

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa

**Entre as regras do jogo e o jogo das regras: a atuação profissional do licenciado em música
na rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro**

Juiz de Fora
2025

Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa

Entre as regras do jogo e o jogo das regras: a atuação profissional do licenciado em música na rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção de título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas”

Orientador: Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Juiz de Fora
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Costa, Maria Angélica de Toledo Calderano da.

Entre as regras do jogo e o jogo das regras : a atuação profissional do licenciado em música na rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro / Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa. -- 2025.

192 f. : il.

Orientador: Marcus Vinicius Medeiros Pereira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Rede Privada de Ensino. 2. Educação Infantil. 3. Educação Musical. 4. Música. 5. Lógica Empresarial na Educação. I. Pereira, Marcus Vinicius Medeiros, orient. II. Título.

Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa

Entre as regras do jogo e o jogo das regras: a atuação profissional do licenciado em música na rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 23 de maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira - Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Tiago Madalozzo
Instituto Politécnico de Bragança

Dra. Nair Aparecida Rodrigues Pires
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dra. Luciana Marta Del Ben
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Juiz de Fora, 28/04/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinicius Medeiros Pereira, Professor(a)**, em 24/05/2025, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Marta Del Ben, Usuário Externo**, em 01/06/2025, às 12:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Madalozzo, Usuário Externo**, em 02/06/2025, às 13:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nubia Aparecida Schaper Santos, Professor(a)**, em 10/06/2025, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nair Aparecida Rodrigues Pires, Usuário Externo**, em 11/06/2025, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2366385** e o código CRC **DAEC1807**.

Aos meus três grandes amores: Bruno, Matias e Miguel.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida e por ter me dado coragem, saúde e determinação para concluir essa etapa.

Ao Bruno, pela parceria incondicional, não poupando amor, ajuda e conforto nos dias de alegria e de desânimo. Sem ele, definitivamente eu não conseguiria.

Ao Matias e Miguel, agradeço a paciência e a compreensão com as minhas ausências, e pelos sorrisos e abraços gostosos que me recarregavam toda vez que eu achava que não tinha mais força.

À Valdilene, nosso anjo da guarda, que cuidou dos meus filhos como se fossem dela, para que eu pudesse ter tranquilidade de fazer o que precisava ser feito.

Às minhas médicas e amigas, Andrea Cagy, Fernanda Satty e Fernanda Castro, por cuidarem de mim e da minha família durante todo esse processo, especialmente durante a minha gestação, puerpério e na reta final dessa tese.

Às minhas amigas-irmãs, Débora Modesto, Andrea Borges, Isabela Reis e Juliana Marins, e ao meu querido amigo Guilherme Giglio, por vibrarem com as minhas realizações e serem ombro amigo nos momentos difíceis.

Agradeço aos meus pais, Luiz e Enilda, pelos exemplos de fé, honestidade e resiliência diante das provações da vida. Tais virtudes que me foram ensinadas desde a mais tenra idade, fizeram toda diferença nessa caminhada.

Aos meus sogros, Justino e Fátima, agradeço o apoio, o incentivo constante, e por me cederem um espaço na própria empresa para que eu pudesse ter um local de estudo com infraestrutura e silêncio, potencializando o meu foco nas análises e na escrita.

Sou grata pela torcida e amor dos meus irmãos, cunhadas, cunhado, sobrinhos e sobrinhas, em especial do Tiago, Carol e Francisco, por serem rede de apoio que protege e sustenta, e ao Guilherme, pelas inúmeras trocas diante das alegrias e desafios da docência.

Sou extremamente grata ao melhor orientador que eu poderia ter: Marcus Medeiros, vulgo MM, pela generosidade em compartilhar com leveza os seus saberes e por compreender cada fase e as limitações que tive ao longo desses anos. Foi um período de grande aprendizado, em inúmeros sentidos.

Agradeço imensamente aos professores que compuseram a banca avaliadora: Núbia Schaper, Luciana Del-Ben, Nair Pires e Tiago Madalozzo, pelas contribuições que engrandeceram o meu trabalho. Foi uma honra poder aprender com vocês.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, por terem sido excelentes companheiros, principalmente em tempos de pandemia.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Observatório das Práticas Musicais”, agradeço pela oportunidade em conhecer trabalhos incríveis e por poder dividir os desafios da educação musical.

Agradeço também à Andrea Durso, Maria Alice Andrade, Rosângela Zambrano e Vitor Tinoco pelas informações compartilhadas, empréstimo de materiais e dicas de referências que foram essenciais para o respaldo teórico dessa tese.

Aos queridos professores de música que participaram dessa pesquisa, agradeço o interesse, a disponibilidade e a confiança. Saibam que admiro o trabalho que vocês realizam e que foi muito importante refletir sobre pontos tão sensíveis da nossa profissão, a partir da vivência que cada um trouxe.

Por fim, e não menos importante, agradeço às escolas da rede privada pelas oportunidades de trabalho e por me permitirem incorporar diariamente as regras desse jogo, mostrando que a música pode e deve ser reconhecida como uma área de conhecimento que tem valor.

A imagem do jogo certamente é a menos ruim para evocar as coisas sociais. Entretanto, ela comporta alguns períodos. De fato, falar de jogo é sugerir que no início há um inventor do jogo, um nomóteta, que implantou as regras, instaurou o contato social. Mais grave é sugerir que existem regras do jogo, isto é, normas explícitas, no mais das vezes escritas, quando na verdade é muito mais complicado. Pode-se falar de jogo para dizer que um conjunto de pessoas participa de uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, obedece a certas regularidades. [...] O jogo social é regrado, ele é lugar de regularidade (Bourdieu, 1990, p.83).

RESUMO

Esta investigação trouxe a rede privada de ensino como protagonista da pesquisa a partir do ponto de vista de 10 professores de música que entrevistamos e que são atuantes na etapa da educação infantil em escolas da cidade do Rio de Janeiro que têm as três etapas da educação básica. Nossa intenção foi desvelar e compreender as regras, as dificuldades e as principais características que compõem esse ambiente profissional, especialmente aquelas que não se revelam mais claramente àqueles que aí atuam. Para isso, buscamos identificar, a partir da fala desses professores, as exigências com relação à sua atuação profissional, se é possível pensar em um conjunto de regras comuns à rede privada que transcenda os espaços individuais de trabalho de cada um, e, investigar, a partir da análise do conjunto de regras explícitas e implícitas delineado, o valor atribuído às aulas e aos professores de música pelas escolas privadas. Utilizamos como referencial teórico os conceitos cunhados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) de *habitus*, campo, ponto de vista, capital, regras do jogo e refração. Os dados foram codificados e analisados a partir da proposta de Bogdan e Biklen (1994) utilizando categorias e subcategorias de análise. Os resultados apontados por essa tese revelam que as regras do jogo da rede privada estão intrinsecamente ligadas à lógica empresarial que permeia tais instituições, e que, embora a maioria dessas percepções sobre as regras possam ser compartilhadas com outros locais de trabalho, há refrações específicas pelo fato de se trabalhar em uma empresa, fazendo com que os professores de música que ingressam nesse campo educacional, precisem se esforçar em compreender suas regras tácitas para permanecer empregado. Ao final desse trabalho, apresentamos proposições para a área da educação musical e um compilado de regras para aqueles que desejam ingressar nesse campo educacional específico de uma forma mais consciente.

Palavras-chave: Rede Privada de Ensino; Educação Infantil; Educação Musical; Música; Lógica Empresarial na Educação.

ABSTRACT

This research investigates the private education system through the perspectives of ten music teachers working in early childhood education at schools in the city of Rio de Janeiro that offer all three stages of basic education. The study aims to uncover and understand the rules, challenges, and key characteristics that define this professional environment—particularly those that are not immediately visible to those within it. Based on the teachers' narratives, we sought to identify the demands placed on their professional performance and to examine whether it is possible to outline a set of common rules across the private education sector that transcend individual institutions. We also analyzed the explicit and implicit norms that shape this field in order to assess how music classes and music teachers are valued within private schools. Our theoretical framework draws on concepts developed by French sociologist Pierre Bourdieu (1930–2002), such as habitus, field, point of view, capital, rules of the game, and refraction. The data were coded and analyzed following the methodological guidelines of Bogdan and Biklen (1994), using analytical categories and subcategories. The findings of this thesis suggest that the "rules of the game" within private education are closely tied to the business logic that underpins these institutions. While many perceptions of professional norms are shared with other educational settings, distinct refractions emerge from the fact that these teachers operate within a corporate structure. As a result, music educators entering this field must actively interpret and adapt to its tacit rules in order to maintain their positions. The study concludes with a set of propositions for the field of music education and a compilation of operational rules intended to support those seeking to engage with this educational context more consciously and strategically.

Keywords: Private Education Sector; Early Childhood Education; Music Education; Music; Business Logic in Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha do tempo da Educação Infantil	65
Figura 2 - Horário semanal de uma turma de Pré-escola I	70
Figura 3 - Amostra de participantes das entrevistas	78
Figura 4 - Relação dos objetivos da pesquisa com as categorias de análise	85
Figura 5 - Objetivo I: Subcategoria de análise	85
Figura 6 - Objetivo II: Subcategorias de análise	86
Figura 7 - Objetivo III: Subcategorias de análise	86
Quadro 1 - Trabalhos que se aproximam da temática proposta por essa tese	31
Quadro 2 - Relação das idades e do ano de conclusão da licenciatura dos professores	81
Quadro 3 - Características e região das escolas dos professores entrevistados	81
Quadro 4 - Etapas da análise	84
Quadro 5 - Resumo: Exigências da rede privada com relação à atuação profissional	161
Quadro 6 - Resumo: Conjunto de regras comuns à rede privada	163
Quadro 7 - Resumo: Valor atribuído às aulas e aos professores de música pelas escolas privadas	164
Quadro 8 - Compilado de regras	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COC	Conselho de Classe
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DO	Diário Oficial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
GES	Ginásio Experimental do Samba
IEYC	<i>Internation Early Years Curriculum</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPC	<i>Internation Primary Curriculum</i>
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidade Educacional Específica
OIT	Organização Internacional do Trabalho - OIT
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLC	Projeto de Lei Complementar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBE	Revista Brasileira de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RH	Recursos Humanos

SINPRO-RIO	Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região
SMA	Secretaria Municipal de Administração
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT	11
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	12
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	13
SUMÁRIO.....	15
1 NOTAS INTRODUTÓRIAS	17
1.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA	18
1.2 A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA E O REFERENCIAL TEÓRICO	22
1.3 O LEVANTAMENTO DAS TEMÁTICAS PESQUISADAS.....	26
1.4 A RELEVÂNCIA DESSA PESQUISA.....	30
1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE	33
2 OS CONCEITOS BOURDIEUSIANOS E O CONTEXTO DO NOSSO OBJETO DE ESTUDO.....	35
2.1 ENTENDER O <i>HABITUS</i> É O PRIMEIRO PASSO.....	35
2.2 PARA O <i>HABITUS</i> SE MANIFESTAR É NECESSÁRIO UM CAMPO	38
2.3 O PONTO DE VISTA MOLDA O ENTENDIMENTO DAS REGRAS DO JOGO.....	41
3 A REDE PRIVADA DE ENSINO, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A MÚSICA	44
3.1 SOBRE A REDE PRIVADA DE ENSINO	44
3.1.1 Alguns aspectos históricos da rede privada de ensino no Brasil.....	44
3.1.2 A rede privada de ensino atualmente	50
3.1.3 O capital cultural e as escolas privadas.....	59
3.2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÓCUS DA PESQUISA E AS LUTAS DO CAMPO.....	61
3.2.1 A etapa da educação infantil	61
3.2.2 A música na educação infantil.....	70
4 METODOLOGIA.....	76
4.1 SOBRE A PRODUÇÃO DE DADOS	77
4.2 SOBRE A ETAPA DE ANÁLISE DOS DADOS	82
5 DISCUSSÃO DOS DADOS	87
5.1 EXIGÊNCIAS DA REDE PRIVADA COM RELAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	87
5.1.1 O processo de seleção e contratação	87

5.1.2	Os diferenciais da aula de música.....	91
5.1.3	As facilidades, dificuldades e exigências	101
5.1.4	Sobre a Festa Junina	112
5.1.5	As lacunas deixadas pela licenciatura	114
5.2	CONJUNTO DE REGRAS COMUNS À REDE PRIVADA	124
5.2.1	Escola empresa e os feedbacks	125
5.2.2	As demandas para além da sala de aula.....	130
5.2.3	Percepção de regras tácitas	132
5.2.4	Receio sobre a perda do emprego	136
5.3	VALOR ATRIBUÍDO ÀS AULAS E AOS PROFESSORES DE MÚSICA PELAS ESCOLAS PRIVADAS	139
5.3.1	O lugar da música na escola privada.....	139
5.3.2	Recursos materiais e instrumentais	142
5.3.3	Remuneração, benefícios oferecidos e diferença salarial	145
5.3.4	A importância (ou não) dos professores de música nas reuniões.....	152
5.4	OS QUADROS-RESUMO E A SÍNTESE DA ANÁLISE	157
5.5	PROPOSIÇÕES PARA SOBREVIVER NA LÓGICA EMPRESARIAL.....	165
5.5.1	Estude sobre o desenvolvimento infantil.....	165
5.5.2	Tenha consciência do seu trabalho e faça bons planejamentos	166
5.5.3	Tenha energia	168
5.5.4	Escolha suas batalhas.....	168
5.5.5	Aproveite os estágios e tenha uma boa rede	169
5.5.6	Tenha acesso à cultura	170
5.5.7	Se sindicalize	170
5.5.8	Dê tempo ao tempo	170
5.5.9	Entenda a relação família-cliente.....	171
5.6	O COMPILADO DE REGRAS	172
6	NOTAS FINAIS.....	174
	REFERÊNCIAS	182
	APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	191

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicou em seu resumo técnico do Censo Escolar de 2022 que o Brasil conta com 178.346 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por 60,1% das escolas, a rede privada por 23,0%, a rede estadual por 16,6% e a rede federal por 0,4%. Desse montante de escolas de educação básica, 113.409 ofertam a etapa da educação infantil: 74.367 de creche e 99.743 de pré-escola com 49,0% das matrículas na rede municipal, 31,2% na rede estadual, 19,0% na rede privada e 0,8% na rede federal. (Brasil, 2023)¹.

A partir dos dados acima é possível afirmar que a rede privada de ensino² assume um importante percentual na possibilidade de oferta de emprego para os professores, dentre eles os licenciados em música. De forma geral, as aulas de música da rede privada são oferecidas majoritariamente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como nos mostram os sites de diferentes escolas privadas da cidade do Rio de Janeiro³. Porém, as licenciaturas em música não possuem uma formação tão aprofundada quanto aquela ofertada em cursos de pedagogia para a atuação com crianças tão pequenas. Ainda assim, é perceptível o interesse da rede privada na contratação dos licenciados em música para atuarem com essa faixa etária, pois, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proponha a integração dos campos de experiência, não segmentando-os em disciplinas, é possível vislumbrar aulas específicas de música, artes visuais, educação física, dentre outras, com horários pré-determinados e professores especialistas⁴. Essa constatação nos faz pensar que a rede privada de ensino tem uma lógica própria e uma forma de gerir seus professores que possivelmente se difere da rede pública e que nem sempre é clara. Bourdieu (1990; 2001; 2003a) nomeia essa lógica como as “regras do jogo”.

Portanto, nosso objetivo geral com esse trabalho é de compreender as regras que regem o jogo social no campo educacional da rede privada, tendo em vista as amplas possibilidades profissionais oferecidas por esse local de trabalho na etapa da educação infantil. Para isso, buscaremos conhecer o ponto de vista dos professores de música sobre tais regras, para tornar

¹ Para maiores informações sobre as demais etapas da educação básica, consultar site do INEP e acessar o resumo técnico do censo escolar.

² No decorrer do texto usaremos somente a expressão “rede privada” quando quisermos falar da rede privada de ensino.

³ [Colégio Maria Raythe](#); [Elite rede de ensino](#); [Mopi Bilingual School](#); [Colégio Franco](#); [Colégio Zaccaria](#); [Escola Alemã Corcovado](#); [Colégio Santa Teresa de Jesus](#); [Escola Eleva](#); [EDEM](#); [Pensi](#)

⁴ Vide sites da nota de rodapé 3.

visíveis as percepções e crenças que por vezes se encontram de forma tácita no ambiente escolar.

No que tange aos objetivos específicos, busca-se: I) identificar, a partir das falas dos professores de música na etapa da educação infantil, as exigências de algumas escolas da rede privada de ensino do Rio de Janeiro com relação à sua atuação profissional; II) observar se é possível pensar em um conjunto de regras comuns à rede privada de ensino que transcenda os espaços individuais de trabalho dos professores entrevistados; III) investigar, a partir da análise do conjunto de regras explícitas e implícitas delineado, o valor atribuído às aulas e aos professores de música pelas escolas privadas do Rio de Janeiro.

1.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

Durante minha pesquisa de mestrado (Costa, 2018), ouvi de um professor que entrevistei o seguinte comentário: “[...] a música existe na educação infantil independente do professor de música”. Essa frase ecoou em mim de tal forma que me proporcionou os seguintes questionamentos: Se a música existe na educação infantil independentemente do professor de música, qual é então a função desse professor na escola? Quais são os seus diferenciais? O que justifica a sua presença na escola? De que maneira ele transita nesse ambiente educacional?

Sabemos que uma das justificativas para a presença da música no ambiente escolar é por fazer parte da vida social e familiar das pessoas, uma vez que, segundo Bellochio e Figueiredo (2009),

A música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com a música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas. Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos da vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas, dançadas, brincadas na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras (Bellochio; Figueiredo, 2009, p.37).

Entendemos que a música faz parte da escola, mas que, muitas vezes, se apresenta como um instrumento para demarcar a rotina ou como uma ferramenta para o aprendizado mais lúdico de outros conhecimentos. Logo, respondendo a afirmativa inicial do professor que entrevistei durante o mestrado, acreditamos que o conhecimento musical não necessariamente é trabalhado e sistematizado independentemente do professor de música.

Buscando aprofundar sobre a música na escola, Queiroz (2012) fez uma retrospectiva dessa (re)inserção, baseando-se em decretos, leis e diretrizes que regulamentam tais práticas a

partir de reflexões sobre a Lei 11.769/08⁵, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Diante dos questionamentos levantados sobre quem poderia ministrar as aulas de música e se a música deveria ou não ser disciplina na estrutura curricular da escola, afirma que:

É sabido que a lei não diz nada especificamente acerca do curso de licenciatura em música, mas ela também não diz que é preciso licenciatura em matemática para ensinar matemática ou em letras para ensinar português, ou em qualquer outro campo de conhecimento. Todavia, não se cogita mais, nas redes de ensino consolidadas, que um profissional formado em outra área possa ministrar as mencionadas disciplinas, a não ser, de forma provisória, na ausência de profissionais habilitados. Sendo coerente com as interpretações e implicações da LDB para outras áreas, essa também deve ser a prerrogativa para docência no campo da música. [...] Não há na LDB nenhuma definição que determine que a música deverá ser disciplina, como também não há qualquer especificação de que áreas como biologia, ciências, geografia, história, língua estrangeira, entre outras, deverão ser disciplinas. Portanto, respeitada a autonomia estabelecida na Constituição Federal e na própria LDB, cada sistema de ensino definirá as disciplinas que compõem a estrutura curricular de suas escolas e isso se aplica a todas as áreas de conhecimento (Queiroz, 2012, p.34).

Esses questionamentos começaram a surgir porque no texto inicial da lei estava escrito que: “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”, porém foi vetado⁶ por “contrariedade ao interesse público”, por entender que essa indicação de formação não aparece para nenhum outro conteúdo ou componente curricular.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE no ano de 2006, o profissional que é responsável por ministrar todos os componentes curriculares, inclusive o de artes, dentre eles a música, é o pedagogo. Tal resolução descreve a atuação do pedagogo da seguinte forma: “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Brasil, CNE, 2006, art. 5º, § VI). Em consonância com essas informações, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, definidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2016 afirmam que se deve “incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, CNE, 2016, art. 1º, § 3º, item III).

É sabido que os cursos de pedagogia formam profissionais para atuarem nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - 1º ao 5º ano (Brasil, CNE, 2006, art.

⁵ Essa lei não está mais em vigor. Ela foi substituída pela promulgação da Lei 13.278/2016 (Brasil, 2016), onde as artes visuais, a dança e o teatro se juntaram à música e passaram a serem consideradas linguagens obrigatórias do componente curricular Arte.

⁶ Disponível em: <Veto Lei 11.769/2008>. Acesso em 18 jan 2023.

2º e 4º), e as licenciaturas (dentre elas, a de música) formam profissionais para atuarem especialmente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (Brasil, CEE⁷, 2022, art. 8º). Na Deliberação nº 388, do Estado do Rio de Janeiro, essa informação fica bastante clara quando se afirma que:

Art. 15. Aos docentes de Educação Básica exige-se, como formação mínima: I. Licenciatura Plena em Pedagogia, admitindo-se ainda a formação em Nível Médio, na Modalidade Normal, para docência na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; II. Licenciatura Plena na disciplina específica, admitindo-se a formação mediante complementação pedagógica em instituição de educação superior credenciada para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio (Brasil, CEE, 2020, art.15, grifos no original).

Já a Resolução nº 488, do Estado de Minas Gerais, além de confirmar essas informações, ainda define no art. 12 que:

São habilitados para ministrar aulas do componente curricular Arte, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os profissionais portadores de diploma de: I - Licenciatura em Música, Desenho e Plástica, Educação Artística, Decoração; II - Licenciatura em uma das linguagens que constituem o componente curricular de que trata o *caput* deste artigo: Artes Visuais, Artes Plásticas, Dança, Música, Teatro e Artes Cênicas (Brasil, CEE, 2022, art. 12, grifos no original).

Logo, consideramos a parceria entre os pedagogos e os professores especialistas a melhor resposta para o equilíbrio profissional e didático da escola, pois, geralmente, quem tem formação para atuar com crianças pequenas não tem formação específica em música e quem tem formação específica em música, não recebe uma formação tão aprofundada para atuar com crianças pequenas.

Porém, infelizmente essa não é uma realidade possível para a grande maioria das escolas porque, em algumas delas, não há o professor licenciado em música e quem ministra essas aulas é o pedagogo; e, em outras, justamente por haver o professor especialista, o pedagogo não se envolve com as práticas musicais pois já existe um profissional contratado para isso.

Com o advento da BNCC ao longo de suas três versões - 2015, 2016 e 2018, a necessidade de formação específica para a condução das aulas de música voltou a ser debatida dentro das políticas públicas. Algumas pesquisas como as de Del-Ben e Pereira (2019), Oliveira e Sobreira (2022) e Santos (2019) afirmam que a segunda versão da Base trazia pela primeira vez na história de documentos legais ligados ao ensino das Artes, a necessidade de professores com formação específica para atuarem com cada uma das linguagens artísticas, dentre elas, a

⁷ São os Conselhos Estaduais de Educação – CEE que, a partir da LDB, estabelecem a formação mínima para ser docente na educação básica, definindo qual será a habilitação necessária para atuar em cada etapa. Nos contornos dessa tese, usamos as referências do CEE do Rio de Janeiro (foco da pesquisa) e de Minas Gerais (estado que acolhe a universidade que possibilita essa tese).

de música. Porém, na versão final da BNCC, tais colocações foram suprimidas, não fazendo mais menção à necessidade de formação específica.

A partir desse contexto, é possível perceber diferenças de práticas e interesses entre a rede pública e privada, o que resulta em diferentes possibilidades de atuação para os licenciados em música. Com relação às possibilidades de trabalho, a rede privada, muitas vezes, se torna o principal local para os recém-formados que queiram trabalhar na educação básica e com a faixa etária da educação infantil, já que os concursos públicos para a área da música têm sido cada vez mais escassos e com características específicas⁸.

Como visto nos sites de diversas escolas do Rio de Janeiro, é perceptível o interesse da rede privada em ter professores especialistas em cada área do conhecimento, como uma forma de buscar diferenciais para suas escolas e defender um discurso de ensino de qualidade a partir de profissionais qualificados.

Santos e Marques (2021, p. 11), em suas pesquisas, confirmaram isso ao observarem que dentre os aspectos que influenciam as famílias na escolha pela rede privada de ensino é a “composição do grupo de professores e sua qualificação”, afinal, é esperado que haja uma coerência entre a qualidade do que é ofertado e o preço das mensalidades que serão cobradas. Para Siqueira e Nogueira (2017, p.1007) a razão principal que leva as famílias a migrarem para a rede privada é por considerá-la “superior em vários aspectos: resultados escolares, infraestrutura, organização e índices de violência”.

É possível supor que as escolas privadas operem a partir de uma lógica empresarial, a partir da qual, por exemplo, buscam elementos que agradem as famílias e que deem destaque à escola diante da concorrência do mercado, visando a captação de novos alunos e a permanência dos que já são matriculados, e, ter um corpo docente especializado contribuirá com bons resultados escolares e demais aspectos que justifiquem os valores das mensalidades.

⁸ Del-Ben *et al* (2016) no artigo “Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores” analisaram 170 editais de concurso para professores e nos mostraram que há um descompasso entre as exigências das provas com aquilo que se acredita ser esperado de um professor de música da educação básica em termos de formação. Observaram também uma diferença relevante entre os conteúdos programáticos presentes nos editais de concursos e aqueles construídos durante a formação e a atuação dos licenciados em música. Perceberam ainda, que os editais apresentavam diferentes nomenclaturas e exigências de escolaridade, o que se refletia nas exigências das provas e na bibliografia indicada, que nem sempre abordavam conteúdos específicos da área de música. Somados, os editais que definem como área de atuação do professor “educação artística”, “artes” e “educação artística (artes)” correspondem a 78,24% dos editais, o que sugere a permanência da ideia de atuação em mais de uma linguagem artística. É por meio dos concursos que o licenciado se insere profissionalmente nos sistemas públicos de ensino, integrando-se à comunidade docente. Porém, o ensino de música na educação básica, apesar das determinações legais, não tem sido tratada em suas especificidades em termos de conteúdos, sejam os da formação do professor, sejam aqueles a serem desenvolvidos na sua atuação junto aos alunos nas escolas.

Dessa forma, a presença do licenciado em música (assim como dos outros professores especialistas), principalmente nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, se torna importante para a manutenção do discurso da escola, mesmo que se saiba que não há uma obrigatoriedade legal para isso.

1.2 A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA E O REFERENCIAL TEÓRICO

É a partir da impressão de que a rede privada parece ter algumas características próprias, como mencionado anteriormente a respeito da relação com as famílias-clientes e das demandas próprias desse mercado educacional, que a teoria praxiológica do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) baliza o presente problema de pesquisa e se torna o nosso principal referencial teórico. As percepções dos professores de música sobre as regras explícitas e implícitas que regem o campo da rede privada serão problematizadas a partir dos conceitos, cunhados por Bourdieu, de *habitus*, campo, regras do jogo, ponto de vista e capital, de forma a tornar visível o que por vezes se encontra de forma tácita nesse ambiente escolar.

