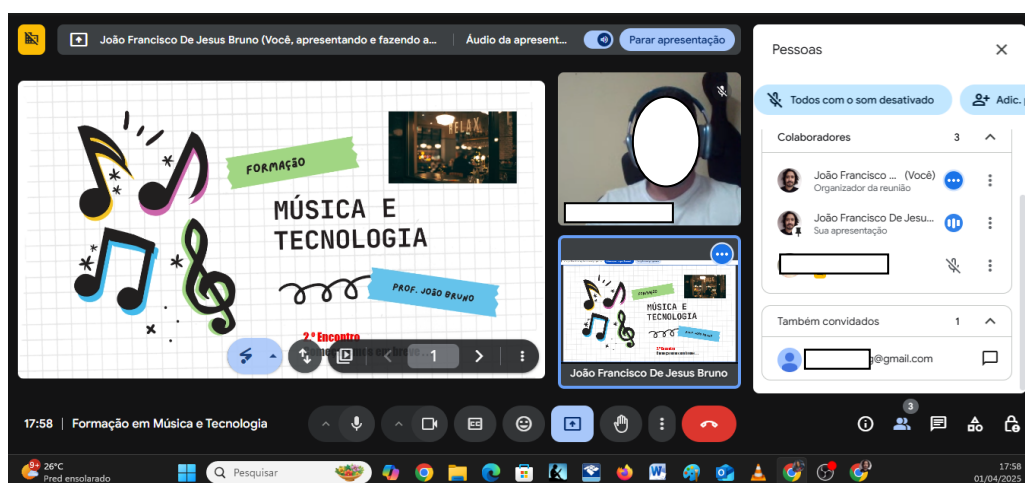
O formulário foi padronizado para todos os encontros com um questionamento acerca da ferramenta utilizada, sobre a duração da formação, a satisfação com o treinamento, se aprendeu alguma coisa nova e outras sugestões.

5.3.2 Realizando a formação: 2º encontro

Conforme ajustado com os participantes, o segundo encontro aconteceu no dia 01/04/2025. O professor de matemática chegou antes do horário marcado e aproveitamos para conversar, enquanto aguardávamos a chegada do outro colega. No entanto, após uma longa espera sem o mesmo entrar na chamada *Meet*, prosseguimos com as propostas formativas para

a ocasião.

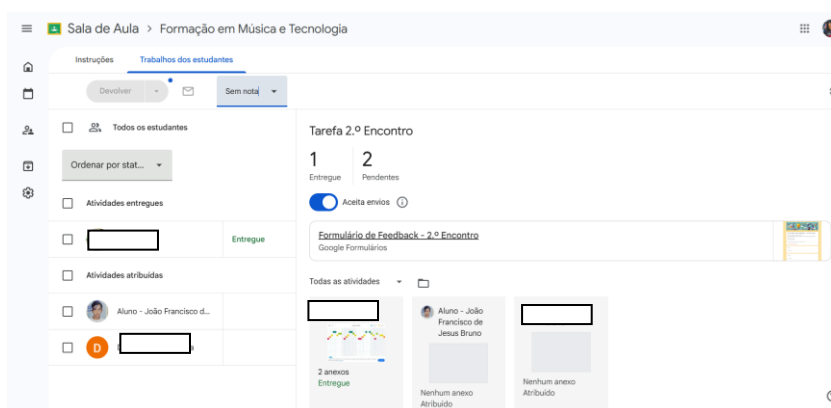
Figura 28 – Captura de tela do 2º Encontro – 01/04/2025



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no Google Meet (2025).

A ideia foi abordar a habilidade EF15AR14, percorrendo sobre as propriedades do som e elementos da música. Solicitei ao participante que comentasse como entendia o assunto e depois passei para as definições, partindo de exemplos simples e metáforas, que podem ser utilizadas com as crianças. A tarefa de fixação de conteúdos previa a utilização do *Song Maker* para a criação de uma melodia e uma harmonia, conforme a Figura 27.

Figura 29 – 2ª Tarefa no GSA



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no GSA (2025).

Também foi aplicado um questionário para avaliar a dificuldade com manipulação dos elementos da música no *Song Maker*, sobre a possibilidade e o uso do *BeepBox* em aulas, finalizando com a avaliação do encontro.

5.3.3 Realizando a formação: 3º encontro

O encontro previsto para o dia 08/04/2025, não ocorreu pela ausência dos participantes. No entanto, o professor de matemática justificou a sua ausência e remarcamos.

Figura 30 – Captura de tela do 3º Encontro – 08/04/2025

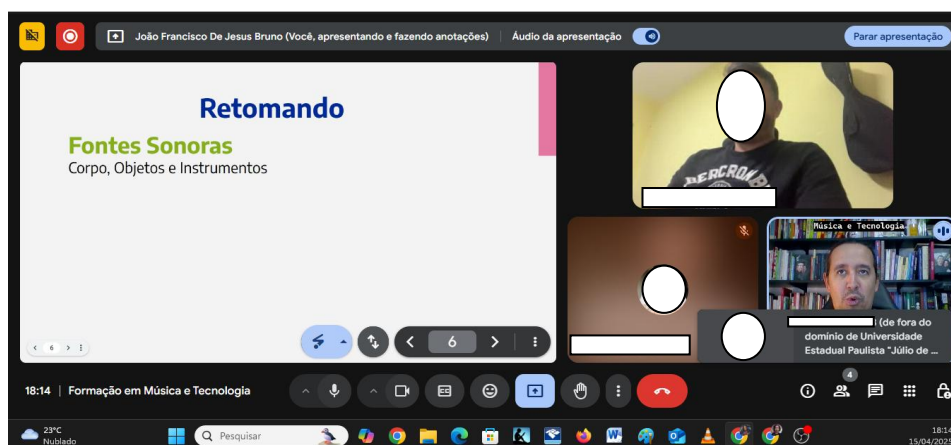


Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *Google Meet* (2025).

5.3.4 Realizando a formação: 4º encontro

Nesta ocasião, retomamos as propostas do 3.º encontro, em razão da ausência do professor. Abordando as Fontes Sonoras (EF15AR15), foram demonstradas algumas possibilidades de criação com corpo, objetos e instrumentos musicais, através das sugestões de vídeos. Os recursos tecnológicos utilizados foram o *Voice Spinner* e *Kandinsky*, que também foram demonstrados ao participante.

Figura 31 – Captura de tela do 4º Encontro, retomando o 3º Encontro – 15/04/2025

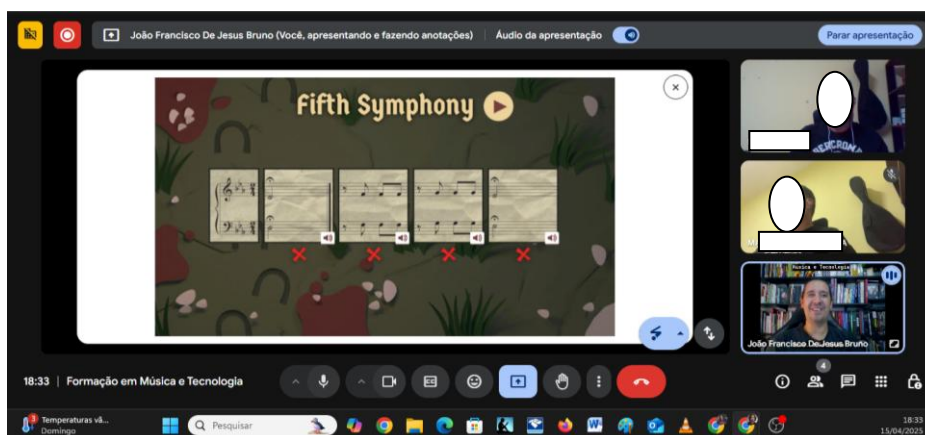


Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *Google Meet* (2025).

Na sequência, foram abordados os Gêneros Musicais (EF15AR15), discutindo as categorias erudita e popular e enfatizando a importância da escuta atenta. Em seguida, foram

apresentados dois *Google Doodle*: um comemorativo do 245.º aniversário de Ludwig van Beethoven e outro celebrando Johann Sebastian Bach, evidenciando as múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico.

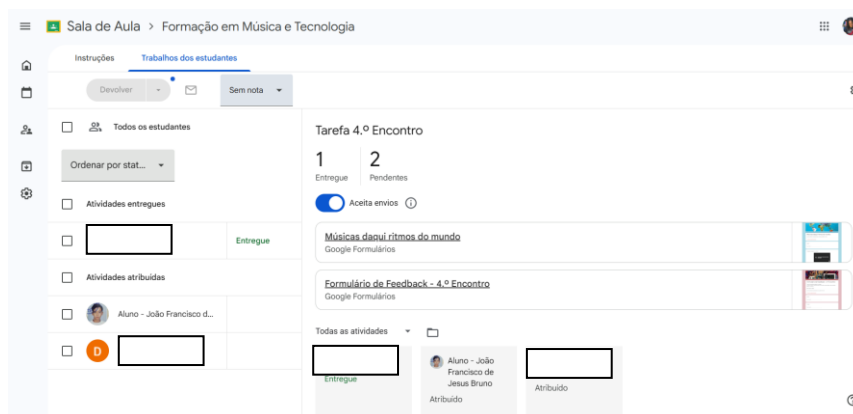
Figura 32 – Captura de tela do 4º Encontro – Gêneros Musicais



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *Google Meet* (2025).

Foi feita a sugestão da ferramenta Moises, para separar as faixas de uma música, demonstrando o seu funcionamento. Ao final, o participante realizou uma tarefa para identificar diferentes tipos de gêneros musicais, a partir de exemplos do livro “Músicas daqui, ritmos do mundo”, organizado por meio de um *Google Forms*.

Figura 33 – 4ª Tarefa no GSA



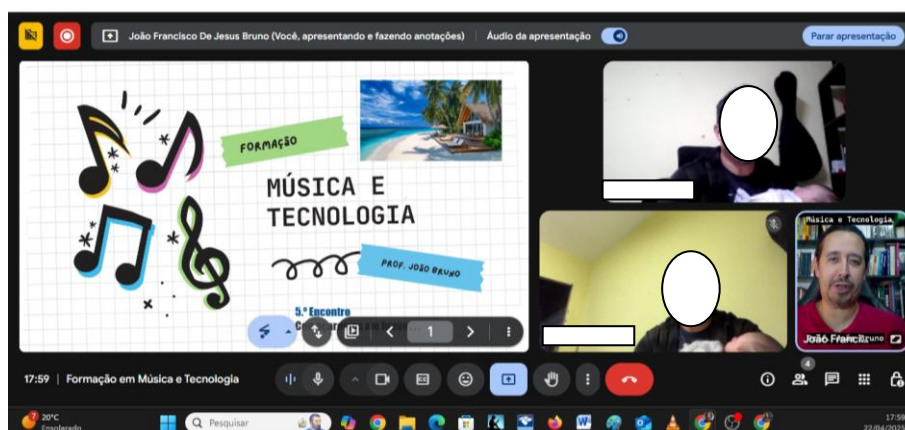
Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no GSA (2025).

5.3.5 Realizando a formação: 5º encontro

O último encontro foi para tratar da Notação Musical (EF15AR16). No início, o professor participante comentou sobre a formação ser curta, mas trazendo bons conteúdos.

Ressaltou a importância de outros colegas participarem, sugerindo o oferecimento de incentivos para aumentar o interesse. Compartilhou experiências pessoais, envolvendo formações que buscou promover na escola, mas encontrando dificuldade de engajamento dos professores.

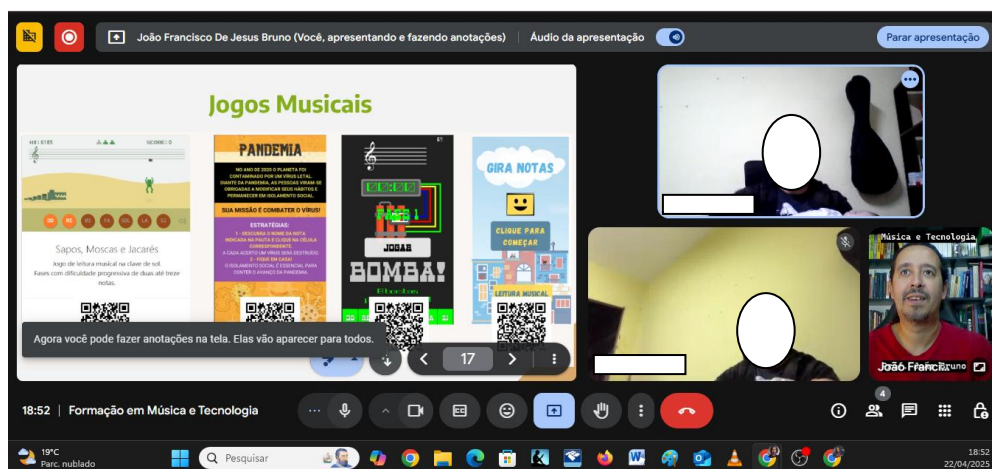
Figura 34 – Captura de tela do 5º Encontro – 22/04/2025



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *Google Meet* (2025).

Foram feitas considerações sobre aspectos teóricos da notação musical, abordando desde a simbologia até aspectos mais técnicos da leitura e escrita. Considerando que o participante já detinha alguns conhecimentos no campo da música, prosseguimos bem com os exemplos de gamificação, retomando o uso do *Google Doodle* Beethoven. Na sequência, apresentei jogos do site Partita¹⁷ e expliquei brevemente a proposta de cada um. Sugeri que o professor experimentasse os jogos.

Figura 35 – Captura de tela do 5º Encontro – Jogos Musicais

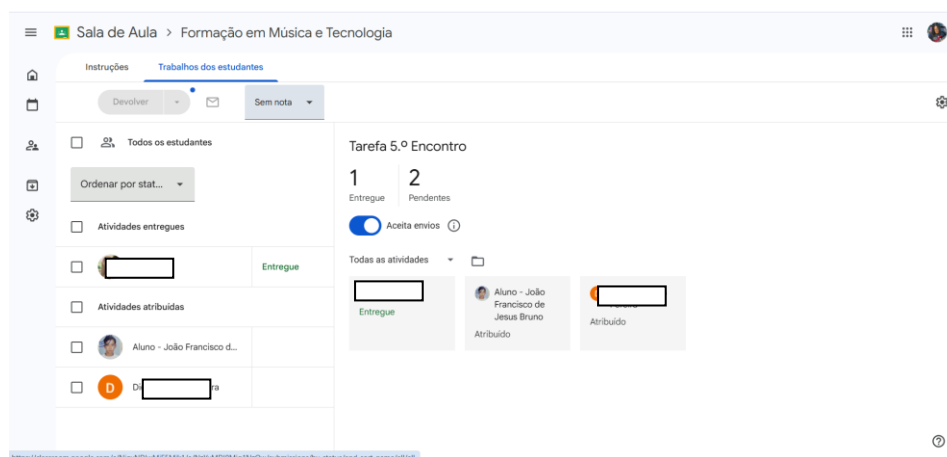


Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no *Google Meet* (2025).

¹⁷ Disponível em: <<https://partita.mus.br/2020Partita/jogos/index.html>>.

No final, o participante comentou sobre a complexidade do estudo sobre partitura e a necessidade de aprofundamento dos estudos teóricos, reconhecendo a qualidade das ferramentas apresentadas. Oportunamente entregou as tarefas no Google Sala de Aula.