Dentre as definições possíveis, vamos abordar o conceito de *habitus* da seguinte forma:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes [...] (Bourdieu, 1994, p.60-61).

Ou seja, são disposições que adquirimos no decorrer da vida sem a plena consciência disso e que nos proporcionam mecanismos de percepção, atuação e reação em diferentes ambientes, dentre eles, o da escola. Conforme mostra o autor, o *habitus* é único de cada pessoa, porque ele é o resultado da história de cada um. É aquilo que nos identifica e nos estrutura a partir de todas as nossas vivências, influências, experiências e frustrações.

Para que o *habitus* se manifeste, é necessário um campo. Thomson (2018) afirma que quando Bourdieu pensou na palavra campo, não pensou no sentido de campo florido, verdejante, de futebol, com o sentido de *field* do inglês. Ele usou uma palavra em francês (*champ*) que significa campo de batalha, de guerra ou mesmo um campo magnético, que se manifesta através da luta de diferentes forças:

É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um campo, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que neles se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme estão na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (Bourdieu, 2008, p.50).

Portanto, a forma como agimos e lutamos dentro do campo faz com que as suas estruturas se conservem ou se transformem, e isso estará relacionado ao poder que temos nesse campo. Esse poder é manifestado através do capital econômico, cultural, social e/ou simbólico de cada um e de como nosso *habitus* reage às diferentes situações, especialmente às pressões exercidas pelo campo.

Para visualizar a potência dessa dinâmica e como ela funciona, é importante entender que o espaço social é compreendido analiticamente como sendo multidimensional e, dessa forma, atuamos em mais de um campo ao mesmo tempo, com suas próprias lógicas, e ocupando diferentes posições em cada um desses campos. Essas lógicas são definidas por Bourdieu (2001) como as “regras do jogo” e têm total relação com o sucesso ou o fracasso, com a legitimidade que podemos ter ou conquistar de acordo com a nossa posição no campo e dos capitais que temos a oferecer.

Após essa breve contextualização teórica, é possível vislumbrar o recorte dessa pesquisa entendendo que dentro da educação básica há um campo que podemos definir como a rede privada de ensino, dando ênfase na etapa da educação infantil.

Com o intuito de apresentar a motivação para essa pesquisa, utilizaremos alguns conceitos cunhados por Bourdieu em consonância com a minha experiência de professora licenciada em música da rede privada de ensino na cidade do Rio de Janeiro há mais de dez anos.

Antes de qualquer coisa, é importante destacar que o meu ponto de vista com relação a esse jogo é limitado, pois não é possível a nenhum agente⁹ ter uma visão completa do campo, porque nossa perspectiva também é definida pela posição que ocupamos nele:

A sociologia deve incluir uma sociologia da percepção do mundo social, isto é, uma sociologia da construção das visões de mundo, que também contribuem para a construção desse mundo. Porém, dado que nós construímos o espaço social, sabemos que esses pontos de vista são, como a própria palavra diz, visões tomadas a partir de um ponto, isto é, a partir de uma determinada posição no espaço social. E sabemos também que haverá pontos de vista diferentes, e mesmo antagônicos, já que os pontos de vista dependem do ponto a partir do qual são tomados, já que a visão que cada agente tem do espaço depende de sua posição nesse espaço (Bourdieu, 1990, p. 157).

Além disso, Bourdieu (1989) explica de uma forma clara que o real é relacional, ou seja, nossa percepção é relativa, sempre mediada pela posição que ocupamos no campo. A nossa posição é definida em relação à posição do outro, a partir do volume e da estrutura de capitais que possuímos e do quanto eles são valorizados nesse campo específico.

⁹ Na teoria de Pierre Bourdieu, agente é toda pessoa que participa do jogo social.

Nesse sentido, falo do lugar de uma profissional que sempre viu na rede privada de ensino uma possibilidade concreta de trabalho e sustento. Desde que me mudei para o Rio de Janeiro, em 2011, essa foi e é minha principal fonte de renda, sendo inclusive o meu maior motivador para investir em cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado. Mesmo sabendo que a maioria das escolas não vinculam o plano de carreira à formação profissional, logo percebi que as maiores e melhores escolas privadas prezam por profissionais qualificados e que tenham esses capitais institucionalizados¹⁰ no currículo.

No início da minha trajetória profissional, quando eu ainda não era licenciada em música, minha carteira de trabalho era assinada como “auxiliar de administração escolar”, “assistente pedagógico” e “recreadora musical”. Com o tempo, comecei a perder algumas entrevistas de emprego pelo fato de não ter a licenciatura em música e esse foi o início da minha busca por esse capital que é valorizado nesse campo.

De acordo com a minha prática, reconheço que há pelo menos duas hipóteses para tal situação: 1) a interpretação da lei 11.769/2008, substituída pela lei 13.278/2016, que tornou o conteúdo de música obrigatório, mas não exclusivo na educação básica juntamente com artes visuais, dança e teatro; 2) a aula de música com um professor especialista ser considerada um diferencial para as escolas, como um chamariz de alunos.

Com relação à primeira hipótese, há uma legislação que prevê o ensino do conteúdo de música na escola e os pedagogos muitas vezes não se veem preparados para ministrá-lo. Por ser um tipo específico de capital cultural, a área da música exige investimento de tempo, de formação e de disposições incorporadas que nem todos os pedagogos de uma escola têm. Logo, é mais simples contratar alguém que tenha essa aptidão reconhecida oficialmente por um diploma, como afirma Bourdieu (2015):

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar (Bourdieu, 2015, p.87).

Essa permuta que o autor traz dialoga com o que observei na minha trajetória e nos mostra que, se a escola tem profissionais habilitados e qualificados para ministrarem tal conteúdo, possivelmente os valores de hora/aula pagos aos professores licenciados em música serão maiores que aqueles pagos aos demais professores sem essa formação específica. Essa ideia também se relaciona à segunda hipótese aqui apresentada, pois, se a instituição tem

¹⁰ Os diplomas.

profissionais especializados, justificam-se também os valores mais elevados das mensalidades, diferenciando-se enquanto escola, como nos mostra Bourdieu (2011):

Considerando que cada um dos espaços sociais – por exemplo, família ou escola – funciona como um dos lugares em que se produz a competência e, ao mesmo tempo, como um dos lugares em que ela recebe seu valor, poderíamos alimentar a expectativa de que cada um dos campos atribua o valor máximo aos produtos engendrados aí; neste caso, o mercado escolar atribui o maior valor à competência cultural escolarmente certificada e à modalidade escolar, enquanto os mercados dominados por valores extraescolares – por exemplo, salões e jantares “mundanos” ou quaisquer outras oportunidades da existência profissional (entrevistas de recrutamento, palestras de diretoria, colóquios, etc.) e, até mesmo escolar (exame oral da ENA ou de *Sciences Po*) em que se trata de avaliar a *pessoa no total* – atribuiriam o mais elevado valor à relação familiar com a cultura, desvalorizando ao mesmo tempo todas as disposições e competências em que são invocadas as condições escolares de aquisição (Bourdieu, 2011, p.85, grifos no original).

Como o autor diz, o mercado escolar, principalmente o da rede privada, atribui um importante valor à competência cultural escolar certificada, ou seja, na presença do professor licenciado em música, uma vez que busca converter esse capital em capital econômico, cobrando mensalidades mais elevadas.

Embora haja essa percepção de possibilidades de trabalho assegurada pela formação específica em música na rede privada, possuí-la apenas não é suficiente. Para se ascender profissionalmente nesse campo é necessário entender quais são as regras desse jogo, mesmo que, na maioria das vezes, elas não estejam nítidas. Logo, as estratégias e táticas de jogo serão o reflexo do que é possível a partir do encontro dos *habitus* individuais com o campo.

Bourdieu (2001) também nos alerta que essa consonância do *habitus* com as regras do jogo só fica visível na medida que os agentes participam desse campo, ou seja, quando os professores já estão contratados.

Em todo o caso, os jogos sociais são muito difíceis de descrever em sua dupla verdade. Com efeito, aqueles que neles se engajam não têm interesse pela objetivação do jogo, enquanto os que estão fora se encontram mal posicionados para experimentar, dar e sentir tudo aquilo que só se aprende e se compreende sob a condição de estar participando do jogo [...] (Bourdieu, 2001, p. 231).

Portanto, de acordo com o autor, o entendimento das regras do jogo só é possível quando os agentes já atuam diretamente no campo, ou seja, quando os professores já estão contratados. Ainda assim, é importante destacar que as regras nem sempre serão as mesmas, pois elas são definidas pelos agentes e pelas pressões que atuam dentro de cada campo.

Essa constatação nos mostra o quanto que, para a música se estabelecer nas lutas do campo escolar, é necessário que haja o seu fortalecimento enquanto área do conhecimento, aumentando assim o seu poder e legitimidade dentro da escola. Dessa forma, todo educador

musical se torna responsável pelas estratégias de valoração e reivindicação diante da forma como a música é vista em seu ambiente profissional. Ter consciência das regras desse jogo será importante para que se possa jogar com elas e conquistar melhorias para a área. Por isso, nessa pesquisa, ressaltamos a importância em ouvir os professores que atuam nesse campo sobre suas percepções a respeito dessas regras, de forma que suas colocações possam auxiliar os recém-chegados, evitando que ingressem na luta sem nenhuma ideia do que pode estar sendo exigido para que se permaneça empregado.

1.3 O LEVANTAMENTO DAS TEMÁTICAS PESQUISADAS

Uma vez contextualizado o problema de pesquisa, é fundamental realizar um levantamento das temáticas a ele relacionadas que vêm sendo objeto de outras pesquisas na área. Trata-se de um mapeamento amplo e atual das produções acadêmicas que dialogam com os assuntos em pauta, ou seja, a rede privada de ensino, a educação musical e a educação infantil. Como afirma M. Pereira (2013, p. 222), é baseado “na compreensão do conhecimento produzido pelo assunto em pauta que o pesquisador poderá identificar lacunas, aspectos ainda por explorar ou modos diferentes de abordá-lo”. Dessa forma, vamos examinar alguns trabalhos encontrados, buscando identificar as lacunas existentes nas pesquisas brasileiras como uma das formas para se justificar a relevância do nosso tema.

Com a promulgação da antiga lei 11.769, em 2008 (Brasil, 2008) – substituída pela lei 13.278/2016 –, o conteúdo de música se tornou explicitamente obrigatório e não exclusivo na educação básica e, com isso, muitas pesquisas voltaram seu olhar para a música na escola. Dessa forma, definimos o ano de 2010 para o início do recorte temporal desse mapeamento, já que nos anos de 2008 e 2009 as escolas e a comunidade acadêmica ainda estavam se adaptando a essa questão; e 2022 como o ano final, por ser o ano de início do desenvolvimento desta tese, quando o levantamento foi realizado.

Foram consultadas seis bases de dados, reunindo os mais relevantes congressos, revistas e base de dados da música e da educação: 1) Anais dos congressos nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM¹¹; 2) Anais dos congressos nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM¹²; 3) Anais das reuniões científicas nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -

¹¹ www.abemeduacaomusical.com.br/anais_abem.asp

¹² www.anppom.org.br/congressos/anais/

ANPED¹³; 4) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD¹⁴; 5) Revista da ABEM¹⁵; e 6) Revista Brasileira de Educação – RBE¹⁶.

As buscas aconteceram em janeiro de 2023 a partir da pesquisa, nos títulos e resumos dos trabalhos publicados, de termos que balizam nosso objeto de pesquisa, como “educação infantil”, “rede privada”, “rede particular”, “educação musical” e “música” com suas variantes como musical, musicalmente e musicalização¹⁷. Tal escolha se deu por partirmos do pressuposto que se tais termos não estão presentes em um desses dois locais, provavelmente esse não é o ponto mais importante da discussão dos dados e conseqüentemente da pesquisa. A partir desse mapeamento, encontramos 337 trabalhos nas seis fontes de dados.

Foi possível perceber que as teses e dissertações (BDTD) são os trabalhos que mais investem nos assuntos pesquisados, com 56,67% das produções (191). Esse dado é relevante pois, de acordo com a nossa interpretação, nem todos os trabalhos foram apresentados em congressos e conseqüentemente transformados em artigos de anais de eventos para maior divulgação e acesso aos temas. Inicialmente, pensamos que os autores teriam optado por publicar os resultados de suas pesquisas em periódicos científicos – especialmente na área da Educação, onde anais de eventos não são contabilizados e/ou valorizados como produção. Porém essa proposição não se confirmou tendo em vista que o quantitativo de trabalhos encontrados nos periódicos pesquisados foi bastante reduzido (33), nos fazendo acreditar que os egressos de cursos de mestrado e doutorado não têm publicado os resultados de suas investigações.

Com relação às produções por ano, observamos que a quantidade de trabalhos oscila ao longo do período considerado, ao mesmo tempo em que evidencia que os temas têm sido revisitados pelas pesquisas em todos os anos desse intervalo temporal.

É importante pontuar que este foi apenas um levantamento inicial do campo, com recortes específicos, para se entender o que tem sido pesquisado em relação aos assuntos de nosso interesse. O quantitativo selecionado em cada plataforma, a motivação e a análise do que foi descoberto será descrito detalhadamente a seguir. Posteriormente, iremos apresentar uma nova filtragem que buscará reconhecer, dentro dos 337 trabalhos, quais e quantos se aproximam de forma mais direta do nosso objeto de pesquisa.

¹³ www.anped.org.br/reunioes-cient%C3%ADficas/nacional

¹⁴ www.bdtb.ibict.br/vufind/

¹⁵ www.revistaabem.abem.mus.br/revistaabem

¹⁶ www.anped.org.br/site/rbe/rbe

¹⁷ Contabilizamos essas variações somente nos anais da ANPED e na Revista Brasileira de Educação - RBE por percebermos a necessidade de adaptação à essa base de dados, já que são de uma área que não é específica da música.

Anais dos congressos nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM

Os congressos nacionais da ABEM eram realizados anualmente até 2011, quando passaram a acontecer de dois em dois anos. Tendo em vista o recorte temporal estabelecido nessa pesquisa, foram utilizados os anais dos anos de 2010, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021.

Sabendo que a ABEM é uma instituição que promove a pesquisa e a defesa da educação musical como um todo, optamos por não utilizar em nossa busca os termos “educação musical” e “música”. Portanto, foram utilizados “educação infantil”, “rede privada” e “rede particular”, assim como a relação entre eles. Para tal, utilizamos a funcionalidade de pesquisar (Ctrl+f) do navegador e encontramos 75 trabalhos.

Anais dos congressos nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM

Os anais dos congressos nacionais da ANPPOM são realizados anualmente. Logo, pesquisamos nos anais dos congressos de 2010 até 2022.

Sabendo que a ANPPOM tem o intuito de promover e consolidar a pesquisa e a pós-graduação em música no país, também optamos por não utilizar os termos “música” e “educação musical” em nossa busca. Portanto, foram utilizados os descritores “educação infantil”, “rede privada” e “rede particular”, assim como a relação entre eles. Também utilizamos a funcionalidade de pesquisar (Ctrl+f) do navegador e encontramos 12 trabalhos.

Anais das reuniões científicas nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED

Os anais das reuniões científicas da ANPED aconteciam anualmente, mas desde 2013 começaram a ser realizadas de dois em dois anos. Dessa forma, consideramos os anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021. Os anais são organizados por Grupos de Trabalhos (GT) e por isso, de acordo com o recorte dessa pesquisa, pesquisamos o GT07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, e o GT24: Educação e Arte.

Para delimitar o nosso interesse de pesquisa, utilizamos como termos de busca “educação infantil”, “música/musical”, “rede privada” e “rede particular”. No caso do GT07 excluímos o termo “educação infantil” já que esse grupo de trabalho é destinado justamente a

faixa etária dessa etapa da educação básica. Utilizamos como ferramenta de busca a funcionalidade de pesquisar (Ctrl+f) do navegador e encontramos 26 trabalhos.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

A BDTD promove o acesso e a visibilidade a teses e dissertações brasileiras a partir da utilização de diversos filtros. Nesse sentido, utilizamos o campo de busca avançada e adicionamos sempre dois termos nos locais de busca como: “música + educação infantil”; “música + rede privada”; “música + rede particular”; “educação infantil + rede privada”; e, “educação infantil + rede particular”.

Para realizar esse levantamento, em cada dupla de termos pesquisados, fizemos dois grupos de busca: em um grupo colocamos para mostrar os resultados no título (todos os termos) e em outro grupo colocamos para mostrar os resultados no resumo em português (todos os termos). Acrescentamos que a correspondência de busca seria em “qualquer grupo” e filtramos o ano de defesa entre 2010 e 2022.

Nosso intuito foi de encontrar trabalhos que dialogassem com pelo menos dois assuntos dessa pesquisa de forma a refinar essa procura. Se usássemos os termos de busca de forma isolada os resultados não seriam condizentes com a proposta desse levantamento de temáticas. Nesse sentido, foram encontrados 191 trabalhos entre teses e dissertações.

Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

A revista da ABEM publica um volume por ano com um ou dois números. Tendo em vista o recorte temporal estabelecido nessa pesquisa, foram utilizados os volumes 18 (2010), 19 (2011), 20 (2012), 21 (2013), 22 (2014), 23 (2015), 24 (2016), 25 (2017), 26 (2018), 27 (2019), 28 (2020), 29 (2021) e 30 (2022).

Sabendo que a Revista da ABEM é um periódico que promove a pesquisa e a defesa da educação musical como um todo, optamos por não utilizar também em nossa busca os termos “educação musical” e “música”. Portanto, foram utilizados “educação infantil”, “rede privada” e “rede particular”, assim como a relação entre eles. Para tal, utilizamos a funcionalidade de pesquisar (Ctrl+f) do navegador e encontramos 14 artigos.

Revista Brasileira de Educação – RBE

A Revista Brasileira de Educação publica um volume por ano. Em 2010, 2011 e 2013 foram publicados três números/ano. Em 2014, 2015 e 2016 foram publicados quatro números/ano. Em 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022 apenas um volume por ano.

Para delimitar o nosso interesse de pesquisa, utilizamos como termos de busca: “música + educação infantil”; “música + rede privada”; “música + rede particular”; “educação infantil + rede privada”; e, “educação infantil + rede particular”, pois se usássemos os termos de busca de forma isolada os resultados não seriam condizentes com a proposta desse levantamento de temáticas. Colocamos como filtro os anos de 2010 até 2022 e encontramos 19 artigos.

1.4 A RELEVÂNCIA DESSA PESQUISA

Nossa intenção com esse levantamento de dados foi de mapear o campo a partir da identificação de 337 trabalhos que apresentavam algum dos assuntos dessa tese em seus títulos e/ou resumos.

Após encontrar esse quantitativo inicial, realizamos uma nova filtragem para entender quantas e quais pesquisas dialogavam mais diretamente com o recorte proposto pelo nosso objeto, ou seja, que traziam em seus títulos e/ou resumos os três termos de busca principais que nos definem: “educação infantil”, “rede privada/particular” e “música”.

A partir das ferramentas de buscas disponíveis em cada plataforma (Ctrl+f e busca avançada) identificamos apenas três trabalhos na BDTD que tinham em seus títulos e/ou resumos os três termos de busca pesquisados. Nos anais da ABEM, da ANPPOM, da ANPED e nas Revistas da ABEM e da RBE não encontramos trabalhos que se adequavam a esse critério.

Quando observamos o quantitativo de produções por termos de busca, é possível afirmar que há uma escassa produção sobre o universo da rede privada de ensino, principalmente quando relacionada à educação infantil. Embora a música e a educação infantil sejam o foco de muitas pesquisas, quando inserimos o descritor “rede particular” ou “rede privada” os números caem consideravelmente.

Cabe ressaltar que chegamos a esse resultado baseando-se somente nas respostas automáticas dos filtros que foram pré-estabelecidos. Possivelmente, há outras pesquisas que dialogam com o nosso tema, mas que não foram selecionadas em função dos termos de busca que utilizamos e da ferramenta metodológica que definimos.

Quando nos debruçamos na leitura desses 3 trabalhos, percebemos que apenas uma pesquisa tinha os três termos de busca exatamente como propusemos e outras duas tinham a expressão “rede pública e privada” e “musical” ao invés de música, conforme Quadro 1. Logo, consideramos os três trabalhos como próximos à nossa temática e iremos apresentá-los a seguir

a partir de um breve resumo, de forma a problematizar a proximidade ou não com a proposta dessa tese.

Quadro 1 - Trabalhos que se aproximam da temática proposta por essa tese

Título	Autora/Ano	Categoria
As atividades de apreciação musical em diálogo com o desenho: uma análise das primeiras expressões do conhecimento musical por crianças de 3 a 6 anos	Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira, 2010	Dissertação
Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade	Mariana Zamberlan Nedel, 2010	Dissertação
O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes	Carolina Chaves Gomes, 2011	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

L. Pereira (2010) em sua dissertação “As atividades de apreciação musical em diálogo com o desenho: uma análise das primeiras expressões do conhecimento musical por crianças de 3 a 6 anos” preconizou a investigação do desenvolvimento cognitivo musical de crianças de três a seis anos de idade, a partir do uso de desenhos em atividades de apreciação musical com crianças nesta faixa etária. Para a realização das análises dos desenhos estabeleceu-se relações entre as teorias de Luquet, Piaget e Lowenfeld sobre o desenvolvimento do desenho infantil e os desenhos produzidos. Para analisar os níveis de compreensão musical dos relatos das crianças, a autora utilizou o modelo Espiral do Desenvolvimento da Compreensão Musical proposto por Swanwick e Tillman. Ou seja, a educação infantil está representada pela faixa etária dos participantes e a rede privada foi somente o local onde a pesquisa foi realizada.

Nedel (2010) em sua dissertação “Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade” teve como objetivo principal analisar as narrativas de professores de música e educandos do 2º ao 5º anos acerca da utilização de práticas corporais e educação musical como elementos participantes do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, bem como analisar as práticas corporais e sua utilização ao longo das narrativas dos colaboradores durante as entrevistas. A produção de dados foi realizada em duas escolas da rede privada de ensino, ou seja, aqui também a rede privada foi somente o local onde os dados foram produzidos, como aponta e justifica a própria autora: “(...) a escolha por escolas particulares se deve à falta de disciplinas de educação musical no currículo de escolas da rede pública. Tal fato impediria a realização desta pesquisa, o que pode ser confirmado pela fala de ambos os professores” (Nedel, 2010, p.91).

Logo, somente o trabalho de Gomes (2011) se aproxima realmente da nossa temática e traz elementos para se pensar a rede privada como diferencial da pesquisa. Em sua dissertação “O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes” a autora apresenta o professor licenciado em música dentro do universo da educação infantil, analisando as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam sua atuação em escolas públicas e privadas da cidade de Natal – RN. A pesquisadora buscou verificar: quais escolas ofereciam aulas específicas de música na educação infantil; os conteúdos e estratégias que caracterizavam essas aulas; as concepções pedagógico-musicais dos profissionais atuantes nessa realidade; o perfil profissional desses professores, perpassando por formação, expectativas, planejamento e avaliação das aulas; e dimensões gerais relacionadas à infraestrutura, carga horária, integração pedagógica e demais aspectos relacionados à inserção das aulas de música, na educação infantil, na realidade escolar.

Metodologicamente, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa que foi dividida em duas etapas: na primeira, houve um levantamento com 208 escolas com identificação de 20 desses profissionais (sendo 5 atuantes na rede pública municipal de ensino e 15 na rede privada) e aplicação de questionário de perguntas abertas e fechadas; e a segunda, dois estudos de caso através de observação de aulas e entrevista realizadas com dois educadores musicais: um atuante na educação infantil da rede pública e outro na rede privada. Em suas considerações, a autora afirma que apesar das áreas da educação musical e educação infantil estarem dialogando no momento que esses educadores atuam nesse nível de ensino, esses professores parecem ainda buscar elementos para compreender e se inserir melhor nessa etapa da educação básica. Embora sejam educadores atualizados, que buscam a formação continuada, reconhecem que entraram “precocemente” no mercado de trabalho, sem terem a formação necessária preconizada.

De acordo com a temática trazida por Gomes (2011, p.34 e 86), percebemos uma reafirmação dos entraves relatados até aqui, como por exemplo o reconhecimento de que a etapa da educação infantil na rede privada é uma possibilidade de trabalho, onde os licenciados em música se inserem ainda no período da graduação e que, muitas vezes, não se sentem preparados para atuar nesse meio, assumindo esse cargo simplesmente pela oportunidade que lhes foi apresentada e não como uma escolha genuína. Outro ponto que a autora trouxe e que dialoga com o que foi problematizado aqui é a percepção de que a música tem um papel importante no marketing da escola, e que ainda assim, não há um investimento para proporcionar melhores condições de trabalho para o professor, como por exemplo a designação de um espaço para ser a sala de música e o investimento em instrumentos musicais.

Após os meus questionamentos iniciais sobre a importância do professor de música na educação infantil, o levantamento de temáticas pesquisadas e a minha experiência profissional, é possível trabalhar com a tese de que a rede privada de ensino se configura como um importante espaço para o licenciado em música, sendo um campo de trabalho com regras próprias que merecem ser investigadas.

Cabe ressaltar que mesmo após esse levantamento de temáticas estudadas, que confirmou a escassez de pesquisas que abordam os assuntos aqui tratados, a originalidade e a justificativa dessa tese passam, principalmente, pelo nosso ponto de vista e experiência nesse campo de estudo. Justamente por atuar com aulas de música, nas etapas da educação infantil e anos iniciais e finais do ensino fundamental, em escolas da rede privada de ensino, percebemos a relevância em se falar sobre esse lugar que, muitas vezes, é o primeiro e/ou principal fonte de trabalho dos licenciados em música que queiram atuar na educação básica, e que, a percepção das regras desse jogo influencia diretamente o sucesso ou o fracasso nesse campo.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Os diversos assuntos aqui apresentados estão organizados em seis capítulos, considerando essas notas introdutórias como primeiro. No segundo capítulo abordamos conceitos fundamentais da teoria praxiológica de Pierre Bourdieu como *habitus*, campo, regras do jogo e ponto de vista, de forma que fique nítida e contextualizada a lente que usaremos para olhar o nosso objeto de pesquisa.

No terceiro capítulo, discutimos aspectos históricos da rede privada de ensino e sua relação com o capital cultural. Apresentamos também, a etapa da educação infantil, contextualizando as características e diferenciais da música nesse contexto da educação básica.

No quarto capítulo, delineamos a metodologia de pesquisa que foi utilizada, apresentando o instrumental metodológico relativo à abordagem qualitativa através de entrevistas semiestruturadas e técnicas de análise a partir da codificação e categorização dos dados.

No quinto capítulo, realizamos a discussão dos dados que, após a leitura de todo o material produzido, geraram categorias e subcategorias de análise para descrever o fenômeno estudado a partir da proposta de Bogdan e Biklen (1994), correlacionando o que foi encontrado de forma empírica a partir das entrevistas com o que a literatura da área e os conceitos de Bourdieu propõem. Ao final desse capítulo, compilamos o que foi encontrado na pesquisa em quadros-resumo e compartilhamos alguns apontamentos direcionados aos recém-formados,

extraídos das falas dos professores entrevistados, que evidenciam algumas das regras tácitas que foram percebidas por eles após a entrada no campo educacional da rede privada.