Figura 36 – 5ª Tarefa no GSA

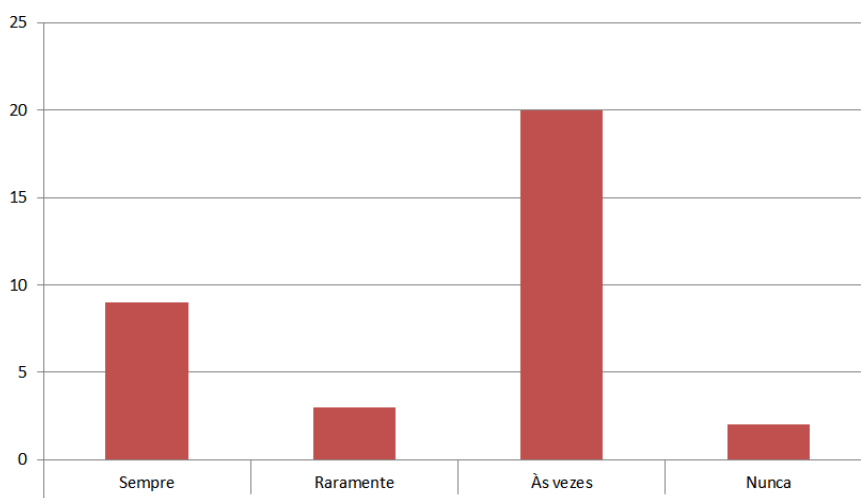


Fonte: Captura de tela realizada pelo autor no GSA (2025).

5.4 Divulgação dos resultados: um cenário preocupante

Retomando a análise dos questionários, de todos os respondentes, a maioria, 59% (f=20), indicou que “às vezes” utiliza música em suas aulas, enquanto 26% (f=9) dos participantes afirmaram utilizá-la sempre. Esse indicador já evidencia a importância da formação, considerando que mais da metade do grupo considera o trabalho com música com alguma periodicidade.

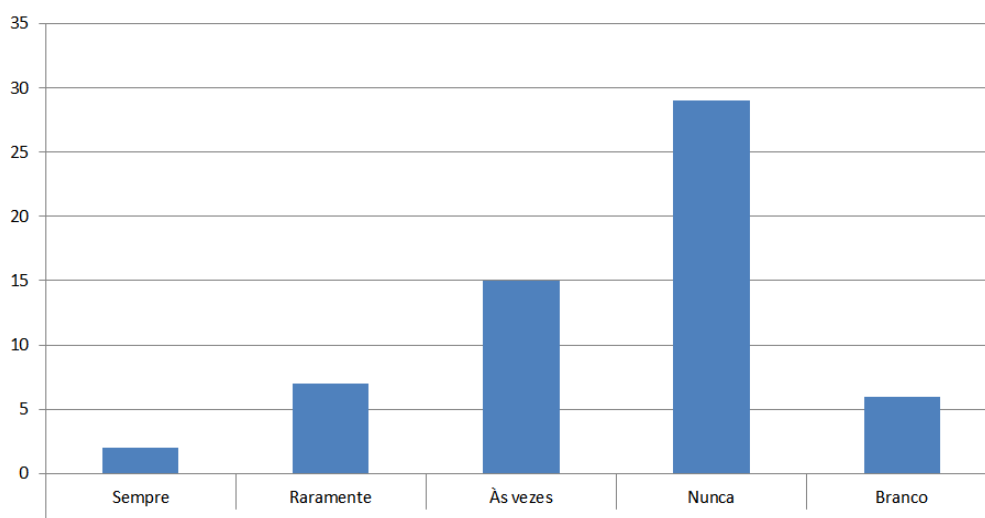
Figura 37 – Gráfico da utilização da música em aulas



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Quanto ao uso de tecnologias digitais nas aulas de música, a resposta predominante foi “nunca”, com 49% (f=29). Diante da abundância de recursos tecnológicos, das experiências de mediação proporcionadas pelas TDIC durante o ERE, das inúmeras propostas formativas ofertadas por Barueri/SP neste campo, torna-se necessário compreender os fatores que dificultam sua incorporação às práticas pedagógico-musicais. Dentre esses fatores, destacam-se tanto o desconhecimento acerca das possibilidades pedagógicas desses recursos quanto as próprias condições de acesso e utilização no contexto escolar.

Figura 38 – Gráfico dos usos de TDIC em aulas de música



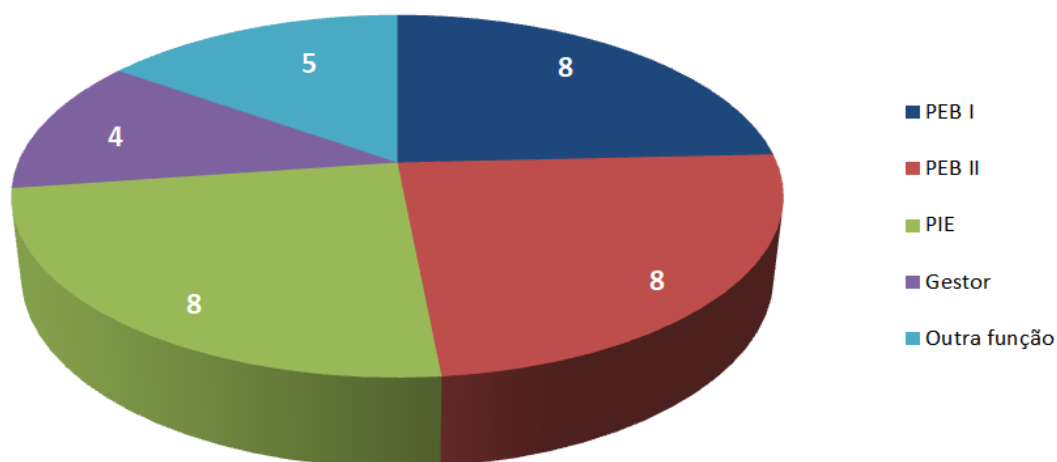
Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Ademais, a situação também evidencia uma tensão no uso das TDIC, que, embora amplamente presentes no campo teórico e discursivo, ainda encontram limites para sua efetiva implementação pedagógica, em razão da insuficiência de condições técnicas, materiais e institucionais. Nesse sentido, a adoção das TDIC não é compreendida como um processo homogêneo ou automaticamente emancipatório, pois depende das condições concretas de trabalho, das políticas institucionais de incentivo e das formações disponíveis aos docentes — sendo esta última a dimensão sobre a qual se busca intervenção por meio desta pesquisa.

Ainda, cabe destacar que nem todos os respondentes exercem atividades diretamente em sala de aula. Dentre os que manifestaram interesse no curso, 24 se identificaram como professores, sendo: 8 PEB I, 8 PEB II e 8 PIE¹⁸.

¹⁸ Professor de Inclusão Escolar.

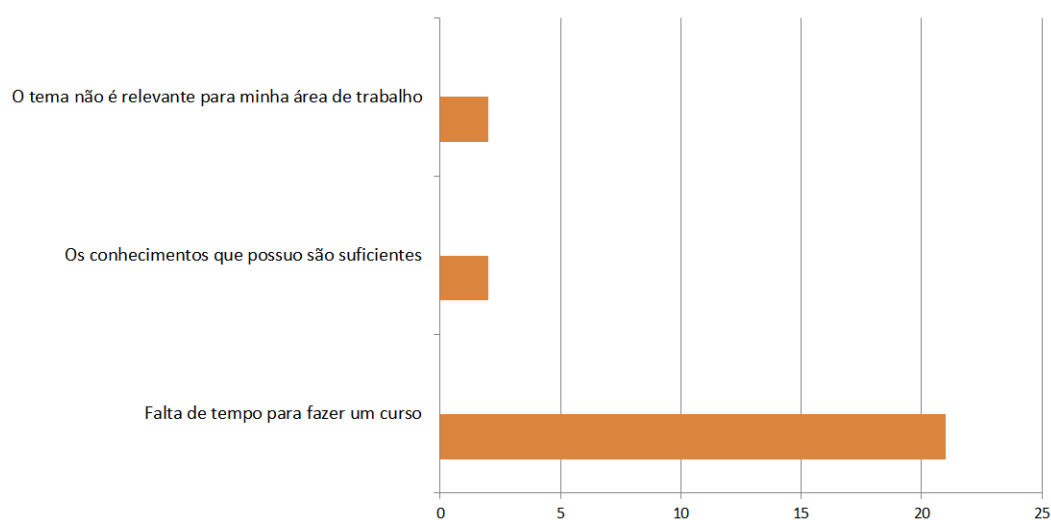
Figura 39 – Gráfico com as funções dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Do total de respostas recebidas, 43% (f=25) dos participantes informaram não ter interesse em participar da formação, sendo que a grande maioria (f=21) apontou a falta de tempo como principal impedimento. Quando questionados se a resposta seria diferente caso o curso oferecesse certificação com carga horária, apenas 32% (f=8) demonstraram interesse. Esses dados, entretanto, não foram considerados um obstáculo determinante, sobretudo ao serem comparados ao grupo de 57% (f=33) que manifestou interesse no curso, mas com apenas duas participações efetivas nas atividades formativas.