Por fim, nas notas finais, apresentamos considerações a partir das reflexões sobre os resultados da pesquisa e apontamos desdobramentos possíveis e necessários às pesquisas futuras na área da educação musical.

2 OS CONCEITOS BOURDIEUSIANOS E O CONTEXTO DO NOSSO OBJETO DE ESTUDO

No presente capítulo, apresentaremos alguns dos conceitos fundamentais da teoria praxiológica do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) que balizam esta pesquisa, de forma que fique nítida e contextualizada a lente que usaremos para olhar o nosso objeto de estudo: entre as regras do jogo e o jogo das regras da atuação profissional do licenciado em música em algumas escolas da rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A partir dos conceitos de *habitus*, campo, ponto de vista e regras do jogo, buscaremos desvelar, no capítulo da discussão dos dados, as complexidades das práticas sociais e das estruturas simbólicas que moldam as interações humanas no campo da rede privada, lançando luz sobre como tais dinâmicas se entrelaçam no trabalho do professor de música nessa etapa da educação básica.

2.1 ENTENDER O *HABITUS* É O PRIMEIRO PASSO

Pierre Bourdieu buscou entender por que os sujeitos agem como agem, pensam como pensam, por que a sociedade está estruturada da forma como está estruturada e por que há uma tendência à permanência. Logo, para compreender essa dinâmica é necessário primeiramente entender o conceito de *habitus* e a sua relação com o ambiente escolar – entendido nesse contexto como um campo social.

A evidência da individualização biológica impede de ver que a sociedade existe sob duas formas inseparáveis: de um lado as instituições que podem revestir a forma de coisas físicas, monumentos, livros, instrumentos etc.; do outro as disposições adquiridas, as maneiras duradouras de ser ou de fazer que encarnam em corpos (e a que eu chamo de *habitus*). O corpo socializado (aquilo a que se chama o indivíduo ou a pessoa) não se opõe à sociedade: é uma das suas formas de existência (Bourdieu, 2003b, p.33).

Ou seja, Bourdieu propõe que o *habitus* e a sociedade são faces de uma mesma moeda e que por isso, não é possível descrever um sem o outro. A raiz da noção de *habitus*, vem do conceito de Aristóteles de *hexis* que se refere a um estado experiencial aprendido e estabelecido da orientação moral de um indivíduo, como nos mostra Peters (2009):

A palavra *habitus* constitui a tradução latina dessa categoria de Aristóteles, tradução que remonta ao século XIII, tendo sido aventada por São Tomás de Aquino na sua Suma Teológica (*habitus* é o particípio passado do verbo “*habere*”, que significa ter/possuir), em uma conceituação já investida da referência a algumas das propriedades mais destacadas por Bourdieu, como a capacidade de refinamento de suas habilidades por meio da reiteração prática e sua diferenciação em relação à motivação comportamental que toma a forma de intenções ou crenças explicitamente desenhadas na mente do agente (Peters, 2009, p.5, grifos no original).

Embora o termo *habitus* tenha sido pensado anteriormente por Aristóteles e traduzido por São Tomás de Aquino, pode-se dizer que a popularização desse termo se deu a partir da teoria de Pierre Bourdieu. O autor define *habitus* como um sistema de disposições adquiridos implícita ou explicitamente que funciona como um esquema gerador de estratégias que podem estar em conformidade com os interesses dos seus autores ou não, sem ter sido concebido para esse fim (Bourdieu, 2003b, p.125).

O *habitus* está no princípio de encadeamento das “ações” que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum produto de uma verdadeira intenção estratégica (o que suporia, por exemplo, que elas fossem apreendidas como uma estratégia entre outras possíveis) (Bourdieu, 1994, p.61).

Tendo como foco o nosso objeto de pesquisa, o entendimento sobre o *habitus* se faz necessário porque será através dele que os professores entrevistados irão filtrar a sua percepção sobre o campo da rede privada.

Setton (2002) complementa a compreensão do conceito quando afirma que:

[...] *habitus* compreendido como um sistema flexível de disposição, não apenas visto como a sedimentação de um passado incorporado em instituições sociais tradicionais, mas um sistema de esquemas em construção, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno; *habitus* como produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade; *habitus* visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação (Setton, 2002, p. 69, grifos no original).

Ou seja, entender o conceito de *habitus* é de suma importância para nos ajudar a compreender que por trás de todo professor licenciado em música há uma série de disposições que foram incorporadas ao longo da vida pessoal, social e profissional daquele indivíduo, e que irá influenciar diretamente a sua percepção da escola e do trabalho. Esse conjunto de disposições é incorporado por meio da inserção em três formas de socialização: 1) socialização primária, que acontece no convívio com a família; 2) socialização secundária, no convívio com a escola; 3) socialização terciária, no convívio com as demais pessoas e realidades que vivenciamos. Essa identificação e esse devir ser, marca a nossa posição social com relação a outras, permitindo aproximações e/ou distanciamentos (Bourdieu, 2015).

Como se pode perceber, as socializações primária e secundária são aquelas pelas quais passamos desde os primeiros anos de vida e, por isso, têm maior influência sobre nós. Isso não significa que o *habitus* seja destino e com isso seja imutável (Setton, 2002, p. 61). Pelo contrário, ele é flexível na medida que incorporamos novas disposições, amadurecemos e nos permitimos vivenciar outras realidades. Dessa forma, Bourdieu (1994) esclarece que:

É sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*. Os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjuntamente aproximadas (no espaço físico, que não é o espaço social) e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para “guardar suas distâncias” ou para manipulá-las estrategicamente, simbólica ou realmente, reduzi-las (coisa mais fácil para o dominante do que para o dominado), aumentá-las ou simplesmente mantê-las (evitando “deixar-se levar”, “familiarizar-se”, em poucas palavras, “guardando seu lugar” ou, ao contrário, “evitando permitir-se...”, “tomar liberdade de...”, enfim, “ficando no seu lugar”) (Bourdieu, 1994, p.75, grifos no original).

Nesse sentido é importante destacar duas vertentes dessa discussão. A primeira é a de reafirmar o quanto que o *habitus* molda o nosso entendimento de mundo e o quanto que isso impacta diretamente nas pesquisas. Tendo como foco essa tese, é possível afirmar que a percepção dos professores de música que foram entrevistados foi filtrada pelo *habitus* que cada um carrega. Peters (2009) contribui com essa discussão quando destaca que:

O *habitus* traz consigo, portanto, um senso prático inculcado capaz de antecipar o que é possível e impossível para os ocupantes de uma dada posição no espaço societário (“aqueles como nós”), senso de tal forma naturalizado que faz da necessidade virtude e exclui do próprio terreno do pensável e do desejável todo o espectro de bens e práticas que sempre foi, de todo modo, socialmente negado a um indivíduo ou grupo (Peters, 2009, p. 13, grifos no original).

A segunda vertente que queremos destacar é a da importância em se valorizar a música no ambiente familiar e escolar, já que, como vimos anteriormente, a socialização primária (família) e secundária (escola) são as que exercem maior influência sobre nós. Bourdieu (2011, p.65) aponta para essa característica quando afirma que:

A ideologia do gosto natural opõe, através de duas modalidades da competência cultural e de sua utilização, dos modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa, distingue-se do aprendizado tardio, metódico e acelerado, não tanto – conforme o apresenta a ideologia do “verniz” cultural – pela profundidade e durabilidade de seus efeitos, mas pela modalidade da relação com a linguagem e a cultura que ele tende a inculcar como suplemento (Bourdieu, 2011, p.65).

Ou seja, as socializações primária e secundária influenciam majoritariamente o *habitus* e o gosto natural para as artes, culinária e estética, de forma que a socialização terciária seja considerada como um “verniz” que busca iluminar e/ou modificar o que foi incorporado anteriormente, sendo, portanto, uma capa fina e superficial se comparado à formação recebida pela família e escola. Assim, se defendemos uma educação que busca contribuir para a formação do cidadão em sua forma mais ampla, é fundamental que a relação com as músicas e as culturas se dê de forma aprofundada. Por isso é importante considerar o que cada professor

traz de sua trajetória e lutar para que a obrigatoriedade de formação específica em música para a atuação nas escolas de educação básica seja uma realidade para todo o Brasil, em escolas públicas e privadas, já que, como foi apontado, a socialização e incorporações feitas pela escola, influenciam consideravelmente o *habitus* de cada aluno e, portanto, a estrutura do campo e suas transformações.

2.2 PARA O *HABITUS* SE MANIFESTAR É NECESSÁRIO UM CAMPO

Na teoria de Pierre Bourdieu, *habitus* e campo são conceitos intrinsecamente interligados, formando um sistema complexo que engendra as práticas e as disposições dos indivíduos. O *habitus*, como vimos anteriormente, é entendido como um conjunto de disposições incorporadas pelos agentes sociais ao longo de suas experiências de vida que influenciam suas escolhas e comportamentos. Logo, ele é moldado pelas regras, normas e valores inerentes ao campo em que os indivíduos estão inseridos:

As disposições constitutivas do *habitus* culto formam-se, funcionam e são válidas apenas em um campo e na relação com um campo que, segundo a expressão de Bachelard a propósito do campo físico, é, por sua vez, um “campo de forças possíveis”, uma “situação dinâmica” em que algumas forças se manifestam apenas na relação com determinadas disposições: é assim que as mesmas práticas podem receber sentidos e valores opostos em campos diferentes, em estados diferentes ou em setores opostos do mesmo campo (Bourdieu, 2011, p.90, grifos no original).

Nessa perspectiva, é importante lembrar que estamos inseridos em mais de um campo ao mesmo tempo e que a forma como agimos e lutamos dentro de cada campo faz com que as estruturas se conservem ou se transformem. Isso é determinado pelo poder que temos dentro de cada campo. Esse poder é manifestado através dos capitais que temos a oferecer, sejam eles econômico, cultural, social ou simbólico, conforme nos aponta Bourdieu (2003a):

[...] é preciso, primeiramente, lembrar que nada é mais difícil e até mesmo é impossível de “manipular” do que um campo. [...] as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico [no caso do campo científico / acadêmico] ou, mais precisamente, à sua posição na estrutura da distribuição do capital (Bourdieu, 2003a, p.25).

Bourdieu (2011, p. 90) nos mostra que o campo é um lugar de luta e de forças, como um campo de batalha ou campo magnético. Para o autor, sempre haverá disputa de poder de acordo com o que estiver sendo pensado naquele momento.

Na realidade, o espaço social é um espaço multidimensional, conjunto aberto de campos relativamente autônomos, quer dizer, subordinados quanto ao seu funcionamento e às suas transformações, de modo mais ou menos firme e mais ou

menos directo¹⁸ ao campo de produção econômica: no interior de cada um dos subespaços, os ocupantes das posições dominantes e os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes formas (sem por isso se constituírem necessariamente em grupos antagonistas) (Bourdieu, 1989, p. 153).

Logo, a relação entre *habitus* e campo é fundamental para compreender como as pessoas agem, pensam e se posicionam, pois o *habitus* influencia as escolhas e estratégias dentro de cada contexto social, da mesma forma em que é moldado por suas experiências nesse ambiente. Nesse sentido, compreender a singularidade do *habitus* dos professores que serão entrevistados, levando em consideração o tempo de atuação, a formação profissional e as características interpessoais de cada um, por exemplo, nos ajudará na compreensão da perspectiva deles, a respeito do campo da rede privada.

Um campo é estruturado e reestruturado ao longo do tempo, a partir da ação dos agentes que nele estão inseridos. Ou seja, é através das pessoas, com os seus *habitus*, que o campo se forma e se organiza. Por essa razão é tão difícil descrever um sem o outro. Peters (2013) aborda de forma clara como essa relação acontece:

A noção de campo refere-se a espaços objetivos de relações entre agentes diferencialmente posicionados segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos, isto é, de capitais múltiplos que operam como meios socialmente eficientes de exercício do poder. O conceito de *habitus* aponta, por sua vez, para esquemas simbólicos subjetivamente internalizados de geração e organização da atividade prática dos agentes individuais, esquemas que tomam a forma de disposições mentais e corporais, isto é, modos potenciais socialmente adquiridos e tacitamente ativados de agir, pensar, sentir, perceber, interpretar, classificar e avaliar (Peters, 2013, p.48, grifos no original).

Entender essa relação é importante para evidenciar a complexidade existente quando o assunto é o campo escolar. Ou seja, há inúmeros agentes atuando nesse campo com seus diferentes *habitus* e isso faz com que as lutas e tomadas de decisões aconteçam a partir do posicionamento que cada um ocupa nesse campo, de acordo com os capitais que possui. Porém, Bourdieu (1990) nos mostra que não basta possuir os capitais, é necessário que o(s) capital(is) possuído(s) seja(m) valorizado(s) naquele espaço de luta.

Assim, os agentes estão distribuídos no espaço social global, na primeira dimensão de acordo com o volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies, e, na segunda dimensão, de acordo com a estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural, no volume total de seu capital (Bourdieu, 1990, p.154).

A questão principal é que os campos são espaços de lutas e são essas lutas que possibilitam a mudança ou permanência das coisas. A dificuldade de mudança acontece

¹⁸ Tradução realizada a partir do português de Portugal.

justamente por percebermos que quem ocupa posições de maior poder para possibilitar mudanças nesse campo – coordenadores e diretores de escolas, por exemplo – em geral, podem não ter mais o interesse em mudá-lo, já que agora, a sua visão do campo é outra. Bourdieu (2003a) resume bem essas concepções quando afirma que:

Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo (que não deverá ser esquecida por aqueles que armam da teoria dos jogos para compreender os jogos sociais e, em particular o jogo econômico) é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo [...]. Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se para a conservação da estrutura seja para sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição (Bourdieu, 2003a, p.29).

Para exemplificar esse paradoxo, podemos tomar o caso dos membros da Diretoria Plena do Sindicato dos Professores da cidade do Rio de Janeiro (SINPRO-RIO),¹⁹ que têm estabilidade no emprego garantida desde a candidatura até um ano após o mandato, de acordo com art. 8º, inciso VIII da Constituição Federal e das Convenções Internacionais da Organização Internacional do Trabalho - OIT, ratificadas pelo Brasil²⁰. Embora essa condição seja garantida somente aos membros da Diretoria Plena, as Diretorias Regionais também se beneficiam desse acordo, justamente para que possam incentivar o posicionamento dos professores quanto a melhorias de trabalho, reivindicação de benefícios, início de greve e ouvidoria de denúncias.

Porém, essa situação privilegiada (ainda que temporariamente) permite uma ambiguidade na medida em que as pessoas que incentivam e organizam os professores com tais práticas são as mesmas que não poderão ser prejudicadas por algum tipo de retaliação, por exemplo. Logo, é necessário ter estratégias para se pleitear as coisas dentro da rede privada pois, embora o sindicato esteja do lado do professor e garanta a possibilidade de reivindicações, o campo de forças nesse mercado tende a pender para o lado mais forte – a escola. Ou seja, se o professor não souber minimamente se posicionar no jogo e entender as regras que na maior parte das vezes são tácitas, a chance de ser demitido é grande.

¹⁹ Para maiores informações acessar: <https://site.sinpro-rio.org.br/>

²⁰ De acordo com o Art.37 do Estatuto do SINPRO-RIO.

Por isso, tão importante quanto entender a relação do *habitus* com o campo, é ter a clareza de que não se fala de campo sem dizer do ponto de vista desse agente e das regras que regem esse espaço social: as regras do jogo.

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que actuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies -, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital (Bourdieu, 1989, p. 134-135).

A seguir iremos explorar um pouco mais essa temática, abordando o campo escolar a partir dos conceitos de ponto de vista e regras do jogo.

2.3 O PONTO DE VISTA MOLDA O ENTENDIMENTO DAS REGRAS DO JOGO

As definições clássicas de Bourdieu sobre os conceitos de ponto de vista e regras do jogo é que ponto de vista é a visão a partir de um ponto, e que é esse posicionamento que irá filtrar a percepção que temos desse campo, das regras que o regem:

[...] mas essas tomadas de posição sobre o mundo dependem em seu conteúdo e em sua força simbólica da posição nele ocupada pelos que as produzem e somente a *analysis situs* permite construir esses pontos de vista como tais, ou seja, como vistas parciais tomadas a partir de um ponto (*situs*) no espaço social. Tampouco se deve esquecer que esses pontos de vista determinados são também determinantes: contribuem, em graus diferentes, para fazer, desfazer e refazer o espaço, na luta entre os pontos de vista, perspectivas, e classificações (pense-se, por exemplo, na luta sobre as distribuições, ou mais exatamente, sobre “a igualdade nas distribuições” - *en tais dianomais* - , como dizia Aristóteles para definir a justiça distributiva) (Bourdieu, 2001, p.223, grifos no original).

Trazendo esse conceito para a nossa pesquisa, sabemos que não iremos enxergar o campo da rede privada em sua totalidade, porque isso não é possível a nenhum agente. Nós o enxergaremos a partir do ponto de vista dos professores que entrevistamos. Assim, durante as perguntas, buscamos pistas das disposições incorporadas - *habitus* para compreender os “pontos de vista”. Como diria o próprio Bourdieu (2003a, p.43) “[...] cada um vê o campo com certa lucidez, mas a partir de um ponto de vista dentro do campo, que ele mesmo não vê [...]”. Por isso também que o autor afirma que o “real é relacional”. Ou seja, interpretamos o campo a partir do nosso ponto de vista, que tem total ligação com a posição que ocupamos em relação aos outros.

É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição (Bourdieu, 2003a, p.23).

[...] de fato, às objetivações parciais e interessadas dos agentes engajados no campo, opõe-se a objetivação do campo como um conjunto de pontos de vista (no duplo sentido de visões configuradas com base num ponto do campo e em posições do campo a partir das quais essas visões interessadas se configuram) que implica tomar distância com relação a cada um dos pontos de vista particulares, de cada uma das tomadas de posição, comumente críticas (Bourdieu, 2003a, p.44-45).

Esses diferentes pontos de vista não se configuram necessariamente como algo ruim. É apenas uma forma de se entender a dinamicidade social que permite aos agentes a atuação em diferentes campos com diferentes posições. Porém, é importante destacar que é necessário acolher a existência dos diferentes pontos de vista e que não há um mais “certo” que o outro. Nesse sentido, no momento das entrevistas, o que foi considerado na interpretação do campo da rede privada foi a perspectiva dos professores, por serem aqueles que estão jogando o jogo e percebendo (ou não) as regras. É importante destacar e ter a consciência de que se nós entrevistássemos agentes com outras posições no campo, como os diretores das escolas, os alunos ou os inspetores, provavelmente teríamos outras interpretações. Tais colocações corroboram com o que foi afirmado por Peters (2013):

Tal variabilidade seria resultante não apenas das diferenças entre contextos sócio-históricos diversos como também das diversas posições diferenciais ocupadas pelos indivíduos em um mesmo espaço social, mais precisamente em função das coações estruturais que tais posições exercem sobre os universos representacionais dos agentes, dado que os “pontos de vista” sobre o mundo societário são sempre “vistas de um ponto” determinado desse mesmo mundo (Peters, 2013, p.51).

A posição diante do campo se torna importante porque será através dela que o agente irá perceber as regras que regem o campo de acordo com o *habitus* de cada um:

O *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que ação do bom jogador. Ele fica naturalmente no lugar em que a bola vai cair, como se a bola o comandasse, mas, desse modo, ele comanda a bola. [...] A imagem do jogo certamente é a menos ruim para evocar as coisas sociais. Entretanto, ela comporta alguns períodos. De fato, falar de jogo é sugerir que no início há um inventor do jogo, um nomóteta, que implantou as regras, instaurou o contato social. Mais grave é sugerir que existem regras do jogo, isto é, normas explícitas, no mais das vezes escritas, quando na verdade é muito mais complicado. Pode-se falar de jogo para dizer que um conjunto de pessoas participa de uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, obedece a certas regularidades (Bourdieu, 1990, p. 82-83).

Ou seja, de acordo com o autor, as regras do jogo social, quase sempre, se encontram de forma tácita no ambiente escolar. Quando um professor é contratado na rede privada, não há alguém que lhe diga ou lhe entregue uma lista detalhada do que é ou não permitido, o que é bem-visto ou não, o que deve ser dito ou explicado, qual a melhor vestimenta e posicionamento político, até onde se pode pleitear melhorias, dentre outras coisas. É a partir da vivência nesse campo e na observação a partir do próprio ponto de vista que as regras tácitas tendem a ficar

mais claras. Quando isso não acontece, o profissional pode ser visto como inadequado, pouco eficiente, que não sabe trabalhar em equipe e, em alguns casos, seja demitido. Mas para alcançar essa clareza, é necessário já estar no campo, jogando.

Essa questão também foi discutida na apresentação do problema proposto por essa tese, que defende que os estudantes de licenciatura em música não são totalmente preparados para esse jogo específico da etapa da educação infantil e da rede privada, e que, talvez por isso, tenham dificuldades em se impor e se valorizar quando vão para esse campo de trabalho. Conseguir compreender as regras do jogo é condição fundamental para jogar o jogo da melhor forma, e, conseqüentemente, ter maiores chances de ascender a outras posições mais privilegiadas. Por isso, o tempo de atuação dos professores será importante para distinguir as diferentes concepções do campo pois,

[...] não se adquire esse domínio cultural em um dia... Todos esses jogos de formalização, os quais, como se vê pelo eufemismo, são igualmente jogos com a regra do jogo e, desse modo, jogos duplos, são obras de virtuosos. Para ficar em regra, é preciso conhecer a regra, os adversários, o jogo como a palma da mão. Se fosse preciso dar uma definição transcultural da excelência, eu diria que ela é o fato de se saber jogar com a regra do jogo até o limite, e mesmo até a transgressão, mantendo-se sempre dentro da regra (Bourdieu, 1990, p. 99).

Esse conhecimento profundo do jogo e suas regras se remete ao alvo dessa tese, sendo inclusive o que intitula essa pesquisa. Para Bourdieu, as regras do jogo do campo educacional muitas vezes se encontram de forma tácita e, portanto, a excelência que o autor se refere é justamente com relação a capacidade em se jogar esse jogo de forma eficaz. Ao sugerir que se jogue com a regra até o limite, ele recomenda que os professores não apenas se adequem às regras estabelecidas, mas que saibam usá-las a seu favor e até as transgrida eventualmente.

A excelência pela ótica bourdesiana também diz respeito ao reconhecimento social e a legitimidade das práticas. Ou seja, é necessária uma compreensão profunda do campo e das relações de poder, de forma que não se atue simplesmente em conformidade com as normas, mas, sim, tendo a capacidade de usá-las de forma a maximizar o próprio capital social e simbólico, de maneira que se transcenda e ainda assim se mantenha dentro dos limites socialmente aceitos. É esta excelência que contribuirá para a ascensão no campo, ampliando o poder do indivíduo e, dessa forma, possibilitando que as regras sejam alteradas – se isso ainda for do seu interesse.

Portanto, a partir desses conceitos cunhados por Bourdieu e explanados aqui, no próximo capítulo, iremos aprofundar as demais vertentes que embasam a nossa pesquisa: a rede privada de ensino, a etapa da educação infantil e a música no ambiente escolar.

3 A REDE PRIVADA DE ENSINO, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A MÚSICA

Neste capítulo apresentaremos alguns aspectos históricos e atuais da rede privada de ensino, sua relação com o conceito de capital pensado por Bourdieu, as características da etapa da educação infantil e as aulas de música nesse contexto, de forma que os leitores desse trabalho tenham as ferramentas necessárias para entender o nosso objeto de estudo e se familiarizem com o vocabulário que será usado nas entrevistas e discussão dos dados.

3.1 SOBRE A REDE PRIVADA DE ENSINO

Com o intuito de discutir os diversos assuntos que tangem o conceito de rede privada de ensino, dividimos essa sessão em três partes: I) aspectos históricos; II) atualidade; e III) a relação com o capital cultural. Nesses contextos iremos debater os dados sobre a empregabilidade, quantitativo de escolas e estudantes, faixa salarial dos professores, dentre outras características.

3.1.1 Alguns aspectos históricos da rede privada de ensino no Brasil

Antes de traçarmos uma possível linha do tempo sobre a trajetória da rede privada no Brasil, é importante destacar que temos a consciência que essa não é a única possibilidade dessa história. Mesmo reconhecendo todos os atravessamentos típicos da construção e vida em sociedade, para fins didáticos, ousamos relatar de forma linear os acontecimentos que moldaram e moldam esse lugar de ensino.

Tal história da rede privada no Brasil caminha concomitantemente com a história da educação pública do país, remontando ao período colonial, quando as primeiras escolas privadas surgiram para atender principalmente à elite colonial, como nos mostra Ferreira (2016):

Os relatos do surgimento do ensino privado brasileiro conduzem, coincidentemente, à história da escola confessional²¹. A atuação da escola privada, nos seus mais diversos formatos assumidos ao longo dos últimos cinco séculos, aconteceu de forma contínua na história do nosso país, efetivando uma contribuição importante à

²¹ As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I – **públicas**, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – **privadas**, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; III – **comunitárias**, na forma da lei. § 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como **confessionais**, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. § 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como **filantrópicas**, na forma da lei. (LDB, art. 19, atualizada até agosto de 2023, grifos nossos).

formação e ao desenvolvimento da sociedade brasileira e à promoção da educação como direito (Ferreira, 2016, p. 24).

Ferreira Jr. (2010) propõe a divisão dessa história em sete partes: 1) Educação na Colônia (1549-1822); 2) Educação no Império (1822-1889); 3) Educação na República Velha (1889-1930); 4) Educação na Era Vargas (1930-1945); 5) Educação na curta República (1945-1964); 6) Educação na Ditadura Militar (1964-1985); e, 7) Educação atualmente. Falaremos brevemente sobre cada uma delas com o intuito de traçar uma possível linha do tempo que nos ajude a compreender a constituição do campo e das regras do jogo da rede privada.

Saviani (2013, p.25-26) também defende que a história formal e institucional da educação brasileira se iniciou com a chegada dos jesuítas. O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel de Nóbrega. Para atender ao mandato de converter os gentios, eles criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Esse processo envolveu três aspectos intimamente ligados entre si: a colonização (posse e exploração da terra), a educação (aculturação – ou seja, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores dos colonizadores) e a catequese (difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores).

Para Saviani (2013, p.31) a educação colonial compreende etapas distintas. A primeira etapa (1549-1599) compreende a chegada dos primeiros jesuítas até a morte do padre Anchieta e a promulgação do *Ratio Studiorum*²²; a segunda etapa (1599-1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*; e a terceira etapa (1759-1822) corresponde à fase pombalina, que ocasionou a expulsão dos Jesuítas do território nacional e o início do Império.

A expulsão dos Jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal se justificou a partir de questões políticas, econômicas e religiosas. Essa expulsão teve um impacto significativo nas instituições educacionais e missionárias que os jesuítas haviam estabelecido na região, pois, ao

²² Segundo Saviani (2013, p.56), o *Ratio Studiorum*, é considerado uma organização e plano de estudos dos Jesuítas, publicado em 1599, a partir de elementos da cultura europeia, evidenciando um plano contido no *Ratio* que era de caráter universalista (adotado por todos os jesuítas em qualquer lugar) e elitista (destinado aos filhos dos colonos – excluindo os indígenas – formação da elite colonial). Este novo plano excluía as etapas de estudos instituídas por Nóbrega e a educação toma dois rumos: educar os colonizadores e catequizar os indígenas, tornando-os mais “dóceis” e mão de obra barata. Conforme o autor esse foi um período marcado pela prosperidade, facilidade e conforto dos Jesuítas, pois dez por cento de todos os impostos arrecadados pela colônia brasileira eram destinados à manutenção dos colégios jesuíticos.

realizar a expulsão, Pombal não reformou o sistema de ensino, mas simplesmente destruiu o sistema incorporado pelos Jesuítas (Saviani, 2013, p.41).

Posteriormente, com a Independência, era de se esperar que o “vazio educacional” provocado pela saída dos Jesuítas fosse preenchido por um incentivo à educação. Por isso, Dom Pedro I, em 1823, lançou um concurso que tinha como objetivo fomentar a criação de um plano educacional a fim de “estimular o surgimento de um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira” (Saviani, 2013, p. 119). Isso se confirma na fala de Ferreira (2016):

Somente em 1824, com a promulgação de sua primeira Constituição, o Brasil, pela primeira vez, inspirado no modelo da Constituição francesa de 1791, pretendeu criar um Sistema Nacional de Educação, propondo escolas primárias para todas as cidades, colégios e liceus em cada capital e ensino superior nas grandes cidades. Entretanto, as dificuldades econômicas oriundas do grande consumo de produtos importados causaram o endividamento do País, reduzindo os recursos necessários para organizar a educação pública, mesmo no nível primário. Houve, porém, exceção no investimento feito na criação de Instituições de Ensino Superior, necessárias para a formação do quadro da administração pública, o que resultou em um considerável desenvolvimento do Ensino Superior em comparação aos outros níveis de ensino. Essa discrepância perdura até os dias de hoje (Ferreira, 2016, p.25-26).

Portanto, nesse segundo momento (1822-1889), o país priorizou o investimento no ensino superior para que, com a formação adequada, diversos cargos públicos pudessem ser ocupados pela população que se tornaria qualificada. Em 1834, com Dom Pedro II na Regência, foi decretado um Ato Adicional à Constituição que alterou de modo significativo a evolução da educação brasileira. Ferreira Jr. (2010, p. 39) nos explica que o Ato Adicional “revogou o Inciso XXXII do Artigo 179 da Constituição de 1824, pois o governo central transferiu às províncias [hoje estados] o encargo de financiar a criação de escolas primárias e gratuitas a todos os cidadãos”. Ou seja, a nova legislação descentralizou a gestão do ensino escolar e, tanto o ensino primário como o secundário passaram a ser responsabilidade do governo de cada estado. Souza (2018) nos alerta que:

Essa foi uma péssima jogada política para a educação. Como cada província tinha uma saúde financeira que diferia muito das outras, a implantação efetiva da educação básica para os brasileiros ficou refém da realidade econômica de cada região. O correto seria que todas as províncias progredissem juntas, no mesmo ritmo, para que o país pudesse crescer num movimento homogêneo. E, para agravar a situação, o Brasil passava nessa época por uma grave situação financeira (a abdicação de Dom Pedro I sinalizou isso), sendo assim, não fora dessa vez que a educação básica pôde, de fato, ser estendida para o povo brasileiro. A educação ainda continuava a ser privilégio de poucos (Souza, 2018, p. 19).

Com isso, na ausência de recursos financeiros para organizar seu próprio ensino público e gratuito, o governo abriu espaço para que a iniciativa privada assumisse tal tarefa. Com a

Proclamação da República, uma nova característica se inaugurou: a separação entre o Estado e a Igreja Católica, começando assim um tempo de mudanças e o advento da perspectiva laica.

Ora, por “República” entende-se uma instituição que cuida das coisas públicas. E foi justamente por isso que, com a Proclamação da República, rompeu-se o vínculo Estado/Igreja. O Estado é mantenedor dos assuntos públicos, a Igreja dos espirituais. Ambas são instituições autônomas, independentes, e como tais devem caminhar por si mesmas sem que uma interfira na jurisdição da outra. E esse decreto²³ [que instituiu o ensino religioso nas escolas] violou esse princípio republicano de separação total entre as esferas pública e religiosa. Fica claro, assim, que num certo ponto a Igreja Católica, que parecia letárgica, ainda tinha certo poder na sociedade brasileira. Mas essa vitória eclesiástica no campo da reforma educacional de 1931 não deve ser entendida fora de um contexto que lhe é inerente. Vamos a ele. A Proclamação da República fez com que a Igreja, sem a intromissão estatal, elaborasse estratégias para continuar com poderes na sociedade brasileira. E foi no campo educacional que ela viu esse nicho de ação (Souza, 2018, p.22).

Souza (2018, p. 21) nos explica essa questão quando aponta que no governo Vargas houve um propósito de centralizar tudo que fosse possível nas mãos do Estado, tornando-o forte e poderoso. Para que isso pudesse acontecer, ele via na educação um meio excelente para a construção dessa hegemonia. É nesse sentido que em novembro de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, nomeando Francisco Campos para chefiar a pasta. Cury (2016) corrobora tais afirmações e nos mostra que mesmo com a necessidade de divisão entre o Estado e a Igreja, houve concessão para que, justamente através da educação, o ensino não fosse totalmente laico, abrindo espaço mais uma vez para a iniciativa privada.

Com a Revolução de 30, o Governo Provisório de Vargas (1930-1934) tomou uma série de medidas no campo educacional: autorizou o ensino religioso em escolas oficiais, reorganizou o ensino secundário, oficializou os currículos em escolas regulares e criou o Conselho Nacional de Educação. A discussão, no interior da classificação das escolas, não será mais sobre escola livre ou academia versus escola oficial. Agora, com a oficialização dos currículos, o deslocamento será sobre ensino público versus ensino privado (Cury, 2016, p.121-122).

Assim, a igreja foi crescendo e investindo no ramo educacional trazendo a perspectiva religiosa para dentro das escolas. A Constituição de 1934 afirmava, dentre outras coisas, a possibilidade de o Estado ajudar financeiramente as escolas privadas, situação que já ocorria na época dos Jesuítas (Ferreira, 2016). Ou seja, quando se comprova a finalidade não-lucrativa das instituições, obtém-se um reconhecimento oficial e, com isso, a possibilidade de receber recursos públicos, o que persiste até os dias atuais como nos mostra a Constituição Federal de 1988.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em

²³ Decreto 19.941 – que instituiu o ensino religioso nas escolas (Souza, 2018, p. 22).

educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. § 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público (Brasil, 1988).

Retomando o nosso esboço de linha do tempo, após o governo Vargas, houve a promulgação da Lei 4.024 em dezembro de 1961, fixando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/61, que deu às escolas maior autonomia para organizar a administração e a didática empregada em cada estabelecimento, de acordo com a volta da democracia. Esse fato provocou uma reorganização do ensino privado, como nos mostra Souza (2018):

Não podemos deixar de estudar nesse período a publicação da primeira LDB, lei nº 4.024. Essa LDB foi publicada no ano de 1961. Contudo, o ato próprio da publicação foi precedido por momentos de intensos debates entre defensores da escola privada e da escola pública. Segundo Buffa (1979, p. 19), tudo se inicia quando o presidente Dutra, em seguimento às diretrizes da Constituição de 1946, que atribuía à União a prerrogativa de legislar assuntos inerentes à educação nacional, “enviou ao Congresso Nacional, em outubro de 1948, um projeto de lei sobre o assunto”. Assim, de acordo com Ferreira Jr. (2010, p. 87), “durante 13 anos, de 1948 a 1961, instaurou-se o segundo tempo da disputa entre os defensores da escola laica e os partidários das escolas particulares e confessionais” (Souza, 2018, p.26).

Os debates e lutas sobre a dualidade público x privado não foi exclusivo dessa época, como pudemos ver anteriormente, mas, nesse período, a força política estava muito evidente e o incentivo financeiro do Estado às demandas da rede privada, também. Isso culminou na seguinte concepção:

No encaixo da Ditadura Militar (1964-1985), a educação foi direcionada para se tornar uma atividade essencialmente lucrativa; ou seja, a prioridade era a privatização do ensino. Para tanto, o repasse de recursos para a educação pública era visto como um prejuízo, pois não atendia às expectativas do mercado. No entanto, o investimento nos estabelecimentos de ensino privado legitimava a mercantilização da educação, inserindo-se em um momento específico do desenvolvimento capitalista (Ferreira, 2016, p.30).

Ou seja, a partir da ditadura militar, o conceito de privatização ficou ainda mais forte, impactando de forma significativa a educação nacional, dando espaço para que a lógica empresarial fosse se esmiuçando de forma mais direta nesse campo, ressaltando as expectativas do mercado. Mesmo com o fim da ditadura, as elites ainda eram privilegiadas no acesso e investimento nacional no que se referia à escola privada. Souza (2018) nos mostra que

Uma vez que a política militar não mais atendia aos interesses dessa pequena elite, já não tinha mais então razão de ela estar no comando do país. Foi sobretudo por esse viés que se rearticulou a redemocratização no país. Assim, para mudar o comandante do poder, a classe dominante valeu-se dos meios de comunicação, da Igreja, dos revolucionários, enfim, com todos os descontentes. Mas esse pacto já estava com tempo contado. Era só a mudança política ocorrer que a elite se desvincularia de tudo e de todos. Assim, as eleições indiretas para presidente em 1985, contrariando plenamente as expectativas e anseios populares, e a posse de José Sarney como presidente, mostraram de forma clara que essas mudanças políticas não eram para o bem de todos, mas sim de uma pequena classe que desde tempos obscuros delinea os rumos do país conforme o seu agrado. É nesse contexto de “redemocratização” que devemos entender a educação nos dias de hoje (Souza, 2018, p.29).

Mesmo observando que os debates entre as escolas públicas e privadas sejam antigos, somente a partir de 1980 que começaram a surgir, de forma categórica, pesquisas acadêmicas que indicavam os dados empíricos desses dois tipos de escolas (Elacqua, *et. al*, 2015, p.66).

Para além das pesquisas sobre as características e diferenças entre as escolas, nos últimos anos, muitos pesquisadores (Adrião e Silva, 2023; Araújo e Adrião, 2021; Moraes e Belluzzo, 2014; Peroni e Garcia, 2020) voltaram seu olhar sobre a privatização da educação básica, mostrando o quanto o mercado escolar rende lucro e como a relação público e privado acontece em larga escala. Iremos aprofundar mais esse assunto na próxima seção, quando falarmos sobre a rede privada de ensino atualmente.

É importante pontuar que a educação privada é guiada pela Constituição Federal de 1988 e pelas Leis, Diretrizes, Planos e Bases que regem o campo educacional do país. Embora haja toda uma organização, é perceptível a desigualdade de acesso, de recursos e de possibilidades profissionais entre as instituições públicas e privadas no Brasil. Isso é evidenciado na fala de Souza (2018):

Como pudemos constatar, a história educacional brasileira é marcada pelo monopólio da educação, monopólio esse exercido pelas elites dominantes e ávidas pelo capital. Sucederam-se os regimes políticos, ideologias cruzaram o planeta e o nosso sistema educacional sempre ficou restrito a uma minoria. A escola pública, quando era de qualidade, não dava acesso aos mais pobres. Com o passar do tempo, veio a democratização do ensino, mas a qualidade educacional foi-se das escolas públicas para habitar nos sistemas particulares de ensino. Desse modo, deu-se ao pobre, escola para estudar, mas, ao mesmo tempo, usurpou-lhe a educação refinada, que transforma. [...] Nesse sentido, o sistema educacional nada mais faz do que reproduzir em suas cadeiras a divisão social do trabalho (Souza, 2018, p.30).

Essa reprodução da divisão social mencionada por Souza (2018) é explanada na teoria de Bourdieu quando elucida a importância do capital cultural para o desempenho escolar. Piotto e Nogueira (2021) apontam essa questão da seguinte forma:

Desde seus trabalhos pioneiros realizados em coautoria com Jean-Claude Passeron – Os herdeiros, de 1964, e A reprodução, de 1970 –, e no decorrer de sua obra, Bourdieu dedicou-se ao debate sobre o peso diferenciado dos fatores econômicos e culturais no

destino acadêmico dos estudantes, concluindo pela preponderância que o peso do fator cultural exerce sobre o desempenho escolar (Piotto; Nogueira, 2021, p.2).

Dedicaremos a seção 3.1.3 sobre o capital cultural e as escolas privadas para aprofundar essa temática mostrando como acontece essa relação entre o “nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (Bourdieu, 2015, p.46).

Mesmo sabendo que as histórias das escolas públicas e privadas caminharam juntas desde a época colonial, de forma prática, o que determina a maior diferenciação entre essas escolas é o volume e a estrutura dos capitais investidos, seja ele financeiro, social ou simbólico, além do Projeto Político Pedagógico - PPP de cada instituição.

3.1.2 A rede privada de ensino atualmente

A rede privada de ensino desempenha um papel significativo no panorama educacional do país. Mesmo que, de forma geral, as matrículas sejam modestas com relação às da rede pública, não se pode esquecer que o caráter elitista sempre se fez presente desde a época do Brasil colônia, minimizando o acesso das grandes populações a essas escolas.

Como visto nos sites de diversas escolas²⁴ da cidade do Rio de Janeiro, a rede privada busca proporcionar uma variedade de abordagens pedagógicas e estruturas de ensino que ofereçam recursos e oportunidades adicionais aos alunos, incluindo turmas menores, infraestrutura moderna e programas extracurriculares diversificados. Além disso, essas escolas também enfrentam alguns desafios, como, por exemplo, a necessidade de manter um padrão alto de qualidade e administrar as necessidades e exigências dos alunos e suas famílias, afinal, os pais são como clientes e que, por conseguinte, querem ser bem atendidos e ver os resultados desse investimento.

De acordo com as notas estatísticas e o resumo técnico do censo escolar do INEP, em 2022, foram registradas 47,4 milhões de matrículas nas 178.346 escolas de educação básica no Brasil. Desse total, a rede privada conta com 23,0% das escolas, gerenciando 9 milhões de matrículas. Das matrículas da rede privada, 34,9% estão em instituições conveniadas com o poder público, ou seja, que recebem algum tipo de benefício do Estado (Brasil, 2023).

Como mencionado anteriormente, o investimento do orçamento público no setor privado tem sido tema de várias pesquisas e constantes debates sobre a reforma empresarial da educação e a privatização da educação básica. Adrião e Silva (2023, p.32) nos mostram que esse fenômeno não é exclusivo do nosso país:

²⁴ Vide nota de rodapé 3.

Balances analíticos e interpretativos de evidências empíricas, realizadas por pesquisadores sobre o fenômeno da privatização da educação em diferentes países e territórios, têm desvelado reconfigurações normativas, práticas gestoriais e desenhos curriculares elucidando a magnitude do alcance das políticas e práticas mercantis e privatistas no âmbito educacional, em escala mundial (Adrião; Silva, 2023, p.32).

No Brasil, a relação público e privado é regulamentada pela própria Constituição Federal quando assume a possibilidade de ampliar as transferências de recursos públicos para instituições privadas, podendo ser usado para conceder bolsas de estudos aos que não têm recursos suficientes para arcar com os custos da escola privada e/ou quando não houver vagas na rede pública de ensino em cursos regulares próximos à sua residência. Cabe destacar que a educação básica é gratuita nos estabelecimentos oficiais de ensino e obrigatória para os/as brasileiros/as de 4 a 17 anos atendendo inclusive pessoas com deficiências e aquelas que não tiveram acesso à escola na idade tida como própria (Brasil, 1988).

Ou seja, para efetivar essa demanda, os recursos públicos são injetados nas instituições privadas caracterizando-se assim a privatização da educação pública. Araújo e Adrião (2021, p.780) indicam que além do investimento financeiro direto, há também dedução de impostos e renúncias fiscais, reforçando essa relação:

Na dimensão da oferta, essa privatização pode ocorrer por meio do financiamento público, aumento das matrículas em estabelecimentos privados e através de políticas ou programas de escolha parental, levados à cabo através de mecanismos que introduzem sistemas de bolsas, realizam convênios/contratos entre entes federados e o setor privado e mecanismos que permitem deduções de impostos e renúncias fiscais (Araújo; Adrião, 2021, p.780).

Peroni e Garcia (2020, p.5) abordam outra vertente dessa realidade, mostrando que as escolas permanecem públicas, sendo o Estado o responsável para o pagamento dos profissionais, mas que, em muitos casos, é o setor privado que define o conteúdo da educação, a formação dos professores, a gestão escolar, dentre outras coisas:

No contexto mais recente, em muitos países latino-americanos, a garantia do acesso à educação pública foi ampliada, o que consideramos um avanço. No entanto, também verificamos a presença cada vez maior do privado mercantil definindo a educação pública. O Estado, em muitos casos, continua sendo o responsável pelo acesso, e inclusive amplia as vagas públicas, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública (Peroni; Garcia, 2020, p.6-7).

Moraes e Belluzzo (2014, p. 411) afirmam que a maioria dos estudos que relacionam as diferenças entre as escolas públicas e privadas são balizadas em função da média das notas nos exames nacionais. Além disso, o nível socioeconômico dos alunos parece impactar consideravelmente o desempenho escolar:

No caso específico do Brasil, acreditamos ser plausível argumentar que o nível socioeconômico é o principal determinante da escolha entre escolas pública e privada. Ainda que pais com o mesmo nível socioeconômico podem diferir com relação a outras características não observáveis relacionadas ao desempenho escolar, a opção por escolas privadas pode ser determinada independentemente dessas características. O principal argumento de que esse seria o caso é que a percepção geral de deficiência do ensino público no Brasil faz com que as famílias tendam a optar pela escola privada quando estão em condições de arcar com o custo associado (Moraes; Belluzzo, 2014, p. 414).

A Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP²⁵ publicou, em agosto de 2022, os Números da Educação Privada Brasileira e apontou que:

Alcançamos mais de 60% do território nacional e estamos presentes nos estados que compõem 90% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional. São mais de 16 milhões de matrículas no Brasil na Educação particular com mais de 7 milhões no Ensino Superior (79% de todas as matrículas) e mais de 9 milhões (19,8% de todas as matrículas) na Educação Básica, conforme informações publicadas pelo INEP. O ensino particular brasileiro é composto por mais de 43,2 mil instituições. Empregamos mais de 758,32 mil professores e aproximadamente 1,5 milhões de pessoas com contratos regulares e diretos, em sua maioria mulheres com curso superior, para atender os alunos da educação infantil à pós-graduação (FENEP, *online*).

Para apresentar de forma palpável esse nosso campo de estudo e de trabalho, abordaremos a seguir alguns pontos que, na nossa concepção, são cruciais para se entender as regras desse jogo: 1) a formação profissional e a identidade docente; 2) remuneração e benefícios; e 3) os desafios encontrados.

É importante pontuar que a rede privada engloba diferentes tipos de escola, não só pela perspectiva confessional ou filantrópica, mas também pelo porte, estrutura física, quantitativo de alunos, de professores, remuneração, localização, condições de trabalho e valor financeiro investido pelas famílias. Tais características poderão influenciar as percepções dos professores que foram entrevistados sobre esse campo, como nos mostra Akkari e Silva (2009):

Cabe aqui uma interessante reflexão procedente das análises de algumas entrevistas: o reconhecimento, sob a ótica salarial, é relativamente maior quando se trabalha em uma escola de grande porte, amplamente reconhecida na rede privada de ensino, mas ao mesmo tempo não é reconhecida enquanto possibilidade de profissão para os alunos dessas escolas. Ou seja, a profissão é reconhecida pela classe alta como importante para a formação de seus filhos, mas não com perspectivas de profissão para esta classe, nesse aspecto ela é descartada. Já na rede pública, acontece o inverso, há o reconhecimento da função de profissão, mas não no aspecto salarial. O respeito

²⁵ FENEP – Federação Nacional das Escolas Particulares, representando os sindicatos de sua base e todas as Instituições da Educação Básica e do Ensino Superior. A FENEP tem como prerrogativas e deveres: 1) Representar os interesses gerais da Escola Particular; 2) Atuar junto aos poderes legislativos, executivo e judiciário; 3) Representar a categoria junto as instituições públicas e particulares onde sejam discutidos assuntos de interesses das escolas particulares; 4) Colaborar com o poder público como órgão técnico, consultivo e representativo no estudo e solução dos problemas que se relacionem com a educação e cultura. Para maiores informações, consultar: <https://www.fenep.org.br/quem-somos/>. Acesso em 02 out 2023.

e a valorização são somente no âmbito da contribuição para a formação (Akkari; Silva, 2009, p. 386-387).

Essa característica é mostrada por Souza (2018) quando compara o custo de uma mensalidade em escolas particulares da cidade de São Paulo (R\$2.500,00) à remuneração do professor (piso salarial em 2016 de 2.135,00). Ou seja, o ganho do professor para a sua sobrevivência em um mês era menor do que o investimento feito por uma família na mensalidade de um único filho.

De acordo com o SINPRO-RIO, o piso salarial em 2023, nos estabelecimentos de ensino de educação infantil, nas classes de alfabetização e ensino fundamental - anos iniciais até o 5º ano, é de R\$ 1.751,15, por jornada diária de 04 horas e 30 minutos. Já nas escolas de ensino fundamental - anos finais, do 6º ano à 3ª série do ensino médio, os preparatórios, sob quaisquer denominações, e outros, as instituições não poderão pagar salário aula²⁶ inferior aos seguintes valores: a) turmas até 35 alunos: R\$ 24,64; e b) turmas com mais de 35 alunos: R\$ 26,34. (SINPRO-RIO²⁷, 2023, p. 3-4).

Esses são os valores mínimos que as instituições devem pagar, permitindo a possibilidade de valores maiores caso seja interesse da escola. No caso dos professores especialistas²⁸ (Artes, Música, Educação Física, robótica, ...), há uma situação recorrente, principalmente nas escolas que oferecem todas as etapas da educação básica, que é a diferença do valor de hora/aula de acordo com a etapa em que se atua. Mesmo que os professores tenham a mesma formação e experiência, se um atua no ensino fundamental - anos iniciais e outro no ensino médio, o do ensino médio, em geral, ganha mais. Ou ainda, se um mesmo professor atua em diferentes etapas da educação básica, em cada uma delas, receberá um valor de hora/aula diferente. São raras as escolas que oferecem um mesmo valor de hora/aula para todas as etapas. Isso é confirmado na pesquisa de Oliveira (2021, p. 9) quando afirma que “as condições de trabalho e a formação de professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental são muito diferentes daquelas encontradas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”.

Na pesquisa de Pinto (2009, p. 54-55) essa situação também ficou evidente, mostrando que as diferenças de renda são significativas de acordo com o nível educacional que os

²⁶ Nas etapas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, os professores da rede privada são considerados “horistas”, ou seja, recebem o salário por hora/aula.

²⁷ De acordo com a Convenção Coletiva de Trabalho 2023. Para maiores informações acessar: <https://site.sinpro-rio.org.br/category/pisos-e-acordos> Acesso em 05 out 2023.

²⁸ Nomenclatura usada pela rede privada de ensino para designar os professores que têm formação específica de uma licenciatura que não seja a pedagogia.

professores se dedicam, região do país que atuam, a dependência administrativa, se o setor é público ou privado e a localização da escola.

Essa perspectiva nos permite refletir sobre a problemática que essa diferença salarial pode gerar dentro de uma equipe escolar. Nivelando por baixo, todos os professores fizeram curso superior, com duração de quatro anos e, pelo simples fato de alguns terem escolhido pedagogia e outros terem escolhido licenciatura em matemática, geografia ou história, por exemplo, faz com que a remuneração seja diferenciada. Isso pode influenciar as relações interpessoais e profissionais, dando a impressão que quem trabalha nos anos finais do ensino fundamental e médio sejam melhores dos que os outros professores já que são mais bem remunerados.

Ainda sobre a remuneração, Brandão (2007) nos mostra que a maioria dos profissionais da rede privada trabalham em mais de uma escola ao mesmo tempo e que, embora consigam um salário bruto acima da média da categoria profissional, comparativamente com outras profissões, ainda é um salário baixo:

Quanto ao salário, 56% dos professores afirmam auferir um salário bruto acima de R\$ 3.600,00 (36% entre R\$ 3.601,00 e R\$ 4.400,00 e 20% mais de R\$ 4.400,00), considerado por 60% deles como remuneração acima da média para a categoria profissional. Entretanto, cabe destacar que um terço desses professores, trabalham em três ou mais escolas. Esse dado nos parece surpreendente e indica a gravidade da situação do magistério em nosso país. As características de formação, experiência e desempenho desses professores os coloca seguramente entre os melhores da categoria, dos quais uma boa parte em final de carreira. Ora, os dados salariais, ainda que representem padrões mais elevados do que a média auferida pela categoria, não parecem compatíveis com os níveis salariais alcançados por outros profissionais de nível superior, em instituições ou empresas de prestígio, ao final da carreira (Brandão, 2007, p.21).

Mesmo reconhecendo a baixa remuneração geral que a categoria recebe, Pinto (2009) traz uma reflexão sobre o salário indireto que os professores da rede privada recebem com relação aos benefícios oferecidos por essas escolas, seja através de plano de saúde, vale alimentação ou bolsa de estudos para os filhos: “quanto pior o poder público remunerar o professor, melhor, pois com um pequeno diferencial de salário ela [a rede privada] pode atrair os (poucos) profissionais que lhe interessam, usando como estímulo, inclusive, não necessariamente maiores salários, mas as cobiçadas bolsas para os filhos de professores[...]”. Na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, a Convenção Coletiva de Trabalho firmada pelo Sindicato dos Professores e o Sindicato dos Estabelecimentos de Educação Básica garante em sua cláusula 15ª a gratuidade de ensino para os filhos de professores.

Fica assegurada integral gratuidade de ensino pelos estabelecimentos em todos os níveis de educação existentes e regulados pela presente convenção aos filhos de

professores, quando em exercício efetivo nos mesmos até o final do ano letivo corrente e também nos seguintes casos; a) quando licenciados para tratamento de saúde; b) quando licenciados com anuência dos estabelecimentos em que tenham exercício; c) quando aposentados, contarem com cinco ou mais anos de exercício no estabelecimento; d) quando o professor, ao ser demitido, contar com cinco ou mais anos de trabalho, no mesmo estabelecimento; e) no caso de falecimento do professor (SINPRO-RIO, 2023, p.6).