Figura 40 – Gráfico da motivação em participar da formação



Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Em um primeiro momento, a escassez de devolutivas não é compreendida apenas como desinteresse, mas como um indicativo de tensões, resistências e limitações contextuais que incidem sobre o campo empírico da pesquisa. Sob uma perspectiva crítica, esse dado mostra aspectos relevantes da cultura institucional, da relação dos profissionais com iniciativas acadêmicas externas e da própria viabilidade da pesquisa-ação em contextos escolares.

Ao observarmos o quadro de vagas de professores de Barueri/SP, publicado no segundo semestre de 2024, vemos 1.496 profissionais atuando como PEB I. Desse total, apenas 0,53% (f=8) respondeu ao formulário da pesquisa — e nenhum deles participou da formação. Esse é um cenário preocupante, sobretudo porque, conforme já mencionado, em Barueri/SP o pedagogo também é responsável pelo ensino de música no componente de Artes.

De acordo com o artigo 5.º, inciso VI, da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o egresso deve estar apto, entre outras habilidades, para o ensino das Artes. No mesmo documento, que entre outros assuntos, a estrutura do curso de pedagogia deve prever um núcleo de estudos básicos que articulará “o trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à [...] artes” (Brasil, 2006, p. 3).

Com isso, no que tange à formação musical do pedagogo, Figueiredo explicita bem ao sustentar que:

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais (Figueiredo, 2004, p. 56).

O autor ainda assegura que:

Os pedagogos podem beneficiar-se significativamente da formação continuada em música, em artes visuais, em dança e em teatro, a fim de estabelecerem bases para uma prática escolar que seja relevante para a formação dos estudantes, o que não isenta as instituições de ensino superior de incluírem na formação inicial do pedagogo estas áreas específicas (Figueiredo, 2017, p. 86).

Ainda, segundo Werle e Bellochio (2014, p. 35), não havendo professores de música dentro da escola, é possível que os professores não especialistas realizem o trabalho “[...] com música em suas atividades, desde que recebam e busquem uma preparação para isso, seja através da formação acadêmico-profissional ou continuada”.

Entretanto, a inexpressiva participação dos professores na pesquisa aponta para outra

questão fundamental: como viabilizar a realização de uma formação sem o interesse dos docentes? Segundo Bellochio (2000),

Para ensinar, é preciso que se compreenda a educação e esta em seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos. Para ensinar música, é preciso que se compreenda música nos constituintes acima apontados (Bellochio, 2000, p. 22).

Ao retomar o caminho proposto na pesquisa-ação, esta pode ser compreendida a partir dos aspectos propostos por Tripp (2005), em seu modelo cíclico, no qual as fases são continuamente retomadas, conforme se evidencia no quadro a seguir.

Quadro 3 – Etapas da Pesquisa-ação segundo Tripp (2005)

Etapas metodológicas	Aplicação no estudo
Planejar	Identificação da necessidade de formação em música e tecnologias
	Elaboração do questionário a partir do cenário
	Definição da proposta formativa a partir das devolutivas
	Estruturação do curso em AVA
Agir	Envio de formulários (<i>E-mails</i> e <i>WhatsApp</i>)
	Divulgação da pesquisa nas escolas
	Organização e oferta do curso
Descrever	Registro das respostas e identificação de interessados
	Descrição da adesão efetiva na formação
Avaliar	Reflexão sobre a baixa adesão
	Análise das dificuldades de permanência
	Avaliação do processo formativo
	Consolidação do produto pedagógico digital

Fonte: elaborado pelo autor, 2026.

Em consonância com o exposto, o desenvolvimento da pesquisa também se fundamentou nas proposições de Thiollent (2011), cuja organização metodológica é apresentada a seguir.

Quadro 4 – Etapas da Pesquisa-ação segundo Thiollent (2011)

Etapas metodológicas	Aplicação no estudo
Fase exploratória	Levantamento inicial das necessidades de formação musical e tecnológica dos docentes da rede municipal.
Formulação do problema	Definição do problema de pesquisa: como promover formação em música e tecnologias para docentes do ciclo de alfabetização.
Construção de hipóteses	Suposição de que uma formação continuada mediada por tecnologias poderia ampliar repertórios pedagógico-musicais dos professores.
Realização do seminário	Etapas parcialmente realizadas por meio da interação inicial com os participantes via questionários e contatos formativos; não houve consolidação ampla de um espaço coletivo deliberativo.
Seleção da amostra	Definição do público-alvo composto por docentes da rede municipal, com foco nos PEB I; participação voluntária dos respondentes interessados.
Coleta de dados	Aplicação e análise dos questionários enviados por e-mail, grupos de mensagens e cartazes distribuídos em 43 escolas.
Análise e interpretação dos dados	Interpretação das respostas obtidas, das demandas formativas e da baixa adesão ao curso como elementos da realidade investigada.
Elaboração do plano de ação	Desenvolvimento das aulas e organização do material pedagógico digital disponibilizado no AVA.
Divulgação dos resultados	Produção do material didático interativo e sistematização da pesquisa no contexto do mestrado profissional.

Fonte: elaborado pelo autor, 2026.

Apesar da flexibilidade inerente à pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent, 2011), o desenvolvimento da investigação preservou princípios éticos de transparência e respeito aos participantes, reconhecendo a participação docente como eixo estruturante do processo formativo, voltado à melhoria das práticas pedagógicas e à transformação da realidade. No entanto, considerando que uma das bases teóricas do trabalho é a concepção de experiência construída por meio das trocas entre pares (Tardif, 2014), a baixa adesão dos sujeitos implicou limitações no desenvolvimento coletivo da proposta formativa.

Ainda assim, à luz do racionalismo crítico de Popper (2013), o percurso investigativo demonstra o caráter dinâmico e provisório da produção científica, no qual hipóteses e expectativas são constantemente confrontadas pela experiência empírica. Desse modo, os resultados obtidos não invalidam a investigação, mas contribuem para a reformulação crítica das compreensões iniciais acerca da formação docente em música e tecnologias, indicando novos problemas, limites institucionais e possibilidades de pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de educar ocupa um lugar central no desenvolvimento humano e na construção de uma sociedade mais justa, reafirmando sua relevância e urgência no mundo contemporâneo. Por isso, é essencial a criação de ferramentas eficazes que possibilitem ações pedagógicas transformadoras e libertadoras, capazes de promover a emancipação humana.

Ao reconhecer que a prática do ensino de música ainda encontra dificuldades de implementação em muitas redes públicas de ensino, refletir sobre estratégias para a formação docente é uma medida fundamental nesse processo. Ainda, é certo que a tecnologia ocupa um papel de destaque na constituição dos conhecimentos docentes na atualidade, pelo que não se pode desconsiderar a importância da formação nesse campo.