Logo, para além da remuneração salarial, os benefícios vinculados em ser professor da rede privada se tornam um atrativo para se jogar o jogo nas escolas de educação básica e, justamente por isso, compreender as regras se torna tão importante para a manutenção do emprego. Ainda assim, mesmo com os benefícios e o reconhecimento de que algumas instituições remuneram melhor do que outras, a falta de valorização geral desse campo para com a nossa profissão, principalmente quando se compara com outros tipos de trabalho é bastante evidente. Pinto (2009) em sua pesquisa, apresenta esse comparativo:

Tomando como referência a remuneração mensal média de um professor de 5ª a 8ª série²⁹ (R\$ 1.088), que deve possuir curso superior para exercer a profissão, constata-se que o policial civil (cuja exigência é de formação em nível médio) possui remuneração 50% superior; o economista recebe 3,3 vezes mais; o advogado, 2,6 vezes; o delegado, 5,4 vezes; o médico, 4,4 vezes; e o juiz, o topo da lista, 11,8 vezes. É evidente que o médico ou o juiz, para ingressar na carreira, possui maior número de anos de formação do que o necessário para a atividade docente, mas, evidentemente, nada justifica a distância salarial entre essas profissões (Pinto, 2009, p.54).

Embora a pesquisa de Pinto seja de 2009, o jornal Folha de São Paulo publicou em seu perfil do Instagram, em outubro de 2023, as 10 profissões com os maiores e menores salários. Enquanto um professor do ensino pré-escolar, outros profissionais de ensino e professores de artes ganham menos de R\$3.000,00; médicos especialistas, matemáticos, atuários e estatísticos, médicos gerais, geólogos e geofísicos ganham entre R\$10.011,00 e R\$ 18.475,00.

Akkari e Silva (2009) mencionam outro aspecto sensível da rede privada ao afirmar que muitos professores relatam dificuldades em se trabalhar pelos questionamentos constantes das famílias, dando um descrédito à palavra do professor. Eles observaram também que há uma relação de “clientela” onde os pais terceirizam a educação dos filhos, gerando uma sobrecarga aos docentes.

No que se refere à colaboração família-escola, existe um grande contraste entre rede pública e privada. Os professores apontam uma omissão por parte de algumas famílias, especialmente nas escolas públicas, comentam que existe até um certo descaso por parte dos pais. Já na escola particular, a relação que tem se desenvolvido entre escola e pais é uma relação de clientela, de “terceirização” dos filhos como relatam alguns professores. Há uma sobrecarga no papel do professor. A família requer da escola funções que antes eram da família. Como se o professor e a escola fossem os únicos responsáveis pela educação das crianças e jovens. Por isso, na rede

²⁹ Atualmente 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

privada, os pais estão mais presentes devido a essa exigência de uma educação em todos os aspectos, educação que a família não promove em casa e que a escola deveria dar conta. Cobram, pois estão pagando por um serviço e querem ver o retorno. Ao mesmo tempo, na educação pública, também existe esta necessidade de uma educação ampla, não só em aspectos cognitivos. A família reconhece isso, mas não cobra porque como é um serviço gratuito, qualquer coisa que for feito está bom, dando a entender que ainda há o sentimento de que o que é público não se pode interferir muito, somente agradecer o que tem (Akkari, Silva, 2009, p.390).

Essas constatações nos levam a refletir sobre um ponto crucial da rede privada de ensino atualmente: a lógica empresarial que tem permeado a educação básica, principalmente no que se refere à forma como as famílias são tratadas, o que elas exigem das escolas e como os professores se posicionam diante desse processo de mercantilização da educação.

Santos e Schroeder (2022) definem esse aspecto empresarial da educação da seguinte forma:

No que tange o campo educacional, a implementação de políticas e reformas subordinadas às demandas do mercado, instauram uma compreensão sobre a escola vista essencialmente como uma empresa, e como tal, deve ter sua organização e gestão repensada para que atinja os objetivos previstos pelo mercado e por seus investidores. Transpondo a lógica empresarial para a escola e para a educação, as reformas efetivadas reiteram em grande medida ideais de produtividade, qualidade, eficácia e concorrência, que são traduzidos em currículos orientados pela pedagogia das competências e práticas pedagógicas de teor técnico e profissionalizante. Pressupondo a melhoria da qualidade do ensino, tal como uma empresa, os processos educativos, devem ser padronizados e submetidos a controle. Uma das fórmulas reguladoras dessa padronização, são os sistemas de avaliação em larga escala. Desconsiderando as desigualdades sociais, essas avaliações sob a concepção meritocrática buscam qualificar e ranquear escolas, professores e alunos, premiando-os por seu bom desempenho ou punindo-os (Santos; Schroeder, 2022, p.78-79).

Ou seja, na medida em que as escolas precisam responder às necessidades do mercado, buscando diferenciais e se preocupando em agradar e manter os seus clientes/alunos, a autonomia e a responsabilidade do professor em promover uma formação humana, política e libertadora, pode ficar comprometida.

Embora as famílias busquem encontrar nas escolas a parceria para uma educação integral, é inevitável a vinculação, muitas vezes tácita, de que estes são também clientes, ou seja, simples compradores de uma mercadoria. Sobre essa realidade, Reinert e Reinert (2004, p. 2) afirmam que:

Os clientes devem se sentir constantemente cuidados. A organização tem que, frequentemente, utilizar técnicas que sejam projetadas de forma ideal para mantê-los e conquistá-los. Com isso, pode-se concluir que o cliente não é considerado como integrante da organização, ele é comprador, usuário e, em alguns casos, beneficiário (Reinert; Reinert, 2004, p.2).

Nesse sentido, como prestadoras de serviços educacionais, as escolas privadas devem respeitar e seguir não só a LDB, mas também o Código de Defesa do Consumidor. Além disso,

essas instituições devem cumprir a legislação específica sobre as mensalidades escolares e os direitos dos alunos inadimplentes (Lei 9.870/99 e Medida Provisória 2.173-24/01). No Estado do Rio de Janeiro, há ainda a Lei 3.754/2002, que proíbe a exigência de fiador ou equivalente no ato da matrícula.

Essa lógica empresarial na educação também levanta questões éticas e sociais, pois é fundamental que a educação seja vista como um direito de todos e não como um produto a ser consumido. Ainda assim, Araujo e Araujo (2013, p. 108) afirmam que “na lógica do interesse privado prevalece a hierarquia e a vontade do proprietário, em detrimento da vontade coletiva”. Portanto, as instituições de ensino privadas operam com uma abordagem que busca não apenas a formação escolar dos estudantes, mas também a sustentabilidade financeira e a competitividade no setor educacional.

Brandão (2007, p.21) aponta que a estabilidade do corpo docente, a coesão institucional e a adesão dos professores aos projetos escolares é algo que é bem-visto pela clientela, promovendo uma boa imagem da escola, sendo, possivelmente, uma regra tácita. As pesquisas de mercado são fundamentais para entender as preferências dos pais e alunos, permitindo que as instituições desenvolvam propostas de valor que se destaquem para um público-alvo específico.

Santos e Marques (2021) afirmam que um bom planejamento de marketing ajuda a escola a medir a satisfação e a lealdade dos seus clientes. Esse levantamento, pode ser feito através de questionários online, de forma que as famílias possam avaliar o serviço que está sendo prestado e qual a probabilidade de indicarem a instituição para outros responsáveis. Na pesquisa dos autores, entre as áreas avaliadas, estavam:

- i) o corpo técnico docente da instituição (composto pela direção, supervisão pedagógica e coordenações pedagógicas);
- ii) coordenação de cursos extracurriculares e eventos, orientações educacionais e professores;
- iii) a perspectiva sobre a disciplina dos alunos;
- iv) o material didático utilizado nos diversos segmentos de ensino ofertados pelo colégio (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio);
- v) os cursos extracurriculares disponibilizados;
- vi) a comunicação efetivada pelos funcionários da instituição com as famílias;
- vii) a aparência física da instituição e sua divulgação;
- viii) o atendimento realizado pela equipe do colégio, incluindo os parceiros que oferecem serviços terceirizados, como a papelaria e o fornecedor de alimentação para os alunos do período integral; e
- ix) as instalações físicas (Santos; Marques, 2021, p.3-4).

Os autores pontuaram que diante das respostas dos pais sobre essas áreas que foram avaliadas, os principais motivos que os fariam cancelar as matrículas dizem respeito à pouca abertura para se relacionarem com aqueles que atuam diretamente com seus filhos; a performance no vestibular; a incompatibilidade de horários; a percepção da falta de

investimento em melhorias e inovações; e, obviamente, o fator econômico. Todos esses motivos indicam, em maior ou menor grau, aspectos ligados à lógica empresarial como: o cliente precisa estar sempre satisfeito; a qualidade do ensino ser medida pelo número de aprovações no vestibular / ENEM; a disponibilidade para atender aos clientes; a infraestrutura ser um fator de qualidade visível, concreta; e, o preço a ser pago, a relação custo-benefício.

Embora o fator econômico seja um fator importante na estabilidade das matrículas, Silva e Souza (2009, p.785) afirmam também que há um “*habitus* empresarial”, um princípio organizador das regras, que vincula a produção e reafirmação das práticas que visam a cultura hegemônica dos estudantes, “provocando um ajustamento da escola ao universo mercantil segundo os desígnios do capital”. Ou seja, as escolas não só atuam numa lógica empresarial, como também prezam por desenvolver habilidades que contribuam com a expansão dessa prática fora dali. Portanto, a oferta desenfreada de descontos, como afirmam Santos e Marques (2021, p.17) “pode gerar graves impactos financeiros, além de transformar a escola, em certa medida, em um balcão de negócios, atraindo possíveis clientes que não se identificam com sua proposta e missão”. Brandão (2007, p.17) confirma esse raciocínio afirmando que de certa forma, as escolas também escolhem sua clientela, “seja através de exames de seleção, seja através da própria seleção financeira decorrente do valor das mensalidades”.

A hegemonia dos estudantes que os autores mencionam, não se refere a um protagonismo dos alunos enquanto sujeitos conscientes e críticos, mas sim a um perfil de estudante idealizado pelo mercado, ou seja, aquele que está sendo formado com foco em competências técnicas, produtividade, flexibilidade e adaptabilidade. Tal realidade é perceptível na própria BNCC, por meio da “indicação do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, oferecendo referências voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do capital” (Santos e Schroeder, 2022, p.84). Da mesma forma, “a formação do trabalhador economicamente desejável, segundo os desígnios do pensamento empresarial expressos no currículo formal e oculto da escola” (Silva e Souza, 2009, p.786) faz com que as escolas privadas se debrucem em oferecer a qualificação necessária para que os estudantes tenham sucesso e se destaquem no mundo corporativo, empresarial, e nas profissões “nobres”, que geram altas rendas.

Nossa intenção com esse conjunto de informações foi de entender um pouco do contexto histórico da rede privada e como que hoje as escolas se estabelecem e se organizam, com relação às diferentes etapas da educação básica, às remunerações, aos benefícios e a lógica empresarial, nos proporcionando assim um conhecimento prévio para entender o ponto de vista dos professores entrevistados. Os conceitos cunhados por Bourdieu apresentados até aqui como

habitus, campo, ponto de vista e regras do jogo nos ajudaram a refletir sobre a empregabilidade, remuneração e a qualidade oferecida por tais escolas. A seguir, iremos relacionar o conceito de capital cultural com as características do campo da rede privada mostrando o quanto a escola privada é mantenedora dos capitais incorporados e facilitadora do processo das desigualdades sociais.

3.1.3 O capital cultural e as escolas privadas

A relação entre o capital cultural e as escolas privadas é um campo de estudo que suscita uma análise profunda das dinâmicas educacionais e das desigualdades sociais. Nas escolas privadas, essa relação se torna particularmente relevante, uma vez que essas instituições muitas vezes proporcionam aos alunos um ambiente possivelmente mais favorável para a acumulação e manutenção de capitais, o que pode ampliar as disparidades educacionais e sociais. Nogueira (2021) apresenta de forma clara o conceito proposto por Pierre Bourdieu:

Para iniciar essa discussão, cabe lembrar rapidamente a origem e a trajetória do conceito de “capital cultural”, cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, na França dos anos 1960-1970, como ferramenta analítica que pudesse dar conta das fortes e persistentes disparidades de oportunidades educacionais entre as diferentes classes sociais. Seu pressuposto era o de que os bens culturais herdados dos pais atuavam com mais força do que as posses econômicas da família nos destinos escolares dos indivíduos. Desde então, o conceito tornou-se central na Sociologia da Educação, atuando como um princípio maior de explicação das (altas) taxas diferenciais de sucesso escolar de acordo com o meio social do aluno [...] Partindo do pressuposto de que os bens econômicos, embora bem mais visíveis, não constituem a única forma de riqueza que fundamenta a divisão da sociedade em classes sociais, Bourdieu defendia que as diferenças no estilo de vida, isto é, na maneira de utilizarmos os bens materiais, engendram distinções simbólicas importantes entre os indivíduos. Essas distinções estão associadas à posse de bens culturais considerados “legítimos”, porque válidos na escala da sociedade como um todo, embora sejam produtos intelectuais das classes dominantes, mas com o poder de se impor e de se fazer reconhecer por todos. Para o autor, essa forma de riqueza abarcada sob a expressão de “capital cultural” pode existir em três estados (Bourdieu, 1998): 1) *incorporado*, porque se impregna em nossos corpos (posturas corporais, esquemas mentais, competências linguísticas etc.); 2) *objetivado*, porque se materializa em objetos concretos que simbolizam a cultura dominante (livros, obras de arte etc.); 3) *institucionalizado*, porque confere reconhecimento institucional (o diploma) à posse de competências culturais (Nogueira, 2021, p.3, grifos no original).

Ou seja, as escolas privadas reúnem os três estados do capital cultural, proporcionando, em muitos casos, a manutenção das desigualdades sociais. O que Bourdieu percebeu e que foi comprovado em muitas pesquisas, é que para haver o êxito escolar da criança, o nível cultural global da família é tão ou mais importante do que a escola em que se está inserido. Porém, o próprio autor reconhece que “a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar”

(Bourdieu, 2008, p.35). Logo, de certa forma, a escola também contribui para a manutenção da distinção escolar. O que é visto na rede privada, é que o capital econômico é facilmente convertido em capital cultural e esse se converte a outros tipos de capitais.

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social (Bourdieu, 2015, p. 50).

O autor afirma que “a acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração)” e que é através desse tempo investido que se estabelece a ligação entre o capital econômico em capital cultural (Bourdieu, 2015, p. 82 e 84). Isso é confirmado na pesquisa de Brandão (2007, p.20) que, ao investigar o perfil dos estudantes das escolas de elite, percebeu que as práticas sociais dos alunos reiteram a probabilidade desses jovens virem a se enquadrar, até a vida adulta, na situação de “herdeiros herdados pela herança”, conforme a expressão cunhada por Bourdieu, para significar a conversão do capital social familiar em outros tipos de capital. “As práticas que obtiveram os percentuais mais elevados (quatro ou mais vezes por ano) foram: frequências a cinema (86%) e a livrarias (48%), ambas indicando a conversão de capital econômico em cultural”.

Fucci Amato (2008, p.95) preconiza que o ambiente cultural que os alunos são inseridos impactam diretamente nas transformações dos capitais.

Assim, pôde ser notado o fato de que o ambiente cultural influi decisivamente na formação do indivíduo, que, ao ouvir música via discos, rádio ou por meio da interpretação das pessoas que compõem o círculo familiar (pais, irmãos, tios, babás, etc.), é inserido no universo musical, desenvolvendo sua cognição voltada à compreensão do fenômeno artístico, que pode ser, futuramente, tomado como linha diretriz de sua vida (Fucci Amato, 2008, p.95).

Nesse aspecto, podemos mensurar a importância do conteúdo de música a partir das demandas e referências desse público específico. De acordo com a perspectiva de Bourdieu (1994, p.97) a “ideologia do gosto musical” é o resultado do cultivo e vivências que a família proporciona às crianças desde a mais tenra idade, mostrando que “a música não são os discos e a eletrola dos vinte anos, graças aos quais descobrimos Bach e Vivaldi, mas o piano da família ouvido desde a infância e vagamente praticado até a adolescência; a pintura não são os museus, de repente descobertos no prolongamento de um aprendizado escolar, mas o cenário do universo

familiar”. Ou seja, a escola poderá prolongar e completar esse aprendizado que foi inicialmente apresentado e moldado pela família – espaço de socialização primário.

É nesse sentido que a sociologia da educação de Bourdieu (1998a) encara as doutrinas inatistas como produtoras de uma “ideologia do dom”. O dom é, para esse pensador, um meio ideológico utilizado pela elite para justificar as diferenças econômicas e sociais como desigualdades de fato, identificando os membros de classes desfavorecidas como naturalmente desprovidos de méritos e dons. O que ocorre, na realidade, é que as classes dominantes acumulam um maior capital cultural e o transmitem a seus descendentes (Fucci Amato, 2008, p.83-84).

Portanto, a escola (principalmente as privadas) potencializa essa relação dinâmica entre os tipos de socialização que constroem o nosso *habitus*, consolidando o que foi incorporado na família através dos conteúdos ofertados e do convívio social daquele ambiente, reforçando, mantendo ou promovendo novas possibilidades para os alunos.

Nessa perspectiva, iremos aprofundar a seguir, o recorte da nossa pesquisa que é a música na educação infantil da rede privada de ensino, buscando apresentar essa etapa da educação básica com suas particularidades, a legislação atual e como a música permeia esse campo.

3.2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÓCUS DA PESQUISA E AS LUTAS DO CAMPO.

Como vimos anteriormente no levantamento de temáticas pesquisadas, a rede privada de ensino aparece na maioria dos trabalhos como pano de fundo, sendo apenas o local onde as pesquisas são realizadas. Nessa tese, ela é a protagonista, na medida em que queremos entender quais são as regras do jogo que regem esse local de trabalho e como são organizadas as lutas desse campo pelo ponto de vista dos professores de música que atuam na etapa da educação infantil. Dessa forma, apresentaremos a organização e legislação que regem a educação infantil no Brasil e como a música se insere nessa etapa da educação básica.

3.2.1 A etapa da educação infantil

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), a educação infantil no Brasil foi marcada por uma grande evolução ao longo dos anos. No período colonial, a educação das crianças estava ligada principalmente a instituições religiosas e à educação domiciliar. Durante grande parte do século XIX e início do século XX, a educação infantil no país era informal e carecia de estrutura institucionalizada, com poucas escolas dedicadas a essa faixa etária. Ainda assim, tinha um caráter assistencialista ao invés de um papel educacional. Somente a partir da

década de 1970, que a educação infantil começou a receber maior atenção e investimento do governo, à medida que a sociedade começou a reconhecer a importância da escola para o desenvolvimento das crianças. Os autores organizaram de forma bastante resumida esses períodos históricos em três partes:

Podemos agrupar os principais eventos situados no caminho de construção dos conceitos de complementaridade do educar e cuidar e da integralidade do desenvolvimento infantil e do direito à educação infantil em três etapas históricas: 1) do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país (1875-1985); 2) período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996); 3) formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos da criança (1996 até os dias atuais) (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p.17).

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB/96 foram marcos legais que estabeleceram diretrizes para a expansão e melhorias no atendimento às crianças, incentivando a criação de creches³⁰ e pré-escolas³¹. A Constituição estabeleceu que o oferecimento de creche e pré-escola é um dever do Estado e um direito das crianças de 0 a 6 anos, e a LDB/96 reconheceu a educação infantil como uma etapa que promove o desenvolvimento integral da criança e que é, portanto, a primeira dentro da educação básica. Desde então, houve avanços na qualidade e na abrangência da educação infantil no Brasil, embora muitos desafios ainda persistam.

A LDB/96 organiza a educação infantil da seguinte forma:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996).

Em 1998, foi publicado como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que reuniu

³⁰ É um estabelecimento educativo que ministra apoio pedagógico e cuidados às crianças com idade de até três anos de idade.

³¹ É um estabelecimento educativo que ministra apoio pedagógico e cuida de crianças com idade de quatro a seis anos, sendo obrigatória a matrícula para crianças dessa faixa etária.

objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Em 2006, após uma alteração da LDB/96, o acesso aos anos iniciais do ensino fundamental foi antecipado para os seis anos de idade, diminuindo a faixa etária que compreendia a educação infantil.

Mesmo com a LDB/96 regulamentando a educação infantil no Brasil e considerando-a como a primeira etapa da educação básica e direito das crianças, somente a partir da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, que a educação infantil passou a ser obrigatória para crianças de quatro e cinco anos de idade:

É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. 1) As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. 2) A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. 3) As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças (Brasil, 2010, p.15).

Em 2009 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas a partir das interações e brincadeiras, não desassociando o cuidar do educar. J. Pereira (2016, p. 56) afirma que:

As DCNEI indicam que, para ocorrer a “efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem”, entre outros pontos, “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p. 10). Assim, cuidar e educar são princípios centrais para essas instituições (Pereira, J. 2016, p.56).

A associação entre o cuidar e educar em uma sociedade patriarcal, nos mostra que o perfil dos profissionais atuantes nessa etapa da educação básica é majoritariamente feminino, sendo considerado por nós, como uma possibilidade de regra tácita própria da educação infantil. A pesquisa de Vieira e Souza (2010, p.129) apontou que 97,9% da força de trabalho na educação infantil é ocupada pelo gênero feminino e que nessa etapa é onde se concentra os profissionais mais jovens, não brancos e com menor escolaridade.

Analisando a história da educação nacional, a desvalorização da docência e a desinformação presente até poucos anos atrás sobre a importância da primeira infância, é possível sugerir uma hipótese para a existência desse cenário trazido por Vieira e Souza. Se não houve ao longo da história o investimento por parte do Estado, coube à rede privada prover o acesso a essa etapa da educação básica. Pela pouca valorização que essa etapa recebe, os estabelecimentos de ensino “não podem” cobrar mensalidades altas, e, se não podem cobrar, conseqüentemente devem ofertar salários e condições de trabalho ruins. Logo, as pessoas que

se interessam por trabalhar com essa faixa etária, na maioria das vezes têm pouca formação/instrução ou estão em início de carreira. Como já mencionado aqui, são raras as instituições que cobram o mesmo valor de mensalidade da educação infantil ao ensino médio e que remuneram de forma igual os profissionais que atuam nas diferentes etapas.

Faria e Finco (2011, p.10) problematizam a rara presença da figura masculina na educação infantil e apontam a “importância do encontro entre homens e mulheres na educação das crianças pequenas, incluindo as pequenininhas, para a compreensão das desigualdades e das diferenças presentes no cotidiano da educação infantil”.

Na pesquisa de Leal (2011, p. 49) esses dados também aparecem, mostrando que a educação infantil quase sempre é orientada e conduzida por profissionais do sexo feminino. Além disso, percebe-se que por mais que tenha havido a valorização para a educação na primeira infância, tornando inclusive obrigatória para crianças de quatro e cinco anos, a remuneração e formação dos professores não é convidativa.

Mas a pirâmide educacional parece construída em importância diretamente proporcional na medida em que se ascende nela. Por exemplo, os maiores investimentos, a melhor formação e capacitação são exigidas dos mais altos níveis do ensino superior; na medida em que se descende as exigências caem, como se a educação infantil se tratasse de algo ‘menor’ (Leal, 2011, p.49).

Com relação à formação e escolaridade dos profissionais da educação infantil a LDB/96, no Art. 62. diz que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Na prática, ainda há profissionais sem a formação mínima que atuam como auxiliares de professores. Em muitos casos, as crianças com jornada integral ficam, em um dos turnos, sob os cuidados desses trabalhadores sem a devida formação (Susin; Montano, 2018, p.197).

Em 2017, foi aprovada a BNCC que instituiu e orientou a implantação de um currículo para todas as etapas da educação básica. Na etapa da Educação Infantil, a BNCC dialoga com o que foi proposto pelas DCNEI e insere maior detalhamento a partir dos campos de experiências e direitos de aprendizagem para cada faixa etária.

A BNCC (Brasil, 2018, p.36) preconiza como direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil a possibilidade de conviver com outras crianças, brincar de diversas formas, participar ativamente dos planejamentos, explorar as artes e o corpo, expressar-se como sujeito de diálogo, e conhecer-se, construindo sua identidade pessoal. Para tal, a BNCC entende que a organização curricular da educação infantil está estruturada em cinco

campos de experiência, que são: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para entender melhor a linha do tempo desses documentos que regulamentam a educação infantil no Brasil e suas principais características e diferenciais, utilizaremos o infográfico - Figura 1 produzido por Caronte Design, da Nova Escola³².

Figura 1 - Linha do tempo da Educação Infantil



Fonte: Caronte Design / Nova Escola (2023).

Como vimos anteriormente, o governo divide as responsabilidades e investimentos da educação básica com os demais entes federados. Aos municípios é dada a responsabilidade por ofertar e gerir as vagas na educação infantil, como nos mostram Susin e Montano (2018):

³² Para acessar, clique [aqui](#).

A nação brasileira é organizada em entes federados autônomos, com igualdade de direitos e responsabilidades. No caso da educação, há a repartição de responsabilidades entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. A oferta e o financiamento da educação infantil, por exemplo, é responsabilidade dos municípios. A sua normatização dá-se em nível federal, cuja legislação pode ser adequada aos respectivos sistemas desde que respeitados os princípios estabelecidos pela lei maior (Susin; Montano, 2018, p.191).

Porém, desde 1990 é perceptível a dificuldade em se manter e investir na educação infantil com recursos próprios do município. Assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, criado em 2007, começou a repassar recursos também para a educação infantil pública e privada do país.

No entanto, o avanço representado pela lei do FUNDEB, no que tange aos recursos destinados à educação infantil, tem seu significado maculado pelo Art. 8º da referida lei, quando admite a distribuição dos recursos que compõem o fundo não somente para os alunos matriculados nas respectivas redes de educação pública, mas incluindo nessa distribuição as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, que atendam a crianças em creches, ou seja, crianças de até três anos, bem como às crianças de pré-escola (quatro e cinco anos), até a universalização desta etapa da educação básica prevista no Plano Nacional de Educação de 2014/2024 (Susin; Montano, 2018, p.192).

Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.11) corroboram com as afirmativas das demais autoras e revelam que o ideal e o real nem sempre se encontram na educação infantil:

A afirmação mais recorrente nas análises da realidade sobre a educação infantil no Brasil diz respeito à distância entre o ideal e o real, o proposto e o realizado. De um lado, o quadro jurídico de direitos da criança e deveres do Estado, os princípios, as diretrizes, os objetivos da educação infantil, os planos governamentais sobre a primeira infância e, em particular, sobre a educação infantil. De outro, a situação concreta em que vivem as crianças, a educação “de excelência” que uma parcela recebe, a de “baixa qualidade” a que outra parcela tem acesso e a exclusão de um número significativo de crianças, especialmente nos primeiros anos de vida nos ambientes socioeconômicos mais empobrecidos (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p.11).

Ou seja, a partir do que foi descrito até aqui, é possível perceber o quanto que a educação infantil ainda precisa de investimentos financeiros para firmar a sua importância na divisão da renda pública. Nesse sentido, a rede privada tem sido uma possibilidade de cuidado e educação para as crianças – principalmente entre 0-3 anos (onde não há a obrigatoriedade do ensino), sendo também um local de diversas ofertas de empregos.

De acordo com os dados do INEP (Brasil, 2023, p. 19) do total de escolas de educação básica, 113.409 ofertam matrículas na educação infantil (74.367 de creche e 99.743 de pré-escola) e as redes municipal e privada apresentam a maior participação na educação infantil, com 72,8% e 26,6% das matrículas, respectivamente. Percebe-se que, apesar da queda de 5,8% das matrículas na educação infantil entre os anos de 2020 e 2021, houve uma retomada em

2022, com crescimento de 8,5% em relação ao ano anterior. Esse crescimento ocorreu principalmente devido à rede privada, que teve aumento de 25,3% no último ano, enquanto a rede pública apresentou aumento de 3,5%. Ou seja, de todas as etapas da educação básica, a que tem mais matrículas na rede privada, é justamente a da educação infantil.

Na cidade do Rio de Janeiro, a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, totalizamos 1.563 escolas privadas que ofertam a etapa da educação infantil, realizando 113.378 matrículas em creches e pré-escolas. Com relação ao quantitativo de escolas, a esfera pública tem 943 escolas e, mesmo com menos instituições, ofertam mais matrículas, totalizando 144.914 matrículas (Brasil, 2023).

A distinção entre creche e pré-escola é fundamental no contexto da educação infantil no Brasil, sendo que cada uma desempenha um papel específico no desenvolvimento das crianças. A creche, também conhecida como a primeira etapa da educação infantil, atende crianças de 0 a 3 anos. O foco principal é o cuidado e a socialização, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor. Nessa fase, as atividades são voltadas para o desenvolvimento motor, afetivo e social das crianças. De acordo com a LDB/96, a creche deve promover experiências que contribuam para a formação da identidade da criança e para a sua interação com o mundo ao seu redor. A pré-escola, por sua vez, atende crianças de 4 a 5 anos e se caracteriza como a segunda etapa da educação infantil. Na pré-escola, as atividades são mais estruturadas e educativas, seguindo os princípios da BNCC que estabelece diretrizes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

Em resumo, as principais diferenças são: 1) Faixa etária: A creche atende crianças de 0 a 3 anos, enquanto a pré-escola é voltada para crianças de 4 a 5 anos; 2) Objetivos: A creche prioriza o cuidado e a socialização, enquanto a pré-escola foca na preparação para a educação formal e no desenvolvimento de habilidades cognitivas; 3) Tipos de atividades: as atividades na creche são mais voltadas para a exploração e socialização, enquanto na pré-escola já há um início de sistematização do conhecimento, com propostas pedagógicas mais estruturadas; 4) Legislação: Ambas estão regulamentadas pela LDB, mas a pré-escola tem uma ênfase maior na formação para a alfabetização e o letramento e é obrigatória para todas as crianças brasileiras.

Essas diferenças são essenciais para entender como cada etapa da educação infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança. A creche e a pré-escola, juntas, formam a base para uma educação sólida e integral, preparando as crianças para os desafios do futuro escolar.

De acordo com a Deliberação E/CME nº56, de 28 de abril de 2023 (Rio de Janeiro, 2023), que fixa normas para a autorização de funcionamento de instituições privadas de

Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, a modalidade creche se organiza em Berçário I (0 a 11 meses), Berçário II (1 ano a 1 ano e 11 meses), Maternal I (2 anos e 2 anos e 11 meses), Maternal II (3 anos e 3 anos e 11 meses), enquanto a modalidade pré-escola se denomina em Pré-escola I (4 anos e 4 anos e 11 meses) e Pré-escola II (5 anos e 5 anos e 11 meses), tendo como data de corte a data de 31 de março conforme expresso nas Resoluções do MEC (Rio de Janeiro, 2023). À luz da BNCC, as faixas etárias da creche e pré-escola apresentam-se da seguinte forma: I- bebê: de zero a 1 ano e 6 meses; II- crianças bem pequenas: de 01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses; e III- crianças pequenas: de 04 anos a 05 anos e 11 meses.

Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.40) preconizam a importância em se ter estabelecimentos que unam a modalidade de creche e pré-escola, priorizando a continuidade do processo educativo:

Na hipótese do fracionamento da educação infantil em dois segmentos etários (0-3 e 4-6 anos) com atenção em dois setores diferentes (Assistência e Educação, respectivamente), poderia ficar comprometida a sequência do processo educacional da criança. O propósito de garantir continuidade tanto no que se refere a método quanto a conteúdo, nesse período tão sensível da vida, recomenda que ambos estejam sob a mesma política, o mesmo setor, a mesma orientação técnica e pedagógica. Nesse sentido, avança, no Brasil, a ideia de criar “estabelecimentos de educação infantil” que atendam as crianças de 0 a 6 anos, no mesmo espaço, com as necessárias divisões internas de ambientes específicos para as diferentes faixas etárias. A intenção é evitar ruptura na trajetória educacional da primeira infância. À medida que esse modelo de estabelecimento educacional se instala nos sistemas municipais de ensino, a creche e a pré-escola vão deixando de existir como unidades separadas (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p.40).

Atualmente, na cidade do Rio de Janeiro, tem sido cada vez mais raro encontrar instituições, dentro da rede privada de ensino, que sejam exclusivamente creche. Muitos estabelecimentos se nomeiam como “creche-escola” justamente por englobar esses dois grupos etários dentro da educação infantil.

É importante pontuar também a diferença entre escolas específicas de educação infantil, geralmente menores e localizadas em bairros mais periféricos, e as escolas que oferecem todas as etapas da educação básica, geralmente de grande porte, que oferecem a etapa da educação infantil. As principais diferenças estão relacionadas à abordagem pedagógica, à estrutura e ao ambiente educacional. Nas instituições que são dedicadas exclusivamente à educação infantil, atendendo crianças de 0 a 5 anos, o currículo é projetado especificamente para atender às necessidades e características dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, com atividades lúdicas e pedagógicas adaptadas para cada faixa etária. O espaço físico é frequentemente planejado para ser mais acolhedor e estimulante, com materiais didáticos e brinquedos que favoreçam a exploração e o aprendizado. Os educadores costumam ter

formação específica em educação infantil, permitindo uma abordagem mais voltada para o desenvolvimento integral da criança.

Nas escolas que oferecem também as etapas do ensino fundamental e ensino médio, há características distintas, pois lá, a educação infantil é apenas uma das etapas da educação básica que são oferecidas. Assim, as instalações podem ser mais diversificadas, mas a área destinada à educação infantil pode ser menor em comparação a escolas dedicadas exclusivamente a essa fase. O currículo pode ser integrado com as demais etapas de ensino, o que pode influenciar a abordagem pedagógica e a metodologia aplicada. Isso pode trazer vantagens, como uma continuidade no aprendizado, mas também pode limitar a personalização da educação infantil. Embora a educação infantil tenha atividades mais exploratórias e sensoriais e, em muitos casos há uma pressão para se introduzir conteúdos acadêmicos, especialmente nas grandes instituições que valorizam a preparação para o ensino fundamental. Muitas vezes, grandes escolas têm mais recursos disponíveis, como laboratórios, bibliotecas e atividades extracurriculares, mas nem sempre esses recursos são adaptados às necessidades das crianças pequenas.

A escolha entre uma escola específica de educação infantil e a educação infantil dentro de uma grande escola depende de diversos fatores, como a filosofia educacional, as necessidades da criança e sua família e a abordagem pedagógica.

De forma geral, as escolas específicas de educação infantil englobam um horário de atendimento ampliado e serviços de alimentação e higiene inclusos nas mensalidades. Já as escolas maiores, que ofertam todas as etapas da educação básica, trabalham com horário reduzido (somente a escolaridade – 4 horas por dia) e iniciam a etapa da educação infantil nas turmas de Maternal I ou Maternal II, ou seja, quando a maioria das crianças já falam, andam e estão desfraldadas. Tal realidade é possível ser vislumbrada nos sites das escolas, como por exemplo a escola “Gente Miúda – educação infantil³³” (escola específica de educação infantil) em comparação a “Escola Alemã Corcovado³⁴” (escola que oferece todas as etapas da educação básica).

Outra característica importante nos diferentes tipos de escolas privadas é a quantidade de aulas “extras” - disciplinas, com professores especializados dentro do currículo da educação infantil. Muitas escolas de grande porte têm se valido da especialização dos profissionais como uma bandeira de qualidade, trazendo para dentro da educação infantil a disciplinarização, que

³³ <https://www.gentemiuda.com.br/normas-de-atendimento>

³⁴ <https://www.eacorcovado.com.br/segmentos/educacao-infantil/ramo-brasileiro>

é algo que segue na contramão das propostas das DCNEI e da BNCC sobre as interações e brincadeiras vinculadas aos campos de experiência para essa faixa etária.

Para ilustrar essa situação, a Figura 2 a seguir, se refere ao horário semanal de uma das turmas de Pré-escola I (crianças de 4 anos) de uma escola privada, mostrando a ideia de disciplinarização pontuado aqui.

Figura 2 - Horário semanal de uma turma de Pré-escola I

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
	Acolh	Acolh	Acolh	Acolh	Acolh
07:15	██████████	██████████	██████████	██████████	██████████
07:30	Profs	Profs	Profs	Profs	Música
08:00	██████████	██████████	██████████	██████████	Pátio
08:30	Alemão	Alemão	Alemão	Alemão	Alemão
09:00	Lanche	Lanche	Pátio	Pátio	Lanche
09:30	Inglês	Pátio	Música	Inglês	Profs
10:00	Pátio	Inglês	Lanche	Lanche	Profs
10:30	EdFis	Profs	Profs	EdTec	EdFis
11:00	Organização para Saída	Profs	Profs	Organização para Saída	Organização para Saída
11:30	Profs	Organização para Saída	Organização para Saída	Profs	Profs

Fonte: Adaptado pela autora a partir do horário da turma (2025).

Ou seja, o horário é organizado em tempos de 30 minutos e a turma tem aulas com professores de alemão cinco vezes por semana; inglês, três vezes na semana; música e educação física, duas vezes por semana; e, educação e tecnologia, uma vez por semana, cabendo à professora pedagoga os tempos remanescentes e o momento do lanche e do pátio.

A partir da lógica empresarial e disciplinar que tem se revelado nas escolas da rede privada, a próxima seção irá abordar um pouco sobre as aulas de música dentro desse contexto.

3.2.2 A música na educação infantil

Queremos abordar o contexto da rede privada de ensino, raramente considerado como objeto nas pesquisas da área, a partir da perspectiva dos professores licenciados em música da educação infantil, apresentando as relações com o campo, com as regras do jogo e com o trabalho da educação musical nesse ambiente escolar.

A educação infantil é uma etapa que compreende uma grande abertura a todo tipo de exploração e vivência musical. Para isso, as instituições de ensino devem se guiar pelo que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular como eixos norteadores da prática, preconizando as interações e as brincadeiras.

Nesse sentido, os professores de música poderão incentivar processos significativos de ensino-aprendizagem, porque o que será proposto é algo que afeta e desperta a curiosidade das crianças. Swanwick (2014) alerta que precisamos estar atentos aos interesses das crianças, mas que também é missão do professor apresentar estímulos diferentes, trazendo materiais e propostas diversas para enriquecer essa vivência musical:

Um currículo de música baseado em crianças experimentando apenas com seus próprios produtos musicais iriam matar de fome os professores e empobrecer o descobrimento e o desenvolvimento musical. Imagine o que aconteceria com a linguagem de uma criança se ela conversasse apenas com crianças de sua idade. A grande virtude da teoria da educação musical “centrada na criança”, enfatizando a individualidade e a criatividade de cada aluno, é que somos encorajados a olhar e ouvir mais claramente o que as crianças realmente fazem (Swanwick, 2014, p. 32).

Brito (2003, p. 52) afirma que, além de se ter um profissional habilitado, uma escola que o apoie, e alunos que contribuam com suas vivências particulares, é necessário que o professor seja criativo na forma de expor os conteúdos musicais e não só mero reprodutor do que já existe. Swanwick (2014), baseando-se nas propostas de Piaget, concorda que as brincadeiras na infância são importantes, pois mobilizam o prazer, a exploração e o domínio do ambiente. O autor acredita que esse impulso afeta também o desenvolvimento musical. Ou seja, a criança faz conexões com o mundo que a cerca a partir da exploração que as brincadeiras propõem. Essa experiência concreta é fundamental tanto para o desenvolvimento global quanto para o desenvolvimento musical das crianças.

Nesse sentido, Brito (2003) reflete sobre a evolução da pedagogia como um todo e aponta algumas posições ainda estáticas do ensino da música:

Felizmente, já não deparamos corriqueiramente com os desenhos prontos que eram oferecidos às crianças para serem coloridos - conforme sugestão do professor ou professora -, e também estão cada vez mais distantes os dias em que se copiavam letras e números, muitas e muitas vezes, de modo mecânico e desprovido de significado. Mas continuamos muitas vezes apenas cantando canções que já vêm prontas, tocando os instrumentos única e exclusivamente de acordo com as indicações prévias do professor, batendo o pulso, o ritmo, etc. Quase sempre excluindo a interação com a linguagem musical, que se dá pela exploração e pela experiência (Brito, 2003, p.52).

Torres (2008, p. 256) corrobora com essas afirmações e alerta sobre um fato muito corriqueiro das aulas de música nas escolas de educação infantil: a restrição diante do repertório utilizado. Para vários professores, ainda é necessário se apegar ao repertório exclusivamente infantil, proposto pela escola e até mesmo pela mídia, em que são utilizadas melodias e letras simples, do universo infantil e muitas vezes com plágios de canções folclóricas.

Outra perspectiva que merece destaque na abordagem musical na educação infantil é a exploração das experiências sensoriais e do diálogo, pois estes são fatores primordiais no desenvolvimento da linguagem musical das crianças. Nesse sentido, Brito (2003, p.53) afirma que “[...] música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas”, de forma que o mais importante é o processo educacional e não, necessariamente, o produto. O mais importante é que as crianças façam música.

O vínculo entre os professores e as crianças é algo muito importante na educação infantil. Através de uma relação de trocas diante da escolha do repertório e dos conhecimentos diversos, as aulas passam a apresentar resultados musicais evidentes e, como consequência, as crianças adquirem confiança e competência com os instrumentos, cantam e tocam, ouvindo cuidadosamente, trabalhando junto e valorizando o fazer musical. Para a efetividade desse trabalho na etapa da educação infantil, Beyer (2003) reforça que:

É fundamental para o aluno ter no professor alguém em que ele possa confiar, que acredita em suas possibilidades, que gosta de seus alunos. Piaget (1978) menciona o afeto como o motor da ação e, portanto, como a chave para a construção do conhecimento. Damásio (1996) aponta, à luz de vários estudos neurológicos realizados por ele e por outros colegas, que o erro de Descartes teria sido exatamente este: considerar apenas a razão como fonte do conhecimento desprezando nossas emoções (Beyer, 2003, p. 106-107).

Nesse sentido, podemos considerar que aprendemos as coisas quando há afeto envolvido, no sentido de transformar o outro, desafiando, abrindo caminhos e dando sustentação. Mesmo entendendo todas as potencialidades da música, principalmente no ambiente escolar, sabemos que ela vem atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas presentes em nosso país ao longo do tempo. Ainda há fortes resquícios de uma concepção de uso da música como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento, estabelecimento de rotina, celebração de datas comemorativas etc.

Um aspecto que gera polêmicas e discordâncias em diversas escolas de educação infantil é o uso de músicas de rotina/comando. A educadora musical e pesquisadora Rosa Fuks (1991), quando avaliou como a música era ensinada nas escolas normais (antigas instituições de formação para professores), percebeu que a música era:

Um instrumento de comando da escola, era um repertório composto de uma série de cânticos, que a escola chamava de “musiquinhas”, geralmente utilizado pela pré-escola e pelas primeiras séries do curso primário para introduzir as diversas atividades de um dia letivo. Há musiquinhas para a hora da entrada, da merenda, para lavar as mãos etc. A escola as considera de grande valor, afirmando que, sem elas, o professor primário não teria domínio de classe e a criança não adquiriria hábitos e atitudes (Fuks, 1991, p. 28).

Embora a pesquisa de Fuks tenha sido realizada há mais de trinta anos, ainda é comum encontrar em diversas escolas de educação infantil, a música sendo utilizada apenas para estabelecer a rotina e a disciplina, transformando-a em uma simples ferramenta pedagógica que se distancia da dimensão estética e cultural mais ampla. Uma possível justificativa para essa situação é a formação musical insuficiente dos cursos de pedagogia e normal superior. Por isso Bellochio e Figueiredo (2009) defendem que se disponibilize nos cursos de formação de professores, uma formação musical sólida para esses profissionais.

Por certo, as professoras de EI e AI³⁵ precisam de formação musical e pedagógico-musical que lhe possibilitem pensar e fazer música. Formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras. Formação pedagógico-musical significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. É preciso lembrar que professoras desses níveis escolares são modelos para seus alunos e, assim, possuem uma grande responsabilidade na realização de seu trabalho docente (Bellochio; Figueiredo, 2009, p.40).

A importância dessa formação se dá justamente por entendermos que esses profissionais são os que passam a maior quantidade de tempo com as crianças e que, por essa razão, são referência. Porém, dentro do recorte do nosso objeto, é possível perceber, como evidenciado na seção anterior, que na rede privada, a música tem feito parte de um processo de disciplinarização. Ou seja, ao trazer profissionais especializados em cada área de conhecimento, o faz criando, conseqüentemente, disciplinas para dentro da educação infantil.

Mesmo sabendo que essa forma de se fazer escola não coincide com o proposto pela BNCC, essa tem sido a realidade de muitas escolas privadas³⁶ na cidade do Rio de Janeiro que, para atrair matrículas, oferecem diferentes aulas com professores especialistas. Logo, o tempo para o livre brincar, para a exploração com a natureza, com a turma e com os professores pedagogos pode ficar comprometido, já que há uma agenda de aulas que precisa ser cumprida diariamente.

Portanto, a parceria entre os pedagogos e os professores especialistas seria o ideal para o trabalho na educação infantil. Porém, sabemos quão difícil é estabelecer essa dinâmica já que, na maioria das vezes, os pedagogos aproveitam os tempos de aula desses professores especializados (música, artes, educação física, inglês etc.) para fazer planejamentos, atender alguma família, ter reunião com a coordenação, resolver questões pessoais, dentre outras coisas.

³⁵ EI = Educação Infantil; AI = Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

³⁶ Conforme nota de rodapé 3.

Voltando à temática específica das aulas de música, Bellochio (2003) resume de forma clara, quais devem ser as atribuições e o perfil do professor de música para atuar na etapa da educação infantil:

Em primeiro lugar, entendo que o professor de música é um profissional que deve formar-se/constituir-se como um sujeito preparado para a vida em todas as suas dinâmicas constitutivas. Isso implica uma sólida formação na área e formação cultural, que englobe e transcenda o próprio objeto de conhecimento de sua especificidade. Em segundo lugar, trabalhar com a educação musical implica possuir conhecimentos da educação musical, ou seja: conhecimentos musicais e pedagógicos que tanto possibilitem o crescimento pessoal quanto a compreensão dos processos envolvidos em ensinar e aprender música. Isso compreende conhecimento intrínseco à própria área, construída na interface música e educação. Em terceiro lugar, o professor que ensina música precisa trabalhar com as incertezas e isso requer dele alternativas de trabalho, posturas e soluções criativas nas tomadas de decisões (Bellochio, 2003, p.21).

Costa, Pereira e Pereira (2024) corroboram tais afirmativas e mostram, de forma clara, o quanto um trabalho de educação musical consciente contribui para o desenvolvimento comunicativo infantil. Nesse estudo, os autores apresentam as oito habilidades do Processamento Auditivo Central (PAC), enfatizando sua importância tanto para o desenvolvimento musical quanto para a aquisição da linguagem verbal, e demonstram as diferenças entre as atividades que utilizam a música apenas como um recurso e aquelas que, trabalhando conhecimentos musicais, ainda contribuem para as habilidades do PAC e consequentemente para a aquisição da linguagem:

No dia a dia da educação infantil brasileira, a música vem atendendo a propósitos diversos, segundo concepções pedagógicas presentes em nosso país ao longo do tempo. Mesmo sabendo que a música é um ótimo recurso para outros propósitos alvo, trabalhar a música como área de conhecimento – ou seja, trabalhar conhecimentos musicais para se aprender música, é direito de todas as crianças. E, ainda assim, as contribuições para o desenvolvimento global das crianças são visíveis, como se procurou mostrar no caso do PAC (Costa; Pereira; Pereira, 2024, p. 193).

Logo, é importante reforçar a necessidade em se lutar para que a educação musical seja valorizada e reconhecida como uma área de conhecimento com contornos próprios e que contribui para a formação integral das crianças. Percebemos que a desvalorização da música na escola também pode ser entendida como uma potencial regra tácita, onde o que importa não são os conhecimentos musicais, a formação musical e o capital cultural trabalhado, e sim, mostrar que se tem aulas de música (o que ocorre em apresentações), para justificar o investimento dos pais.

Ainda assim, mesmo sabendo que a legislação por si só não garante a presença da música nos currículos das escolas, tê-la é um avanço que deve ser celebrado, como apontado por Del-Ben e Pereira (2019):

A inexistência de garantias legais não impediu que professores, escolas e mesmo redes de ensino se mobilizassem, organizassem e concretizassem práticas diversas de educação musical. A legitimação via legislação, entretanto, é uma estratégia para garantir a presença do ensino de música em todas as escolas de educação básica do país (Del-Ben; Pereira, 2019, p.189).

Portanto, é importante que os profissionais que atuam nessa etapa da educação básica, tenham uma formação de base sólida, de forma a proporcionar o cultivo musical de forma gradual, sabendo o que esperar de cada faixa etária, tendo a música não só como área de conhecimento e sim como um capital cultural importante para a formação integral, indo além da presença em festividades do calendário escolar.

Todo arcabouço teórico que foi explanado nesse capítulo, nos ajudou a compreender o que a literatura e as referências da área pensam sobre alguns aspectos históricos e a atualidade da rede privada de ensino, assim como a sua relação com o capital cultural. O olhar sobre a educação infantil e a presença da música nessa etapa, também se tornaram primordiais para o entendimento e o diálogo com os dados e suas análises, possibilitando a interseção com o objetivo dessa tese: entender as regras do jogo da rede privada de ensino no que diz respeito à atuação profissional do licenciado em música na etapa da educação infantil.

Tendo como foco a rede privada de ensino, valorizamos a presença do professor licenciado em música para atuar na etapa da educação infantil e, por isso, queremos trazer o seu ponto de vista a partir de percepções sobre esse local de trabalho. Para alcançar esse objetivo, utilizamos uma metodologia específica, que será apresentada a seguir.

4 METODOLOGIA

A metodologia é o alicerce sobre o qual se constrói a credibilidade e a solidez de qualquer estudo, e é por meio dela que traçamos o caminho para alcançar nossos objetivos de pesquisa. Para tal, nesse capítulo, apresentaremos as ferramentas que moveram todo o processo investigativo, delineando as abordagens, técnicas e estratégias de produção e análise dos dados.

O exercício reflexivo acerca das práticas pode ser visto como um meio pelo qual os professores desenvolvem maior nível de consciência sobre o impacto do seu trabalho na escola. Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa quis compreender a dinâmica entre as regras do jogo e o jogo das regras sobre a atuação profissional de licenciados em música na rede privada de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

Para desenvolver o tema e os objetivos gerais e específicos, utilizamos a abordagem qualitativa, que considera central a escuta e a observação de todo tipo de manifestação, pois acredita que assim será possível compreender o elemento estudado mais profundamente. Esse tipo de pesquisa “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 73).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características das pesquisas qualitativas e seus investigadores da seguinte forma: 1) a fonte de dados se encontra no ambiente natural do estudo, fazendo do investigador o instrumento principal para a produção de dados; 2) a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não se preocupando em provar ou confirmar hipóteses construídas previamente; e, 5) há o desejo de estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real.

De acordo com Figueiredo (2010, 171) é importante que o pesquisador qualitativo tenha flexibilidade do desenho metodológico justamente por construir e reconstruir os elementos da pesquisa a partir do contato com o objeto de estudo, com os dados produzidos e analisados.

Dessa forma, o pesquisador qualitativo é o principal instrumento de coleta de dados, conhecendo, analisando, comparando, refletindo sobre a visão e o significado que os pesquisadores atribuem a determinado fenômeno. O pesquisador qualitativo prefere coletar dados em seu ambiente natural - e por esta razão a pesquisa qualitativa é, às vezes, denominada pesquisa naturalista -, e não em situações pré-estabelecidas ou construídas em um laboratório, por exemplo, onde os indivíduos participantes da investigação estão fora do seu contexto (Figueiredo, 2010, p.164).

Segundo Freire (2010, p.12), a abordagem qualitativa é o método mais interessante à área musical e às artes de forma geral. A autora acredita que este tipo de abordagem dá ênfase “à subjetividade, aqui entendida como perspectiva subjetiva, simultaneamente individual e social, já que a perspectiva individual é condicionada culturalmente, sendo construída na interação das diversas subjetividades individuais na cultura”.

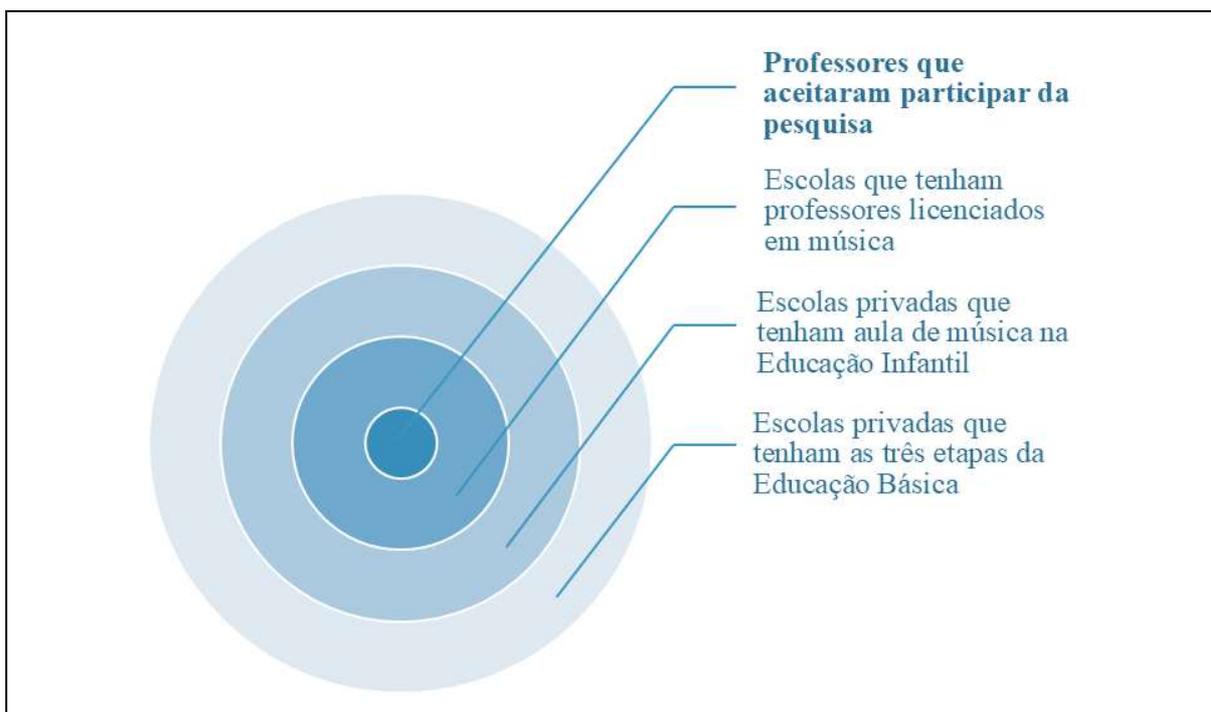
4.1 SOBRE A PRODUÇÃO DE DADOS

Existem várias técnicas para a produção de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação. Moreira e Caleffe (2008, p.165) afirmam que ao optar pela pesquisa qualitativa, o pesquisador “poderá utilizar várias técnicas de construção de dados e várias estratégias para registrar e analisar esses dados. O uso das entrevistas semiestruturadas é uma das principais abordagens à pesquisa qualitativa. Esse procedimento “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 2011, p. 146).