Anote-se que, com o uso das TDIC, não se pretende substituir o mundo real pelo digital, tampouco ignorar os riscos associados ao excesso de exposição às telas, uma realidade enfrentada pelas novas gerações. Contudo, como afirma Desmurget (2023, p. 41), “é indiscutível que o impacto depende da utilização”. E nesse sentido, cabe aos professores estarem devidamente habilitados para realizar a mediação necessária entre o real e o digital.

Ademais, como afirma Gohn (2013, posição 284), “investigar assuntos relacionados à tecnologia é como perseguir a própria sombra: quando se chega ao ponto intencionado, o objeto de interesse já está um pouco mais à frente”. Tal constatação reafirma a necessidade da formação continuada.

Com isso, o presente trabalho buscou contribuir com a formação continuada de professores da rede pública de Barueri/SP, no campo da música e das TDIC, a partir de levantamento prévio do perfil e interesse docente, resultando na elaboração de material pedagógico formativo. O desenho da pesquisa se constituiu sobre teorias dos saberes necessários ao ensino apoiadas nas tecnologias digitais, orientado no modelo da pesquisa-ação, como possibilidade de resposta ao problema.

Mesmo com a baixa participação dos professores na pesquisa, a coleta subsidiou a construção de material pedagógico com um conjunto de estratégias apoiadas nas tecnologias digitais, as quais podem ser utilizadas para a formação docente, além de subsidiar suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Diante da baixa adesão dos participantes, a proposta dos encontros formativos acabou sendo desenvolvida de forma mais restrita do que o previsto inicialmente. Os resultados

mostraram que a maioria dos docentes não participaria da formação, ainda que houvesse a oferta de certificação, sendo a falta de tempo o principal motivo apontado. Esse cenário evidencia limites contextuais à participação docente em iniciativas formativas e de pesquisa, inclusive em etapas de menor exigência, como o preenchimento do formulário.

Logo, como ressalta Freire (2001, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Com isso, o processo de formação docente revela-se essencial, pois não se trata apenas de adquirir conhecimentos teóricos, mas de desenvolver continuamente a prática pedagógica por meio da experiência e da reflexão crítica sobre o próprio ensino.

Reforçando essa ideia, Freire (2019, p. 89-90) afirma que “o professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”, evidenciando que a formação constante é também uma questão de compromisso ético e profissional do educador.

Sob essa ótica, ao tratar especificamente da educação musical, Swanwick (2003, p. 14) ressalta que “não podemos ensinar nem pensar de forma criativa sobre o ensino daquilo que nós não compreendemos”, concepção que ressalta a necessidade de uma formação consistente. Diante disso, como destaca Fonterrada,

[...] embora o professor não músico possa dar conta de uma série de atividades ligadas à música, outras questões são específicas do professor especialista, e é ele, afinal, quem deverá tomar as rédeas do processo educativo (Fonterrada, 2008, p. 276).

Tal posicionamento reforça a importância da formação específica, mostrando que certas competências e decisões pedagógicas exigem conhecimento aprofundado, que vai além da atuação generalista do docente. Anote-se que a Secretaria de Educação de Barueri/SP promoveu recentemente uma alteração no currículo escolar da Educação Básica, garantindo que as aulas de música dos 1º e 2º anos do EF I sejam ministradas por professores especialistas. A medida, em vigor desde o início do ano letivo de 2026, constitui um avanço significativo na superação das dificuldades relacionadas à formação docente. Além disso, a mudança assegurou maior acesso a professores de música na cidade e proporcionou maior estabilidade na carga horária de trabalho.

Entretanto, ainda persiste a atuação do unidocente no ensino da disciplina de Artes, que contempla, em menor escala, conteúdos relacionados à música. Espera-se que, a partir da

alteração proposta, haja a possibilidade de estreitamento das relações com os professores do ciclo de alfabetização, de modo a colaborar em suas práticas pedagógicas que envolvam o ensino musical.

Os desdobramentos deste trabalho abrem diversos caminhos para pesquisas futuras, com destaque para os impactos da presença de professores de música nos anos iniciais da rede municipal de Barueri/SP, assim como para reflexões sobre estratégias formativas diante da resistência à participação em programas de capacitação, considerando, ao mesmo tempo, os efeitos dessas ações no desenvolvimento e aprimoramento da carreira docente.

Por fim, para ilustrar, com base na tradição judaico-cristã, a pergunta de um personagem etíope sobre a compreensão de um texto sagrado sem mediação¹⁹ oferece um contraste simbólico às tensões atuais: como aprenderemos se não nos dispusermos a construir o conhecimento com o outro?

¹⁹ Cf. Atos dos Apóstolos 8:31, Bíblia Sagrada, Almeida Revista e Atualizada, Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, César; LIMA, Sonia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 9, n. 2, 2010. DOI: 10.5216/mh.v9i2.11251. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/musica/article/view/11251>>. Acesso em: 20 Set. 2023.
- ALCANTARA NETO, Darcy. Levantamento de tecnologias para a aprendizagem de teoria e percepção musical no ensino superior: editores de partitura e DAWS. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33., 2023, São João del-Rei. *Anais eletrônicos...* São João del-Rei: ANPPOM, 2023. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1872/public/1872-7887-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 Jul. 2025.
- ALVES, Luciano. *Fazendo música no computador*. 4.^a ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 2014.
- ANDRADE, Flávio Rovani de. PIONEIRISMO NA EDUCAÇÃO: A FILOSOFIA NO MUNICÍPIO DE BARUERI-SP. *Revista da Faculdade de Educação*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 119–144, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3622>>. Acesso em: 12 Mai. 2025
- ANDRADE, Klesia Garcia. Problema, criatividade e ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente no ensino superior. *Revista da ABEM*, v. 30, n. 1, e30103, 2022. DOI: 10.33054/ABEM202230103. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1091/618>>. Acesso em: 6 Jun. 2025.
- AZANHA, José Mario Pires. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2019.
- BARUERI. Secretaria de Educação. *CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO DE OPORTUNIDADES*. Em defesa de uma educação de excelência para a escola pública. Gestão 2024. Disponível em: <<http://educbarueri.sp.gov.br/public/pdf/curriculo/CURRICULO-PARA-UMA-EDUCACAO-DE-OPORTUNIDADES.pdf>>. Acesso em: 8 Jul. 2025.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2000.
- BERTHO, Renan Moretti *et al.* Educação a distância na – e para – a educação musical: múltiplos olhares e contextos em um componente curricular. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 31., 2023, Manaus. *Anais eletrônicos*. Manaus: ABEM, 2023. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1765/public/1765-7029-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 Jun. 2025.

BESSA, Beatriz de Souza. Experiências afrofuturistas na educação musical: primeiros passos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 34., 2024. *Anais [...]*. [S.l.: s.n.], 2024.

Disponível em:

<https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2024/papers/2518/public/2518-10874-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 Mai. 2025.

BESSA, Beatriz de Souza. Ferramentas virtuais na educação étnico-racial: ecos do tempo espiralar e afrofuturismo. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 32., 2024, Vitória. *Anais eletrônicos*. Vitória: ABEM, 2024. Disponível em: <<https://abem.mus.br/anais-ersd/2024-v6/>>. Acesso em: 6 Jun. 2025.

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. O uso das tecnologias digitais como recurso potencializador do ensino e aprendizagem musical de professoras não especialistas em música. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 025–042, 2021. DOI: 10.7867/1981-9943.2021v15n3p025-042. Disponível em:

<<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/10161>>. Acesso em: 6 Jun. 2025.

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Tecnologias digitais na aprendizagem musical: o que dizem as pesquisas. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 26, n. 51, p. 61–94, 2022. DOI: 10.26694/rles.v26i51.2905. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2905>>. Acesso em: 6 Jun. 2025.

BOTO, Carlota; SANTOS, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira. *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 11-24.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação básica*.

Brasília. MEC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 25 Fev. 2022.

BRASIL. *Decreto-lei n. 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, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 25 Fev. 2022.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1. Maio/2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25 Fev. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes*. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>.

Acesso em: 25 Fev. 2022.

BRUNO, João Francisco de Jesus; VELOSO, Braian Garrito; SANTIAGO, Glauber. “A percepção docente quanto à formação em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

no contexto da pandemia da Covid-19”. In: *Reflexões e Estratégias sobre Educação, pandemia e tecnologias digitais*. PIMENTA, Alan Victor; VELOSO, Braian; MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber (org.). 1.^a ed. São Paulo: Artesanato Educacional. 2023.

BURCHARD, Camila Pereira; TEIXEIRA, Amanda Machado; FUMAGALLI, Laura Mendes Rodrigues; SOARES, Renata Godinho; VARGAS, Veronica de Carvalho; COPETTI, Jaqueline. Construção da identidade profissional docente: caminhos e percalços. In: NEU, Adriana Flávia; MARCHESAN, Lidiene J. de S. Costa. (Org.). *Construção da identidade profissional docente: formação, saberes e experiências*. 1.^a ed. Mato Grosso: Pantanal, 2020, v. 1, p. 17-28.

CHAMORRO, Anelise *et al.* Educação musical e as tecnologias digitais: o uso de objetos de aprendizagem e a percepção dos docentes. *Revista Educação e Linguagens*, v. 6, n. 11, p. 17-43, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2017.6.11.17-43>. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducclings/article/view/6488>>. Acesso em: 6 Jun. 2025.

CORRÊA, André Garcia *et al.* Formação de professores e o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK). In: MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber (org.). *Luzes sobre a Aprendizagem Ativa e Significativa: proposições para práticas pedagógicas na Cultura Digital*. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DESMURGET, Michel. *A fábrica de cretinos digitais*. Os perigos das telas para nossas crianças. Tradução Mauro Pinheiro. 1.^a ed. São Paulo: Vestígio, 2023.

FARIA, Luciana Carolina Fernandes de; FRANCESCHINI, Sheila Regiane; ROCHA, Karen Rodrigues da. O uso dos jogos eletrônicos na educação musical e sua possibilidade enquanto recurso didático. *Latin American Journal of Development*, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 304–310, 2020. DOI: 10.46814/lajdv2n5-017. Disponível em: <<https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/jdev/article/view/89>>. Acesso em: 6 Jun. 2025.

FERREIRA FILHO, João Valter. As dimensões da formação superior de professores de música: perspectivas teóricas e problematizações. *Educação*, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e31/1–30, 2024. DOI: 10.5902/1984644470520. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70520>>. Acesso em: 29 Out. 2024.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade?. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr., 2017 [2019]. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n48.p79-96. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7567>>. Acesso em: 26 Jun. 2024.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11 [12], n. 11, p. 55-61, set. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/347>>. Acesso em: 26 Fev. 2022.

FONSECA, Maurício Eslabão da. Um estudo de caso sobre inclusão de pessoas com deficiência visual na EMUFRN. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 32., 2022, Natal. *Anais eletrônicos...* Natal: ANPPOM, 2022. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2022/papers/1872/public/1872-7887-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 Jul. 2025.

FONTERRADA, Marisa Trench Oliveira. *De tramas e fios*. Um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acesso em: 29 Ago. 2023.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-pub*.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 62.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARG, Disha. *Visualyzic: a live-input visualizer*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Guru Gobind Singh Indraprastha University. Disponível em: <<https://dspace.library.uvic.ca/items/f93ef5bf-01c9-4b67-a8ca-099834e07963>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7.^a ed. São Paulo: Atlas, 2023.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais*. 11.^a ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical a distância: Abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez Editora. 2013. *Epub*

GONZAGA, Ana. Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas. *Nova Escola*. Edição 229, jan./2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1017/keith-swanwick-fala-sobre-o-ensino-de-musica-nas-escolas>>. Acesso em: 29 Ago. 2023.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate, 2002.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate, 2008.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à educação*. A música nas escolas públicas - 1838 - 1971. 2008. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Os Sons da República - O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República 1889-1930. In: REUNIÃO ANUAL DA

ANPED, 27., 2004. GT02 – História da Educação. *Anais [...]*. [S.l.]: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt02/t0214.pdf>>. Acesso em: 24 Jun. 2024.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Pesquisa e elaboração de projetos articulando Música e Tecnologia na formação inicial do Pedagogo. In: PESCE, Lucila; JARDIM, Vera (orgs). *Educação, tecnologias e empoderamento freiriano: desafios e possibilidades dos grupos sociais contemporâneos*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus. 2013. *Epub*.

LIBÂNEO, Jose Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LIBÂNEO, Jose Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 11.^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIRA FILHO, Samuel Francisco. Pesquisa em música: um olhar panorâmico sobre o uso das ferramentas tecnológicas no contexto remoto. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2022. *Anais [...]*. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89227>>. Acesso em: 26 Mai. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 9.^a ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas; SILVEIRA, Marília Chaves; HAMOND, Luciana Fernandes. Música e tecnologia no ensino do piano: (quase) um estudo de caso com o uso do aplicativo Shared Piano da Chrome Music Labs. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25., 2021. *Anais...* [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/756/public/756-4433-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 Mai. 2025.

MEIRIEU, Philippe *Aprender sim, ...mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, 2006. Disponível em: <https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf>. Acesso em: 10 Fev. 2022.

OLIVEIRA, Gabriel Guimarães de; CERNEV, Francine Kemmer. Gamificação nas aulas de música: uma proposta utilizando a ferramenta Chrome Music Lab. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 26., 2023, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1722/public/1722-7203-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 Jun. 2025.

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes em diversos contextos. In: ILARI, Beatriz. (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Paraná: Editora UFPR, 2011.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. Inserção profissional em música: atividades profissionais e condições de trabalho de egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Vitória – 2015. *Anais*. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2015/3708/public/3708-11581-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 Jan. 2026.

POPPER, Karl R. *A lógica da pesquisa científica*. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

QUEIROZ, Gregório J. Pereira de. *A música compõe o homem o homem compõe a música*. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*. v. 20, n. 29. Londrina. Jul./Dez 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/88/73>>. Acesso em: 25 Mai. 2016.

SANTOS, Samuel Cintra. *O imaginário dos professores de música acerca do cotidiano musical dos jovens: um estudo no contexto das escolas integrais de Barueri, SP*. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2014.

SCHAFER, Murray R. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, [on-line], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <<https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>>. Acesso em: 27 Out. 2024.

SILVA, Anderson do Nascimento. Educação musical humanizadora nas bandas de música: uma reflexão sobre a construção de um educar significativo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 26., 2023, Ouro Preto. *Anais eletrônicos*. Ouro Preto: ABEM, 2023. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1758/public/1758-6690-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 Jun. 2025.

SILVA, Carolina Raffaella Lima; SANTOS, Mônica Regina Nascimento dos. Profissionalidade e (des)motivação docente: desafios à uma atuação qualificada. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 47, p. 1–22, set./dez. 2024. Disponível em: <<https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1698/660>>. Acesso em: 13 Set. 2025.

SILVA, Daniel Ferreira da. Possibilidades tecnológicas utilizadas na Educação Musical nas Escolas Públicas. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, 2021. DOI: 10.22456/1982-1654.117187. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/117187>>. Acesso em: 6 Jun. 2025.

SOUZA, Jusamara. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18.^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLENTINO, Igor; NAVEDA, Luiz. Dimensões tecnológicas no ensino musical: um modelo de seleção digital para o ensino de música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 34., 2024. *Anais [...]*. [S.l.: s.n.], 2024. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1962/public/1962-7905-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 Mai. 2025.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. DOI: 10.1590/S1517- Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 28 Set. 2023.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*. [S. l.], v. 17, n. 22, 2014. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/223>>. Acesso em: 26 Jun. 2024.

WESTERMANN, Bruno. Música, seu ensino e suas coisas: caminhos teórico-metodológicos para estudos sobre música, tecnologia e educação. *Revista da ABEM*. [S. l.], v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1082>>. Acesso em: 6 Jun. 2025.