Portanto, em nossa pesquisa, optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas com professores de música que desejaram contribuir voluntariamente e que preencheram os seguintes critérios: 1) ser professor licenciado em música; 2) trabalhar em uma escola da rede privada de ensino que tenham as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) da cidade do Rio de Janeiro; e 3) atuar na etapa da educação infantil. Esses critérios foram estabelecidos por entendermos que a rede privada é muito pulverizada com relação a salários, estrutura física e pedagógica, de forma que assim, pudéssemos entrevistar professores que atuassem em escolas similares e que tivessem condições de trabalho parecidas. Logo, tais critérios eliminaram a participação de professores de música que trabalham em escolas que ofertam matrículas somente para a educação infantil ou que dão aulas para outras etapas da educação básica.

O passo a passo para a seleção da amostra específica desta pesquisa está representado visualmente na Figura 3, a seguir:

Figura 3 - Amostra de participantes das entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O recrutamento desses profissionais foi feito através de uma amostra intencional, não probabilística, sendo acionados inicialmente professores da rede de contato da pesquisadora que preenchiam os três requisitos e, posteriormente, seguiu-se no sistema de bola de neve (Vinuto, 2014):

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. (...) assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (Vinuto, 2014, p.203).

Tivemos a oportunidade de agendar entrevistas com vários professores, mas no decorrer da conversa inicial, percebemos que alguns não estavam dando aula para a educação infantil, ou vinham de uma realidade muito específica, podendo ser facilmente identificáveis. Por isso, optamos por não seguir com a entrevista e/ou não os contabilizar na amostra analisada. Portanto, para a produção dos dados contamos com a participação de 10 professores de música que corresponderam aos critérios estabelecidos de acordo com o recorte da nossa pesquisa.

Iniciamos as entrevistas a partir de uma breve introdução sobre os assuntos que seriam tratados, os propósitos da pesquisa e esclarecendo possíveis dúvidas. Todos os professores que concordaram em participar das entrevistas, assinaram remotamente um Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a utilização das informações coletadas como fonte de produção de dados para essa pesquisa. É importante frisar que o anonimato dos profissionais e das escolas foi garantido. O modelo de tal documento encontra-se como Apêndice I desse trabalho.

Para a consecução dessa pesquisa, fizemos perguntas com relação à formação dos professores, ao ambiente escolar da educação infantil, à prática musical na escola e às características do espaço de trabalho da rede privada. As entrevistas foram direcionadas por um roteiro de perguntas que foi construído a partir da revisão teórica realizada e das inquietações advindas do tema. Os professores também tiveram a oportunidade de colocar suas impressões e colaborações diante do processo de diálogo, além de compartilhar conselhos aos recém-formados como uma estratégia futura à percepção das regras tácitas da rede privada. Ou seja, por meio dessas proposições, muito do que não está explícito nas normas, na formação e na literatura, pôde ser revelado.

O roteiro que foi utilizado para realizar as entrevistas foi organizado de acordo com os três objetivos específicos dessa pesquisa: I) Identificar, a partir das falas dos professores de música na etapa da educação infantil, as exigências de algumas escolas da rede privada de ensino do Rio de Janeiro com relação à sua atuação profissional; II) Observar se é possível pensar em um conjunto de regras comuns à rede privada de ensino que transcenda os espaços individuais de trabalho dos professores entrevistados; e, III) Investigar, a partir da análise do conjunto de regras explícitas e implícitas delineado, o valor atribuído às aulas e aos professores de música pelas escolas privadas do Rio de Janeiro. Tal roteiro encontra-se reproduzido abaixo:

Identificação Pessoal
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dados pessoais: nome, idade, onde estudou na educação básica (escola pública ou privada), instituição que se formou, tempo de formado e instituição em que trabalha. 2. Qual a sua formação profissional?
I - Exigências da rede privada com relação à atuação profissional
<ol style="list-style-type: none"> 3. Como foi o seu processo de seleção e contratação? O que foi exigido? 4. Você percebe a música sendo usada em outros ambientes da escola? De que forma? 5. Para você, qual é o diferencial da sua aula diante de outros momentos musicais da/na escola? 6. O que você leva em consideração para fazer os seus planejamentos de aula? 7. Quais são as suas percepções sobre as possibilidades de trabalho da música na educação infantil na rede privada? Quais são as exigências, dificuldades, facilidades? 8. O que você pensa e como você atua diante do calendário escolar e das datas comemorativas?

<p>9. Há aspectos vivenciados por você na rede privada de ensino para os quais a licenciatura em música não te preparou? Quais?</p>
<p>II - Conjunto de regras comuns à rede privada</p> <p>10. Como é a sua relação de trabalho com os demais colegas da sua equipe, coordenação e direção?</p> <p>11. Você recebe algum retorno sobre o seu trabalho? De quem?</p> <p>12. Como você percebe o lugar dedicado à música no contexto da educação infantil na escola que você atua?</p> <p>13. Qual a sua carga horária de trabalho na etapa da educação infantil?</p> <p>14. Qual/quais são as turmas que você trabalha?</p> <p>15. Qual é a quantidade média de alunos por turma?</p> <p>16. Qual a frequência das aulas de música por semana e a duração de cada aula? Você acredita que a quantidade de tempo de aula é suficiente?</p> <p>17. Você percebe que há regras tácitas, ou seja, “não ditas” na escola onde você atua? Poderia exemplificar?</p>
<p>III - Valor atribuído às aulas e aos professores de música pelas escolas privadas</p> <p>18. Você considera adequada a remuneração que recebe por hora/aula?</p> <p>19. A escola oferece algum tipo de benefício aos seus professores? Quais?</p> <p>20. Há diferença de valor na hora/aula para as demais etapas da educação básica da escola?</p> <p>21. Quais são os recursos materiais e musicais que são disponibilizados pela escola para os professores de música?</p> <p>22. Você tem ou já teve a sensação de que seu emprego estaria ameaçado? Por quê?</p> <p>23. Existem reuniões pedagógicas que envolvem todo o corpo docente? Você se sente ouvido/respeitado nessas reuniões? As questões próprias da música são debatidas nessas reuniões?</p> <p>24. Qual sua impressão geral sobre trabalhar na rede privada? Se você fosse dar conselhos para os professores recém-formados de música, que desejam atuar em escolas da rede privada, quais seriam?</p>

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2024, entre os meses de maio e junho, de forma remota via plataforma gratuita do *Google Meet*, logo após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP-UFJF) sobre o número de processo CAAE: 75871223.7.0000.5147.

Todas as entrevistas foram gravadas, tendo como média 1h de duração, e armazenadas no *Google Drive* e computador pessoal da pesquisadora para posterior transcrição e consulta, respeitando o sigilo exigido. Para garantir o anonimato dos professores participantes e dos seus

locais de trabalho, optamos por não disponibilizar algumas informações que porventura permitissem identificá-los, seja durante a apresentação do perfil dos entrevistados e das escolas ou nas citações utilizadas na discussão dos dados. Acreditamos que, dessa maneira, os entrevistados puderam colocar suas reflexões e críticas de forma autêntica e genuína, o que é considerado mais apropriado para as pesquisas de cunho qualitativo. Utilizamos, portanto, nomes fictícios para todos os entrevistados que foram escolhidos de forma aleatória: Felipe, Gabriel, Leandro, Lorenzo, Marcelo, Carla, Laura, Letícia, Paloma e Priscila.

A relação das idades e do ano de conclusão da licenciatura em música de cada professor encontra-se no Quadro 2 abaixo, mostrando a diversidade de idades e tempo de formado de cada um.

Quadro 2 - Relação das idades e do ano de conclusão da licenciatura dos professores

	Felipe	Gabriel	Leandro	Lorenzo	Marcelo	Carla	Laura	Letícia	Paloma	Priscila
Idade	34	29	31	49	54	53	45	49	34	42
Ano de conclusão	2013	2017	2016	2014	2017	2011	2009	2001	2013	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora haja uma variação de 25 anos entre as idades (considerando 29 anos o mais novo e 54 o mais velho) e 16 anos entre o ano mais antigo de formado (2001) e o mais recente (2017), foi possível perceber que as dificuldades, demandas e perspectivas são comuns a todos, embora a percepção das regras do jogo fiquem mais apuradas na medida em que se tem mais tempo de trabalho.

Em relação às características das escolas de cada entrevistado, analisamos o perfil, a região onde está localizada e se tem ou não sala de música com instrumentos. Consideramos esses pontos importantes porque entendemos que o contexto em que o professor está inserido diz muito sobre o trabalho que ele realiza e as dificuldades que enfrenta diariamente. As características e a região onde está localizada a escola de cada entrevistado encontra-se no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Características e região das escolas dos professores entrevistados

Nome	Características da escola	Região	Sobre a sala de música
Felipe	Confessional	Zona sul	Tem sala e instrumentos, embora sejam antigos
Gabriel	Não confessional, duas unidades na cidade do RJ	Zona central	Tem sala e instrumentos
Leandro	Não confessional, mais de 20 unidades em todo o estado do RJ	Zona sul	Tem uma sala com poucos instrumentos

Lorenzo	Não confessional, bilingue, com algumas unidades pelo Brasil	Zona sul	Excelente sala com muitos instrumentos
Marcelo	Não confessional, duas unidades na cidade do RJ	Zona sul e Zona oeste	Não tem sala e tem alguns instrumentos
Carla	Não confessional	Zona sul	Tem sala com instrumentos antigos ou que precisam de manutenção
Letícia	Não confessional, duas unidades na cidade do RJ	Zona oeste	Utiliza uma sala para dar aula e deixar alguns instrumentos
Paloma	Não confessional, duas unidades na cidade do RJ	Zona central	Tem uma sala e uma variedade de instrumentos
Priscila	Não confessional, internacional, três unidades na cidade do RJ	Zona oeste	Excelente sala com muitos instrumentos

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Cabe ressaltar que foi intencional a diferenciação quando apresentamos os recursos utilizados pelos professores em se ter uma sala ou ter uma excelente sala, no sentido de espaços que foram pensados e investidos para serem salas de música, assim como ter acesso a alguns instrumentos, poucos instrumentos, instrumentos antigos e muitos instrumentos. Aprofundaremos sobre essas diferenças quando discutirmos os dados.

Uma característica importante da maioria dessas escolas (9 de 10) é a presença da língua estrangeira no currículo da educação infantil. Em algumas instituições as aulas de línguas acontecem todos os dias, em outras, acontecem duas ou três vezes por semana e, em alguns outros casos, todas as aulas, inclusive as de música, acontecem na língua estrangeira. Nesse contexto, apenas Priscila e Lorenzo ministram as aulas de música em inglês – ela por atuar em uma escola internacional e ele por atuar em uma escola bilingue.

Através desse breve perfil dos locais de trabalho dos entrevistados, foi possível perceber que a maioria das escolas estão na zona sul e oeste da cidade, que são regiões que comportam bairros com maior poder aquisitivo, como por exemplo: Ipanema, Botafogo, Copacabana, Flamengo, Gávea, Jardim Botânico, Laranjeiras, Leblon e Barra da Tijuca.

4.2 SOBRE A ETAPA DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa qualitativa, de maneira geral, advêm de materiais que os pesquisadores produzem no seu campo de estudo e, mesmo que estejam em diferentes formatos, passarão por processos de transcrições (Farias; Impolcetto; Benites; 2020). Bogdan e Biklen (1994) entendem que antes da análise propriamente dita, é necessário organizar e transcrever os materiais. Apesar de ser uma fase minuciosa, esse processo é de suma importância, pois

proporciona ao pesquisador o contato inicial com os dados em sua forma descritiva e a percepção sobre o que eles informam. Portanto, durante os meses de novembro e dezembro de 2024 foram realizadas as transcrições de todas as entrevistas suprimindo os vícios de linguagem e usando um padrão de escrita que facilitasse a leitura e a discussão do que foi encontrado.

O processo de análise dos dados requer dos pesquisadores bastante rigor científico, porque é a partir desse rigor que a pesquisa será validada. Moreira e Caleffe (2008, p. 186) consideram a etapa de análise como a culminância da pesquisa, pois é nessa fase que o pesquisador começa a pensar explicações, avalia e cria possibilidades para sugerir mudanças a respeito das ideias, noções e pensamentos referentes aos dados coletados. Os autores sugerem cinco estágios gerais para a pesquisa, que utilizamos de forma categórica nessa tese: 1) pesquisar qual o estado de conhecimento existente na área; 2) definir a metodologia de investigação; 3) produzir os dados; 4) analisar os dados; 5) relatar de forma lúcida e eficaz mostrando o que encontrou e porque acredita que isso contribui para o conhecimento da área (Moreira; Caleffe, 2008, p. 18-19).

Farias, Impolcetto e Benites (2020, p. 18), a partir das propostas de Bogdan e Biklen (1994), identificam três etapas metodológicas para o processo de análise dos dados que adotamos nessa pesquisa: leitura e organização do documento, codificação e categorização.

Na fase de organização e leitura do documento, todos os materiais advindos da coleta de dados foram transcritos, organizados separadamente em pastas no word e passaram por uma leitura minuciosa. Essa etapa foi essencial para identificar as impressões iniciais do pesquisador acerca dos diferentes materiais. A etapa da codificação dos materiais iniciou-se com nova leitura dos documentos (grupo focal, entrevistas, observação e diários de campo) e cada instrumento passou pelo processo de codificação, caracterizado pelo procedimento de etiquetagem em que se encontram os códigos, as repetições das falas, ideias, frequência de determinadas palavras e dos comportamentos. As planilhas eletrônicas foram importantes ferramentas para a interpretação dos dados devido à possibilidade de estabelecerem uma sequência linear de redução de dados até chegar aos códigos finais. Na última etapa, denominada categorização, aglutinaram-se os itens evidenciados nos diferentes materiais (entrevistas, observação, diários de campo e grupo focal), que resultaram na interlocução de todos os códigos em duas categorias finais. Essa fase consistiu de uma retomada de todo o processo de codificação e um olhar atento aos objetivos do estudo (Farias; Impolcetto; Benites, 2020, p. 18).

Ou seja, dentro do contexto da nossa pesquisa, transcrevemos todas as entrevistas realizadas e as analisamos, lendo e organizando todos os materiais. Posteriormente, codificamos e categorizamos os dados, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Etapas da análise

Organização e Leitura dos documentos	Codificação dos materiais	Categorização
Ler atentamente e organizar os materiais.	Encontrar os códigos de cada documento.	Aglutinar todos os códigos.

Fonte: Farias, Impolcetto e Benites, 2020.

Existem diferentes formas para se codificar. Nesse trabalho, usamos a proposta de Bogdan e Biklen (1994) que foi utilizada e explicada de forma clara por Farias, Impolcetto e Benites (2020, p.6):

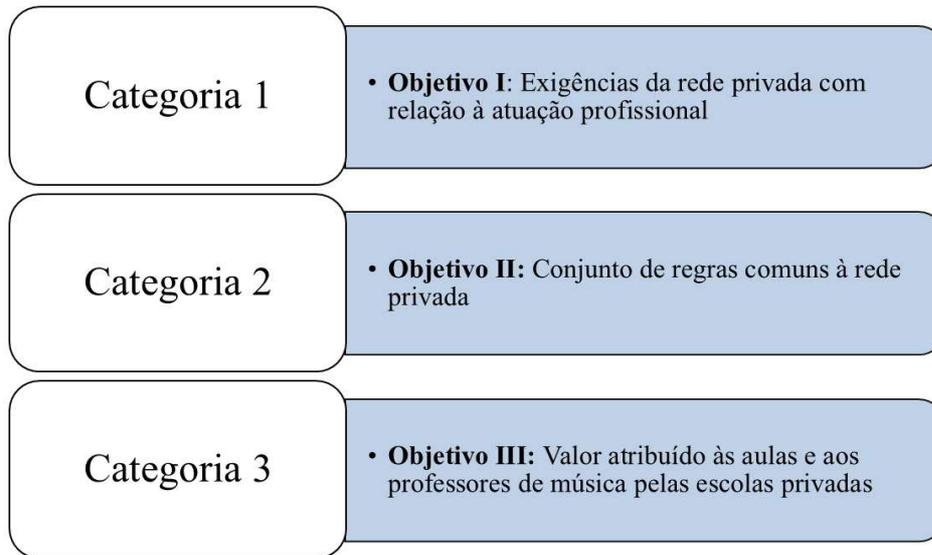
Após a realização da primeira etapa [organizar e transcrever as entrevistas], inicia-se a codificação dos materiais. Essa fase tem como objetivo identificar trechos, recortes de falas, palavras, ideias repetidas, comportamentos, isto é, interpretar os significados contidos nos diversos documentos da amostra. É por isso que essa etapa se chama codificação, pois encontram-se os códigos. [...] Após realizar a codificação de todos os materiais, chega-se à última etapa da análise dos dados: a categorização. Esta é gerada pelo diálogo entre os diversos códigos que emergiram no processo de codificação (Farias; Impolcetto; Benites; 2020, p. 6 e 7).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que se deve percorrer e agrupar os códigos em categorias abrangentes de forma que estas consigam descrever os elementos coletados. Ou seja, a análise dos dados é o processo de busca e organização sistemática das transcrições de entrevistas com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais, permitindo apresentar aquilo que foi encontrado.

Portanto, após a leitura de todas as transcrições, identificamos pontos relevantes e/ou recorrentes trazidos pelos diferentes professores, os quais mereciam ser destacados devido à sua importância para a pesquisa. Estes temas geraram categorias de análises que serão discutidas a partir do recorte da fala dos entrevistados e do diálogo com o referencial teórico e demais autores. É importante destacar que tais assuntos não devem ser interpretados isoladamente, pois fazem parte de um todo e que, apenas por uma questão didática e organizacional, foram divididos e serão apresentados separadamente.

É possível organizar as categorias de análises de diferentes formas. No contexto dessa tese, optamos por fazê-lo dialogando com os três objetivos específicos da pesquisa que geraram os três blocos de perguntas das entrevistas (de acordo com o roteiro de perguntas que foi apresentado anteriormente). Logo, definimos três categorias de análise que estão ilustradas na Figura 4, a seguir:

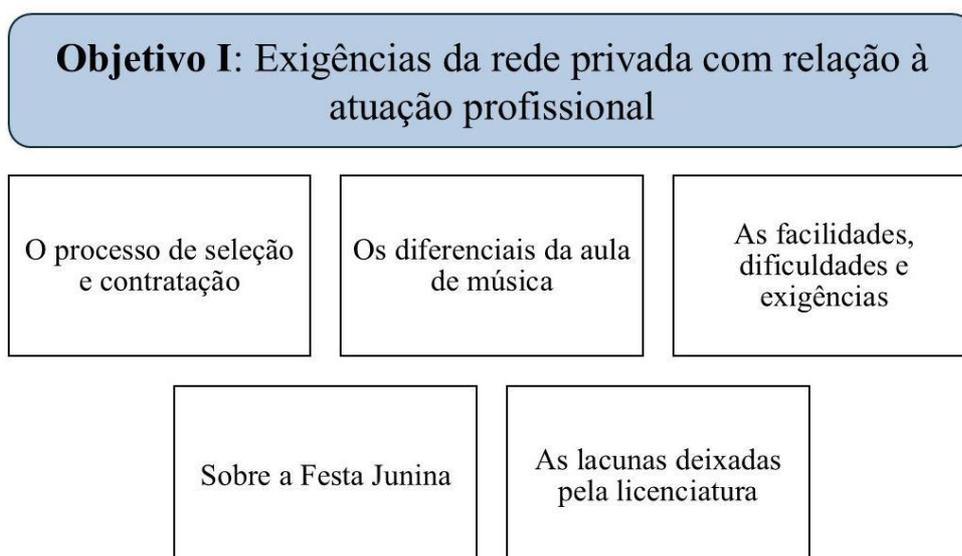
Figura 4 - Relação dos objetivos da pesquisa com as categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

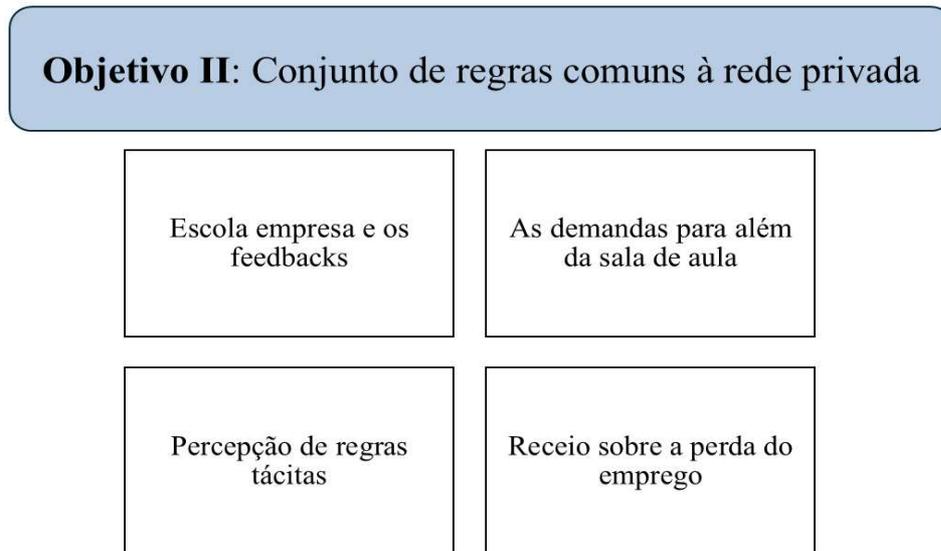
Desse modo, segundo a metodologia utilizada, agrupamos os assuntos trazidos durante a fala dos professores entrevistados, nas categorias que foram criadas a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Cada categoria recebeu algumas subcategorias de análise que estão ilustradas nas Figuras 5, 6 e 7.

Figura 5 - Objetivo I: Subcategoria de análise



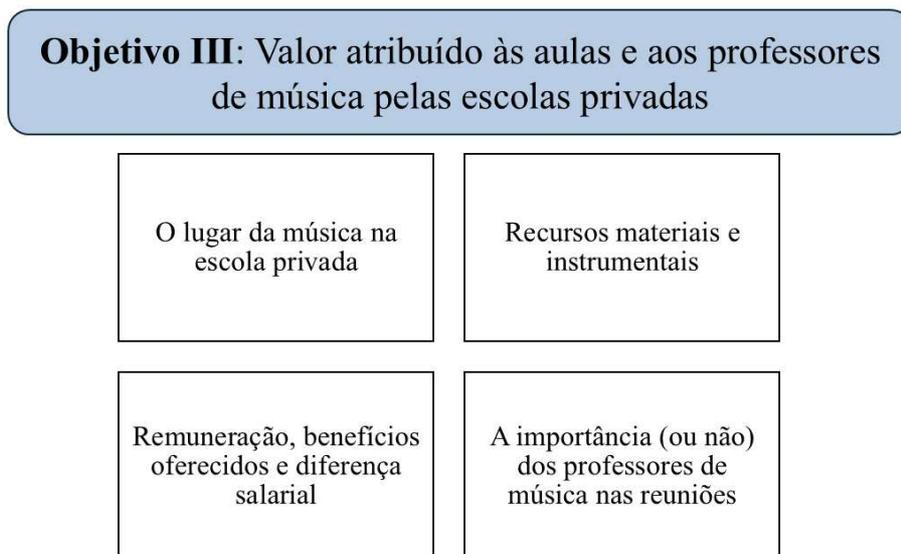
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Figura 6 - Objetivo II: Subcategorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Figura 7 - Objetivo III: Subcategorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No próximo capítulo, apresentaremos a discussão dos dados, de forma a desvelar, a partir da percepção desses 10 professores de música que entrevistamos, que atuam na educação infantil em algumas escolas do Rio de Janeiro, as regras do jogo operadas pela rede privada de ensino e o jogo das regras no que se refere à sua atuação profissional.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa pesquisa buscou compreender quais são as regras do jogo operadas pela rede privada de ensino no que se refere a atuação profissional dos professores de música que trabalham na etapa da educação infantil em algumas escolas do Rio de Janeiro.

Após a revisão teórica dos assuntos aqui tratados e a exposição da metodologia que foi utilizada para produção e análise dos dados, esse capítulo se destina a apresentar: 1) os dados que foram produzidos e organizados a partir das categorias e subcategorias de análise que foram definidas e explicadas na seção anterior; 2) a discussão do que foi encontrado em diálogo com o referencial teórico e outros autores da área; 3) quadros-resumo de acordo com as categorias de análise, com o intuito de ajudar na visualização das respostas dos entrevistados às perguntas realizadas; 4) preposições aos recém-formados em música compartilhados pelos professores participantes da pesquisa, como tentativa de elucidar algumas das regras do jogo da rede privada de ensino; e, 5) o compilado das regras encontradas para a atuação na educação básica, educação infantil e rede privada. Logo, esse capítulo está estruturado em seis subseções: as três categorias de análise com suas subcategorias, os quadros-resumo, as preposições que foram compartilhadas, e, o compilado de regras encontradas.

É importante destacar que, no decorrer das análises, percebemos que muitos apontamentos levantados pelos professores que entrevistamos não são exclusivos da rede privada, sendo compartilhados, em alguma medida, com outros locais de trabalho. Portanto, no decorrer do texto faremos algumas sinalizações dessas situações.

5.1 EXIGÊNCIAS DA REDE PRIVADA COM RELAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nessa categoria de análise, buscamos identificar, a partir da fala dos professores que entrevistamos, quais são as exigências (explícitas ou não) com relação à atuação profissional. Ou seja, abordaremos o processo de seleção e contratação; os diferenciais das aulas de música diante de outros momentos musicais da escola; as facilidades, dificuldades e exigências; a preparação e participação na Festa Junina; e, as lacunas deixadas pela licenciatura em música.

5.1.1 O processo de seleção e contratação

Eu enviei o meu currículo para lá e em um belo dia me ligaram (Gabriel).

[...] não tem processo seletivo, é **indicação** (Leandro).

Foi uma entrevista falando da minha experiência de educação básica (Laura).