XAVIER, Thayná A. B. A tecnologia digital, a música e o risco: reflexões das interfaces educacionais. *Revista da ABEM*, v. 32, n. 2, e32212, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432212. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1281/704>>. Acesso em: 3 Jun. 2025.

APÊNDICE A – Modelo do questionário aplicado



PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO EM MÚSICA E TECNOLOGIA

Saudações, colegas!

Meu nome é João Bruno, sou professor de música da rede de Barueri e pesquisador no programa ProfArtes da UNESP.

Quero convidá-la (lo) para participar de um estudo sobre música, tecnologia e formação docente.

Para isso, por favor, responda algumas perguntas. Não levará muito tempo e sua participação será de extrema importância para esse estudo!

Você pode ler o Termo de Participação no link e apresentar o seu aceite abaixo:

https://drive.google.com/file/d/1qp8UDaXz9yxYqBPGNDqle_qSTxS0FMur/view?usp=sharing

Muito obrigado!
João Bruno 🎵

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Aceito participar desta pesquisa *

☐ Sim

☐ Não

Avançar

Limpar formulário

FORMULÁRIO - FORMAÇÃO EM MÚSICA E TECNOLOGIA (BARUERI)

Saudações, colegas!

Meu nome é João Bruno, sou professor de música da rede de Barueri e pesquisador no programa ProfArtes da UNESP.

Quero convidá-la (lo) para participar de um estudo sobre música, tecnologia e formação docente.

Para isso, por favor, responda algumas perguntas. Não levará muito tempo e sua participação será de extrema importância para esse estudo!

Você pode ler o Termo de Participação no link e apresentar o seu aceite abaixo:

https://drive.google.com/file/d/1gp8UDaXz9yxYgBPGNDqle_qSTxSOFMur/view?usp=sharing

Muito obrigado!

João Bruno

Coleta de e-mail

Seção 1

Aceito participar desta pesquisa

Sim (Ir para a seção 2 - Música em sala de aula)

Não (Ir para a seção 7 - Da motivação)

Seção 2

Música em Sala de Aula

1. Você utiliza música em suas aulas?

() *Sempre* (continuar para a próxima seção)

() *Às vezes* (continuar para a próxima seção)

() *Raramente* (continuar para a próxima seção)

() *Nunca* (Ir para a seção 4 - Formação em música)

Seção 3

TDIC e Música

2. Utiliza recursos tecnológicos em suas aulas de música, como, por exemplo, o site *Chrome Music Lab*?

Imagem Chrome Music Lab

() *Sempre* (continuar para a próxima seção)

() *Às vezes* (continuar para a próxima seção)

() *Raramente* (continuar para a próxima seção)

() *Nunca* (continuar para a próxima seção)

Seção 4

Formação em Música

3. Tem formação em música?

Sim (continuar para a próxima seção)

Não (Ir para a seção 6 - Formação continuada)

Seção 5

Nível de formação

4. Qual a maior formação em música que você possui?

Pós graduação (continuar para a próxima seção)

Graduação (continuar para a próxima seção)

Técnica / Conservatório (continuar para a próxima seção)

Cursos livres (continuar para a próxima seção)

Prática (autoensino) (continuar para a próxima seção)

Outros (continuar para a próxima seção)

Seção 6

Formação continuada

5. Você tem interesse em participar de uma formação em educação musical e tecnologias digitais?

Sim (Ir para a seção 9 - Temas para a formação)

Não (Ir para a seção 7 - Da motivação)

Seção 7

Da Motivação

A) Por qual razão você não participaria de uma formação em música?

O tema não é relevante para minha área de trabalho (Ir para a seção 17 - Enviar Forms)

Os conhecimentos que possuo são suficientes (Ir para a seção 8 - Da negativa em participar)

Falta de tempo para fazer um curso (Ir para a seção 8 - Da negativa em participar)

Outros (Ir para a seção 8 - Da negativa em participar)

Seção 8

Da negativa em participar

B) Se a formação oferecesse certificação com carga horária você participaria?

Sim (Ir para a seção 17 - Enviar Forms)

Não (Ir para a seção 17 - Enviar Forms)

Seção 9

Temas para a formação (*caixa de seleção*)

6. Quais assuntos você acha importante em uma formação musical virtual?

Propriedades do Som

Elementos da Música

Apreciação Musical

Gêneros musicais

Notação musical (partitura)

Composição (criação musical)

Performance (apresentação musical)

Práticas musicais (corporais e instrumentais)

Outros

7. O que você gostaria de aprender em uma formação em música, no formato virtual?
resposta longa

Seção 10

Disponibilidade (*caixa de seleção*)

8. Marque todos os dias e períodos que são melhores para a sua participação na formação:

(manhã)

segunda-feira

terça-feira

quarta-feira

quinta-feira

sexta-feira

sábado

(noite)

terça-feira

quarta-feira

quinta-feira

sexta-feira

(à tarde)

sábado

Seção 11

Área de atuação na educação pública de Barueri

9. Você atua na educação como:

() *PEB I* (Ir para a seção 12 - Educação Fundamental I)

() *PEB II* (Ir para a seção 13 - Educação Fundamental II)

() *PIE* (Ir para a seção 15 - Identificação)

() *Gestor escolar* (Ir para a seção 15 - Identificação)

() *Outra função* (Ir para a seção 14 - Função desempenhada na educação)

Seção 12

Educação Fundamental I

10. *Leciona para qual ano?*

1.º ANO

2.º ANO

3.º ANO

4.º ANO

5.º ANO

Seção 13

Educação Fundamental II

10. *Leciona para qual ano?*

Artes

Ciências

Educação Física

Geografia

História

Informática

Língua Inglesa

Língua Portuguesa

Matemática

Música

Seção 14

Função desempenhada na educação

10. Qual o seu cargo na educação?

Seção 15

(Identificação)

Nome completo _____

Seção 16

(Contato)

Telefone / *Whatsapp* para contato () _____

Seção 17

(Envio do formulário)

Seção 18

(agradecimento)

Link encurtado e personalizado para acesso

<https://bit.ly/pesquisa-edumus>



APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Título do Estudo: **“Formação docente continuada em música: pesquisa-ação na rede pública de Barueri/SP”**

Pesquisador Responsável: **João Francisco de Jesus Bruno**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CAAE: 83432324.2.0000.5663

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é desenvolver um programa de formação musical aos docentes da rede pública da cidade de Barueri/SP, correspondendo a uma amostra de profissionais atuantes no 1.º e 2.º do Ensino Fundamental. O projeto tem objetivos específicos de conhecer o perfil docente quanto aos conhecimentos em música, da sua aplicação em sala de aula e do interesse em participar de uma formação na área, em utilizar as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – TDIC, no e para o processo formativo, de avaliar as práticas docentes no contexto formativo, de refletir a partir e sobre a construção coletiva com os participantes da pesquisa e de produzir material didático em música a partir da formação.

A justificativa do trabalho se apoia na necessidade da formação continuada de professores, apoiada no uso de tecnologias digitais, de modo significativo, considerando a multiplicidade de saberes que envolve a prática docente do pedagogo, dentre elas o ensino de música.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: responder ao questionário sobre formação em música e tecnologia - tempo médio estimado de 10 minutos -, a partir das respostas lançadas, participar de uma formação em música e tecnologia de 30 horas, no formato virtual, pela plataforma do Google Meet, divididas em 8 encontros, não excedendo a 16 horas síncronas e 14 horas de atividades. A partir da participação

na formação e aplicação em sala de aula das propostas, a realização de entrevistas de 30 a 45 minutos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo poderá ser expresso em possíveis desconfortos no procedimento de responder ao questionário, em razão da sua duração ou pelo constrangimento em informar dados pessoais, pela gravação e registro dos encontros virtuais formativos e das entrevistas.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são a aquisição de novos conhecimentos para o trabalho com música em sala de aula, possibilitando mudanças no processo de ensino-aprendizagem de alunos que tiverem contato com as propostas aplicadas pelos participantes do estudo, além de poder viabilizar novos investimentos na área da educação através da esfera político administrativa.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo institucional

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de artes e educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis:

Rubrica do pesquisador

Página 2 de 3

Rubrica do participante/responsável

João Francisco de Jesus Bruno

j.bruno@unesp.br

Prof.^a Dr.^a Andréia Miranda de Moraes Nascimento (Orientadora)

andreia.moraes@unesp.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Instituto de Artes - Câmpus de São Paulo

R. Dr. Bento Teobaldo Ferraz, 271 - Barra Funda, São Paulo - SP, 01140-070

(11) 3393-8530

Ou, com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP: 17.033-360

Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - UNESP/FAAC

Telefone: (14)3103-4880 / Fax:(14)3103-6050

E-mail: cep.faac@unesp.br

Região: SUDESTE / UF: SP / Município: BAURU

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube n.º 14-01,

Prédio da Seção Técnica de PósGraduação da FAAC - Bairro: VARGEM LIMPA

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: "Formação docente continuada em música: pesquisa-ação na rede pública de Barueri/SP".

Nome do participante	Data:
Assinatura do participante	

Eu, João Francisco de Jesus Bruno, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

Assinatura e carimbo do Pesquisador	Data:
--	----------------

Rubrica do pesquisador

Página 3 de 3

Rubrica do participante/responsável

APÊNDICE C – Material didático interativo

Título do recurso: Música e tecnologia: material didático interativo

O recurso educacional desenvolvido no âmbito desta dissertação encontra-se disponibilizado integralmente no Repositório Institucional, na coleção Recursos educacionais.

Acesso ao recurso: <https://hdl.handle.net/11449/329650>



ANEXO A – Formações realizadas pela Prefeitura de Barueri/SP



Certificamos que

JOÃO FRANCISCO DE JESUS BRUNO

participou do Programa de Formação Inicial Pedagógica focado no **Uso dos Recursos do Google for Education**, promovido pela Secretaria Municipal de Barueri/SP entre Junho e Dezembro de 2020, com carga horária de 69 horas e com aproveitamento satisfatório nas atividades complementares.

São Paulo/SP, 15 de Dezembro de 2020.

JOSÉ DUTRA DE BARROS NETO
Coord. Pedagógico Colaborativa

RICARDO NASCIMENTO
Coord. TI da Sec. Educação

Registrado à folha 025 do Livro de Registros da Colaborativa, sob o nº de 5353. São Paulo, 15 de Dezembro de 2020.
Para consultar a validade do certificado acesse: www.certificadosbarueri.colaborativa.com.br



LÚDICOS

Certificamos que

JOÃO FRANCISCO DE JESUS BRUNO

Realizou o Curso **Fundamentos Básicos do Google for Education** na plataforma de aprendizagem a distância gamificada Lúdicos Game, no período de fevereiro a março de 2021, com carga horária de 45 horas e atingiu aproveitamento satisfatório nas atividades propostas.

Barueri, 12 de Março de 2021

JOSÉ DUTRA DE BARROS NETO
Coord. Pedagógico Colaborativa

CELSO FURLAN
Secretário da Educação



Registrado à folha 028 do Livro de Registros da Colaborativa, sob o nº de 6897. São Paulo, 12 de Março de 2021.
Para consultar a validade do certificado acesse: www.certificados.colaborativaeduc.com.br

Certificamos que

João Francisco de Jesus Bruno

participou da **Formação Continuada em Tecnologias Educacionais**, realizada pela Colaborativa entre setembro e dezembro de 2021 de forma *on-line*, por iniciativa da Secretaria Municipal de Barueri/SP, com carga horária total de 33h30 e com aproveitamento satisfatório.

São Paulo, 03 de Dezembro de 2021.



JOSÉ DUTRA DE BARROS NETO
Head de Educação Colaborativa



CELSO FURLAN
Secretário de Educação

Registrado à folha 62 do Livro de Registros da Colaborativa, sob o nº de 11705, São Paulo, 03 de dezembro de 2021.
Para consultar a validade do certificado acesse: <https://certificadosbarueri.colaborativa.com.br/>





Educadores certificados pelo Google

Nível 2

Concedemos esta qualificação a

João Francisco de Jesus Bruno

por ter demonstrado conhecimento avançado, habilidades e competências necessárias para implementar as ferramentas do Google for Education.

Certificado emitido em

12 | 05 | 2023

Certificado válido até

12 | 05 | 2026

Google for Education



Avaliação de aptidões de formador

Certificado de aproveitamento

Este certificado atesta que

João Francisco de Jesus Bruno

passou na Avaliação de aptidões de formador, demonstrando as aptidões e os conhecimentos necessários para dar formação sobre as ferramentas do Google for Education em escolas.

Certificado emitido a

31|08|2023

Certificado válido até

31|08|2026

Google for Education



Colaborativa
Transformando a Educação



Google for Education
Partner



Certificamos que

JOÃO FRANCISCO DE JESUS BRUNO

realizou o curso on-line **Trilha de Inovação: Explorando Ferramentas Digitais**, ministrado pela Colaborativa e promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Barueri, no período de **junho a dezembro de 2025**, com carga horária de **67 horas**.

Barueri-SP, 12 de dezembro de 2025.

José Dutra De Barros Neto
Head de Educação da Colaborativa

Antônio Cláudio Flores Piteri
Secretário da Educação de Barueri



Registrado à folha 481 do Livro de Registros da Colaborativa, sob o n° de registro d00db4b9-4e62-4a79-95ea-0d947c9b616a. São Paulo, SP, 12 de dezembro de 2025.

Para consultar a validade do certificado acesse: formacoes.colaborativa.com.br/certificados/validacao



ANEXO B - E-mail enviado pelo Departamento de Apoio Pedagógico

18/10/24, 09:46

E-mail de Secretaria de Educação Municipal de Barueri - COMUNICADO n°531/2024 - DEPARTAMENTO DE APOIO PEDAGÓ...

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO <dap.pedagogico@educbarueri.sp.gov.br>

COMUNICADO n°531/2024 - DEPARTAMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO - Pesquisaisa

1 mensagem

DEPARTAMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO <dap.pedagogico@educbarueri.sp.gov.br>

9 de setembro de 2024 às
11:58

Para: Grupo EMEFs <grupoemefs@educbarueri.sp.gov.br>

Cc: LUCINA DIAS BATISTA <dap.lucinabatista@educbarueri.sp.gov.br>, Grupo Supervisores
<gruposupervisores@educbarueri.sp.gov.br>

Cco: Andreia Carla Alvarez <cef.andreiaalvarez@educbarueri.sp.gov.br>, Vania Aparecida dos Santos Anjos
<cef.vaniasantos@educbarueri.sp.gov.br>, Vilma Regina do Nascimento <edu.gabinete@educbarueri.sp.gov.br>

Prezado(a) Diretor(a) e Coordenador(a) Pedagógico, bom dia!

A Secretaria de Educação de Barueri, visando apoiar o Sr. João Bruno, que é nosso professor da Rede de Ensino, no que diz respeito a sua pesquisa e produção de material no Programa da UNESP, vem através deste, compartilhar um formulário intitulado de "Formação em Música e Tecnologia", que será utilizado como um dos instrumentos de desenvolvimento do seu trabalho.

Desta forma, solicitamos que divulguem em horário de HTPC aos professores, para que, de forma facultativa, eles possam contribuir com a pesquisa do professor.

Link de acesso: <https://bit.ly/pesqmusicaunesp>

Agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos através deste e-mail.

Atenciosamente,

 PREFEITURA DE BARUERI SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	LUCINA DIAS BATISTA Diretora/Departamento de Apoio Pedagógico (11) 4199-2900 (ramal 149) dap.lucinabatista@educbarueri.sp.gov.br www.educbarueri.sp.gov.br
--	--

ANEXO C - Convite enviado no grupo oficial da escola em 12/09/2024