Assim como existe uma pluralidade de perfis de escolas privadas, os processos de seleção e contratação também são bastantes diversos. A partir das entrevistas, a maioria dos professores relataram que o fator principal é a indicação. Embora haja o envio do currículo e/ou cadastro em sites, ter uma indicação pode garantir uma facilidade de acesso àquela instituição.

Para Bourdieu (2015), a relação da indicação com o sucesso da seleção e contratação se dá através do conceito de capital social, que ele define da seguinte forma:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis (Bourdieu, 2015, p.75, grifos no original).

Leandro afirma que o seu processo de contratação foi bem parecido com todas as outras escolas privadas que ele trabalhou, tendo a indicação como um fator determinante. Marcelo nos disse que embora o seu currículo já estivesse no banco de dados da escola, somente após a indicação de uma professora que trabalhava na instituição, que ele foi considerado para o processo seletivo. Carla foi indicada por uma amiga para substituir um professor em uma licença médica e, depois, quando surgiu uma vaga efetiva, seu nome também foi indicado para assumir o cargo. Felipe conseguiu participar do processo seletivo por indicação de uma professora. Lorenzo seguiu os conselhos de uma amiga que trabalhou com ele em outros projetos, e que agora estava como parte da gestão de uma instituição de ensino escola, e enviou seu currículo.

Laura e Letícia afirmam que o processo de seleção e contratação das suas escolas mudaram com o passar dos anos. Inicialmente era algo mais informal com a indicação e uma entrevista apenas, mas depois o processo começou a ficar mais amplo e aberto a qualquer pessoa que quisesse se candidatar:

O processo de seleção foi por currículo e uma entrevista, apenas. Hoje não está assim. **Hoje já existe um processo seletivo que tem uma prova para ver a escrita, e depois tem uma parte prática.** Uma prática de aula que lá é uma prática de aulas sem crianças. Então esse professor faz esse processo seletivo com uma coordenadora e um professor de música olhando (Laura).

Na verdade, na época, o [nome da escola] ainda não tinha esse processo seletivo de prova, né? Então **foi uma indicação de uma professora que trabalhava lá dentro.** E aí eu e mais outros candidatos, estávamos concorrendo a uma vaga. Foi uma entrevista individual. Fiz com o diretor e o vice-diretor, levei meu material, levei meu currículo e foi assim, a gente conversou. Eu falei da minha experiência, falei de todos os trabalhos que eu tinha feito e depois eu recebi a notícia que eu tinha sido aprovada para a vaga (Letícia).

Mesmo tendo a indicação como um dos fatores que mais contam no processo seletivo, em alguns casos, após a análise do currículo, os professores são convidados para uma entrevista com o setor de Recursos Humanos (RH) ou com alguém da gestão da escola (coordenadores ou diretores), que farão perguntas fundamentais sobre a formação profissional, cursos realizados e experiência em outras escolas. Posteriormente, pode ser solicitada também uma prova prática de simulação de aula, com o intuito de observar a didática do candidato.

Felipe relatou que, nessa etapa da seleção, teve que pensar em um planejamento amplo que abrangesse variadas idades da educação infantil, pois sua prova de aula foi feita com os alunos do integral³⁷. Na percepção de Marcelo, o que mais contou no seu processo de seleção, além da indicação, foi a prova de aula.

Eles pediram só o meu currículo e fizeram uma aula experimental. Aí eu fui lá, fiz uma aula experimental com a coordenadora e com a professora titular presente e foi isso. Fui contratado. A princípio para cobrir essa professora enquanto ela estava grávida, mas aí no final eu fui contratado porque um outro professor iria sair e eu entrei no lugar. O principal é ir lá fazer um teste. Eu acho que, pelo menos lá na [nome da escola], é isso que conta. **É o teste que conta.** Se chegar lá e não agradar, não fica, se agradar, fica (Marcelo).

Somente Paloma, Gabriel e Priscila, passaram por um processo seletivo formal, sem ter uma indicação prévia para o acesso à escola. Embora tais professores não tenham mencionado a indicação como uma forma de entrada na rede privada, durante suas falas, foi possível observar que, a forma de se portar nas entrevistas, a etapa de análise do currículo e o histórico profissional podem fazer diferença no momento de uma contratação, mostrando que a indicação ainda pode ser relevante ou eufemizada, dando a entender que o processo seletivo não é totalmente às cegas.

Para Paloma, o processo seletivo foi um compilado de etapas a serem vencidas, com várias fases:

Há muitos anos, eu fiz o processo seletivo para cadastro de reserva. Houve ali uma análise de currículo. Após essa análise de currículo, fui convidada para fazer a prova teórica, e posteriormente chamada para uma entrevista presencial com alguém do RH. Mas assim que eu cheguei nessa reunião, a pessoa que me entrevistou disse que não tinha vaga, que era só um cadastro de reserva, mas que ficaria no banco de dados da escola. Isso foi há uns quatro anos atrás. E aí quando foi no início desse ano, me ligaram, dizendo que tinha aberto uma vaga para um segmento³⁸ que não foi o que eu fiz prova, mas que eu fiquei feliz porque era o segmento que eu queria trabalhar. E aí eu fiz uma nova entrevista com alguns diretores, eu não me lembro quem eram, mas

³⁷ Alunos do integral são os alunos que passam o dia todo na escola. Em um turno eles participam de atividades pedagógicas direcionadas e, no contraturno, são envolvidos em outras atividades culturais, esportivas e de lazer, possibilitando uma permanência maior na escola.

³⁸ Segmento é como a rede privada ainda nomeia as diferentes etapas da educação básica. Por exemplo, segmento da educação infantil, segmento do ensino fundamental etc. É uma nomenclatura que foi muito usada pelos entrevistados.

eram os diretores gerais do [nome da escola], não era específico nem de disciplina nem de coordenação pedagógica. E aí depois fiz uma nova entrevista com a coordenadora pedagógica e com a orientadora educacional. Nessa última entrevista foi pedido uma prova de aula online. Depois eu recebi o comunicado da contratação e fui preparar a documentação para entregar para a escola, fazer exame médico admissional, abrir conta em banco e aquelas coisas mais burocráticas (Paloma).

Gabriel considerou seu processo seletivo muito difícil, mais difícil até que o processo seletivo do mestrado. Sobre as etapas das provas, ele nos explicou que:

Ela tinha perguntas teóricas, tinha uma redação com um tema específico. A parte teórica tinha uma parte de teoria musical, tinha uma parte de educação de modo geral. Isso foi a parte das provas teóricas. Depois, teve a prova de aula, teve entrevista com o RH e teve entrevista com a direção (Gabriel).

Priscila nos disse que, além do processo seletivo formal de currículo, entrevista e prova de aula, ainda foi necessário preencher e apresentar uma série de documentos para efetivar a contratação:

Primeiro, eles fazem toda uma checagem de background e tal, ligam para uma galera, ligam para o seu antigo empregador e tudo mais. E aí depois eu fui ao RH e tive basicamente que preencher muitos papéis, muitas coisas, dentre informações pessoais, dados pessoais, plano de saúde e coisas afins. Mas também diversos termos de compromisso com regras da escola, como por exemplo, confidencialidade de informações, política de rede social, política de vestimenta e todo esse tipo de coisas. Não sei se precisar exatamente, mas foi um processo que me demandou muito tempo. Enfim, **todas as informações relevantes da minha vida pessoal foram levantadas e eu tive que dar para o RH** (Priscila).

Oliveira (2021) nos mostra que todas essas formas de seleção e contratação colaboram com a segmentação da profissão docente, ou seja, divide e/ou categoriza os professores não só pelas suas áreas de atuação, níveis de ensino e habilidades pedagógicas, mas também produz nichos específicos para cada local de trabalho, dificultando, em certa medida, o diálogo da profissão como um todo e o acesso de outros profissionais a esse mercado:

Os fatores que determinam a segmentação da profissão docente têm também relação com as formas de contratação, as condições de emprego (se no setor público, se no privado) e ainda as diferenças na sua formação. No que tange à formação de professores, as políticas e instituições formadoras determinam, em grande medida, a estratificação profissional entre os docentes, bem como as condições de acesso à carreira e ao exercício da atividade de ensino. Outro elemento bastante importante, e que também espelha as segmentações mencionadas, são as formas de organização da categoria em defesa de melhores condições de trabalho e remuneração (Oliveira, 2021, p.3).

Ou seja, especialmente nesse perfil de escola que estamos considerando aqui (escolas com todas as etapas da educação básica, geralmente de grande porte, que atendem famílias com maior poder aquisitivo), há uma retroalimentação dos processos de seleção, de forma que os professores se indiquem - ou não. Logo, podemos pensar em uma regra tácita de que, além de

se preocupar em fazer um bom trabalho, é necessário também estabelecer uma boa imagem e reputação diante dos colegas e da equipe de gestão, porque nesse nicho específico, todos se falam e se conhecem. Para conseguir participar desse processo de indicações é necessário ter uma boa rede de contatos, embora reconheçamos que, de forma geral, é difícil entrar nessas escolas maiores, porque quem entra, não sai facilmente, e quem sai, provavelmente assume outro cargo em alguma outra escola com o mesmo perfil.

5.1.2 Os diferenciais da aula de música

Já aconteceu da coordenação me perguntar: “Ah, você não canta uma música pra que eles façam a rodinha?” **Não, não peço** (Leandro).

Como problematizamos no início deste trabalho, a música parece fazer parte da educação infantil independentemente do professor de música, mas, em muitos casos, de forma limitada – como uma ferramenta lúdica e metodológica, vinculada ao deslocamento das crianças pelos espaços da escola, às músicas de comando e ao ensino de línguas. Esse aspecto pode ser percebido nas falas dos professores entrevistados, que pontuaram suas percepções sobre a música em outros ambientes da escola.

Gabriel percebe a música sendo utilizada como um recurso para as aulas de línguas e na organização das crianças:

Principalmente nos momentos em que se trabalha com **línguas**. Então, as regentes³⁹, com as suas aulas de português, de pré-alfabetização, elas usam muitas músicas, músicas para **comandos** também, músicas para andar pelo corredor, músicas para arrumar as coisas, para não sei o quê. Sempre que quer deixar coisas um pouco mais lúdicas, tem uma música ali envolvida (Gabriel).

Laura também percebe a presença da música na escola no contexto das aulas de línguas e afirma que essa não é a forma como ela gostaria de vê-la, demonstrando sentir falta da música sendo utilizada com outra intencionalidade, com uma necessidade pedagógica/metodológica específica:

Sim, mas **não como eu gostaria**. Eu vejo na aula de inglês, eu vejo nas aulas de línguas. Não de uma forma natural de pátio, de brincadeiras com as próprias professoras. É raro. Eu vejo mesmo nas **aulas de línguas** (Laura).

³⁹ Dentro do contexto da rede privada de ensino, professor regente são os professores pedagogos que assumem uma turma na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Os demais professores são chamados de especialistas ou extras, com licenciaturas diversas como Música, Artes, Teatro, Educação Física, Inglês, Alemão, Francês, Espanhol, etc.

Leandro, por sua vez, assegura ter percebido uma diminuição da presença da música nos demais ambientes da escola:

Olha, **eu já percebi mais**, sabia? Antes a música era usada mais para sair de um trajeto para o outro. Por exemplo, lá no [nome da escola] **é uma escola em que se canta pouco**. Eu não percebo nas outras aulas com as professoras pedagogas, eu não percebo tanto o canto presente, na educação infantil (Leandro).

M. Pereira (2023a, p.7) afirma que essa utilização da música apenas como ferramenta pedagógica para o ensino de línguas e organização da rotina escolar, faz com que a música se limite a ser um suporte metodológico que contribui para a aprendizagem de conhecimentos de outras áreas e não aos da música em si.

É importante considerar que o acesso ao conhecimento escolar tem uma dupla função: “desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade” (Brasil, 2010, p. 12). Nesse sentido, todas as áreas de conhecimento assumem esse papel mais amplo do desenvolvimento do educando. Todavia, a cegueira em relação aos conhecimentos próprios da área da Música tem limitado o trabalho com essa linguagem artística apenas a um desses aspectos, ou mesmo ao desenvolvimento de habilidades intelectuais ligadas somente a outras áreas de conhecimento (Pereira, M. 2023a, p.7).

Percebemos que, nas escolas, principalmente as da rede privada, a preocupação em utilizar a música como ferramenta ou até mesmo como uma disciplina, pode estar mais ligada à necessidade de evidenciar um diferencial e, assim, atrair clientes, do que efetivamente para oferecer conhecimento musical. De acordo com M. Pereira (2023a, p.8) isso corrobora com urgência em se “fortalecer a música como área de conhecimento, para que se cumpra sua dupla função como conhecimento escolar específico”.

Diante desse contexto, questionamos aos professores que entrevistamos, quais eram os diferenciais das aulas de música com um professor licenciado, dentro da educação infantil. Eles mencionaram justamente a contribuição que a música dá para a formação integral das crianças, tendo o conhecimento e as habilidades musicais como o foco do trabalho.

Priscila e Paloma pontuaram o diferencial em se desenvolver a musicalidade das crianças, baseando-se no propósito da educação musical:

Em minhas aulas, é até difícil explicar [risos] porque são tantas diferenças, é tão amplo, né? Mas sobretudo a consciência sobre **o que é a educação musical**, sobre o cantar afinado, sobre todos os parâmetros, o currículo que é pensado, desenvolvido cuidadosamente para cada ano, para cada faixa etária. Tem as habilidades musicais que a gente quer desenvolver para cada ano. Então eu acho que quando as professoras usam, não têm esse olhar, a gente tem todo esse olhar mesmo. **Desenvolver a musicalidade dos alunos de forma ampla** (Priscila)

Eu acho que quando a gente trabalha música na educação musical, a gente tem um **propósito** com aquele repertório, tem toda a **parte técnica** que está sendo trabalhada, a **parte conceitual**, todo o desenvolvimento musical que está sendo pensado através

da utilização da música, do repertório, dos instrumentos, seja o que for durante as aulas [...] acho que **a gente tem objetivos musicais pensados previamente para que o desenvolvimento musical aconteça** (Paloma).

Felipe e Leandro evidenciaram que a música é a centralidade de suas aulas, ou seja, a música não é um recurso para algum conteúdo, ela é o próprio conteúdo:

A música na minha aula não é um recurso, a música é o produto final, que é a aprendizagem. Eles vão estar ali com outros objetivos, **o objetivo de aprender música de fato**. Lá [com as professoras pedagogas] eles não estão com o objetivo de aprender música de fato, eles estão usando como recurso (Felipe).

Então, por exemplo, para a professora do Bilingue que está cantando “Vamos andar, vamos caminhar até a quadra, ou vamos fazer um círculo pra ouvir a historinha”, a música fica com esse papel de guiar as crianças para as coisas que elas precisam fazer, enquanto **na aula de música ela é a centralidade, ela é o início, o meio e o fim**. A música, ela começa com a escuta para a compreensão do som, para a corporização desse som no movimento, para entrar **uma aprendizagem da música para a música** (Leandro).

Para Marcelo, o grande diferencial da sua aula com relação aos momentos musicais utilizados pelos demais professores, é o trabalho com a escuta, como pré-requisito para o desenvolvimento auditivo musical, sendo fonte de encantamento das crianças para a música:

Trabalhar muito a escuta. É o que eu mais faço na minha aula na educação infantil. Para que as crianças gostem de escutar, aprendam a escutar, aprendam que eu digo é que desenvolvam, né? Que **desenvolvam a escuta para poder estar com o ouvido atento e que se encantem pela música** (Marcelo)

Gabriel acredita que os demais professores utilizam a música “pronta” como suporte para o trabalho, vinculando-a a textos, dança e movimento, enquanto, em suas aulas, a produção, o cuidado, a qualidade sonora e as provocações referentes à música que está sendo apresentada e produzida, é dele:

O diferencial é que **quem produz a música, quem avalia a música, quem muda a tonalidade, quem ajusta alguma coisa e trabalha o quesito musical, somos nós professores de música**, porque elas [as demais professoras] trabalham outras coisas: movimentações, o texto ali da língua, associação com a imagem, associação com uma dança, com movimento, com outras coisas extramusicais. Mas da parte assim de analisar como é que aquela música está sendo feita, qual o instrumento que está tocando, essa velocidade aqui agora ficou mais rápida ou mais lenta? **Falar sobre os parâmetros musicais**, tudo isso. Quem faz somos nós (Gabriel).

M. Pereira (2023a, p.30) dialoga com esses diferenciais da aula de música apontados pelos professores e afirma que:

Isso é fundamental quando se considera o trabalho com Música nas escolas de educação básica: ela é, de fato, um excelente recurso pedagógico que não só pode como deve ser utilizado em diferentes ocasiões. Contudo, no âmbito do componente curricular Arte, a Música precisa ser reconhecida e valorizada como uma área com

conhecimentos específicos, que são fundamentais para a formação integral dos cidadãos (Pereira, M. 2023a, p.30).

Mesmo que o autor tenha se referido ao componente curricular Arte, utilizado no Ensino Fundamental, o mesmo pode ser pensado com relação aos campos de experiências da educação infantil, pois há experiências e vivências musicais que são fundamentais para a formação da criança. Portanto, para que as aulas tenham realmente um diferencial diante dos demais momentos musicais da escola, é importante que os planejamentos das aulas com os professores especialistas sejam coerentes com os objetivos traçados para cada faixa etária.

Nesse sentido, perguntamos aos nossos entrevistados o que eles levavam em consideração para planejar suas aulas. Para Leandro, o que se leva em conta no momento do planejamento, é aquilo que ele, como professor especialista, tem de diferencial para oferecer às crianças:

O aluno de educação infantil, em termos de conteúdo, ele precisa **viver a música de forma livre**, do corpo, ele precisa cantar, se movimentar, ele precisa muito cantar, ele precisa **ter uma conexão com a voz e com o corpo**, porque geralmente, ele não vai ter isso com **boa referência** na educação infantil com a professora pedagoga, ou com os outros professores (Leandro).

Dessa forma, ele garante a exploração dos materiais sonoros e o contato direto com a música como pensado, por exemplo, por Swanwick (2014), e as conexões com o corpo, como possibilidade para uma metodologia ativa.

Para Priscila, o norteador dos seus planejamentos é a diversidade de experiências, envolvendo variados elementos musicais, dialogando com os objetivos específicos da música que ela estabeleceu para cada série/ano, e os temas propostos pelo livro que a escola oferece – o *yearbook*⁴⁰. Mais adiante, aprofundaremos sobre o currículo internacional que é seguido por sua escola, a partir dos temas que serão mencionados por ela⁴¹.

Paloma, assim como Priscila, considera a diversidade de estímulos como o foco principal do seu planejamento, variando entre os recursos instrumentais, o corpo e as metodologias diversas:

Não ser uma coisa isolada, de só uso de instrumentos, só uso do corpo, só uso de uma metodologia específica, mas que seja **algo constantemente variado**. Eu me preocupo muito de não ser algo repetitivo para eles, até porque eu acho que as crianças hoje em dia são outras, né? Elas se cansam muito dos estímulos muito iguais (Paloma).

⁴⁰ *Yearbook* é a forma como é referenciado, em inglês, o manual ou livro de atividades que estabelece os conteúdos de uma determinada série escolar, sendo especialmente vinculado a alguma disciplina.

⁴¹ Somente Priscila e Lorenzo ministram as aulas e música em inglês e, por isso, no decorrer das falas desses professores, muitos termos em inglês foram utilizados.

M. Pereira (2022, p.85) em seu artigo sobre a dimensão da Semântica, da Teoria dos Códigos de Legitimação – LCT (em inglês *Legitimation Code Theory*) dialoga com o que Paloma e Priscila pontuaram sobre a necessidade em se variar os estímulos durante as aulas e, principalmente, na preocupação que Leandro afirmou ter em suas aulas sobre a conexão da voz com o corpo – a concretude. O autor defende o potencial das ondas semânticas, ou seja, a variação entre os conceitos mais abstratos e experiências mais concretas com a música para a construção do conhecimento música. É importante considerar que, na educação infantil, não há como trabalhar conceitos abstratos, pois as crianças ainda não alcançaram essa fase do desenvolvimento cognitivo. Nessa primeira infância, temos o período de exploração concreta da música, dos materiais sonoros, da criação de caracteres expressivos – algo que será fundamental para a abstração posterior.

Ainda assim, M. Pereira nos mostra que, mesmo reconhecendo a importância da conexão com o corpo, com a prática musical e a concretude tão perceptível para essa faixa etária, é importante que os professores, aos poucos, apresentem definições e conceitos musicais como uma possibilidade para se construir conhecimento, de forma que as aulas de música não sejam apenas momentos de recreação:

Ainda que sejam crianças, não somente é possível como desejável construir com elas um pensamento conceitual sobre a experiência. Inicialmente, nomear o que está sendo vivenciado, familiarizando os estudantes com a linguagem especializada da música. Em seguida, depois de várias vivências, a definição dos conceitos, a abstração da prática deve ser construída com atividades pensadas especificamente para esse fim (Pereira, M. 2022, p.85).

Como dito anteriormente, a etapa da educação infantil é um período de grande abertura a todo tipo de exploração e vivência musical, e os professores e as instituições de ensino, guiam-se pelo que é proposto pelas DCNEI e a BNCC como eixos norteadores da prática. Por ser um currículo flexível, é interessante averiguar o que realmente é importante ensinar e de que forma. Brito (2011), em seu livro sobre o educador musical Koellreuter, fala sobre os cursos de formação de professores, a importância da variedade de experiências em sala de aula, e a necessidade em se considerar também a realidade dos alunos:

Os cursos de formação de professores devem desenvolver uma visão global e integradora do mundo, abordando o conhecimento de uma maneira abrangente, contextualizada e relacional, atualizando conceitos e conteúdos musicais que devem incluir a estética da música contemporânea e das músicas não ocidentais, só para lembrar alguns pontos [...] Será preciso contar, em todas as salas de aula, com a presença efetiva de profissionais bem-preparados, prontos a “apreender dos alunos o que ensinar”, de modo a gerar processos significativos de ensino-aprendizagem (Brito, 2011, p. 52).

Ou seja, a autora ressalta o diferencial em se ter nos licenciados em música, profissionais bem-preparados, com uma formação consistente tanto na música como no contato pessoal com as crianças. A busca por essa formação consistente pode ser vista como uma estratégia para se fortalecer a presença desses professores no campo educacional, evidenciando os diferenciais em se ter um especialista em música na escola.

Embora se reconheça a importância de um trabalho consciente, respaldado e plural, falar sobre currículo e planejamento de música é um constante desafio já que os professores encontram dificuldades em organizar e ordenar os conteúdos que serão trabalhados em cada série/ano. Del-Ben e Pereira (2019, p.260) constataram que “apesar da existência de produção crítica a respeito da educação musical escolar, não identificamos a consolidação de um pensamento curricular voltado especificamente para a educação básica”. Sobreira (2014), fez uma revisão bibliográfica buscando trabalhos que dialogassem com o campo do currículo, analisando trinta e um exemplares da Revista da ABEM e quatro da Revista Fundamentos da Educação Musical, entre os anos de 1992 e 2013 e concluiu que:

Dentro de toda a produção dos 393 artigos analisados, Swanwick, autor que pode ser considerado de grande influência nas propostas curriculares do ensino de Música no Brasil, é mencionado em 66 artigos. Contudo, em se tratando de teóricos de influência no campo do Currículo, os três autores mais citados nos artigos analisados aparecem em número expressivamente menor: Paulo Freire, 28; Pierre Bourdieu, 24 vezes; e Gimeno Sacristán, 22. Ou seja, é necessário somar as menções a esses três autores mais citados para se obter um número próximo (74) às apropriações de Swanwick (66) (Sobreira, 2014, p.103).

Swanwick, além de ter sido orientador de doutorado de professoras pioneiras no campo da educação musical brasileira, possivelmente foi o mais citado porque se atentou, em sua teoria do desenvolvimento espiral pensada juntamente com Tillman, às diversas fases do desenvolvimento infantil, preconizando o desenvolvimento musical por etapas, além de trazer um modelo filosófico denominado por C(L)A(S)P⁴², que propõe a integração entre as modalidades centrais do fazer musical ativo e de atividades suporte, oferecendo importantes princípios para a organização curricular. O conceito de ensinar música musicalmente e de forma que faça sentido para as crianças também é um ponto relevante na sua trajetória como referência dentro do currículo da educação musical.

⁴² C(L)A(S)P é uma sigla que indica um modelo compreensivo da experiência musical e apresenta cinco modalidades que devem estar presentes na educação musical: C – *Composition* (Composição); L – *Literature Studies* (Literatura sobre música); A – *Appreciation* (Apreciação); S – *Skill Aquisition* (Aquisição de habilidades sobre música); P – *Performance* (Execução). O modelo sugere que o professor trabalhe os parâmetros de forma equilibrada e integrada, embora as atividades de composição, apreciação e execução sejam as primordiais (Swanwick, 2014).

M. Pereira (2023a) afirma que as dificuldades, principalmente dos professores iniciantes, em definir o que vão ensinar, deve-se à ausência da consolidação de uma tradição curricular voltada para a educação básica, que gerou mudanças frequentes na forma como a legislação brasileira definiu a presença ou não da música na escola, somado ao pouco diálogo da educação musical com o campo do currículo, trazendo impactos para a prática diária dos professores.

Durante as entrevistas, apenas Laura falou sobre as aulas de música que teve em sua época de educação básica e que, atualmente, preza para que as suas aulas sejam o oposto das que ela recebeu, defendendo a necessidade do fazer musical ativo, como proposto por Swanwick:

Então, para mim é importante que as crianças se divirtam fazendo música. E acho que esse é o meu lema e um pouco também da minha história, porque eu vim de um colégio de freira, depois de um colégio de padre, e ao mesmo tempo já estudava piano erudito no conservatório. E a minha aula de música na escola era sentada na carteira, aquela carteira de madeira, que era a mesa e a cadeira junto, e era **teoria no quadro**. Eu sabia tudo porque eu já fazia piano. Mas era chato pra caramba. Então, eu acho que, além de ter me formado em Licenciatura, ter feito N cursos, que me despertam esse interesse pela educação básica, eu também prezo, para as aulas **serem o oposto do que como foram para mim** (Laura).

Essa vontade relatada por ela em dar aulas opostas às que recebeu, mostra o impacto que nossa formação tem na construção de nosso *habitus*. Embora se reconheça que é muito difícil dar aquilo que não recebemos, ter o conhecimento do campo e das regras que regem cada jogo, percebendo o que é bem-visto, adequado e esperado de um bom professor, faz com que incorporemos condutas e estabeleçamos estratégias que causem a manutenção do próprio emprego – realidade tão necessária na rede privada. As experiências formativas de Laura não foram incorporadas como algo a ser reproduzido, mas como algo a ser evitado.

Conforme mencionado anteriormente, quando apresentamos os professores que participaram de nossa pesquisa, somente Lorenzo e Priscila ministram as aulas de música em inglês. Ela, por atuar em uma escola internacional, e Lorenzo, por atuar em uma escola bilingue que tem, na educação infantil, aproximadamente 80% das aulas em inglês. Para eles, que têm a língua inglesa como norteadora das práticas pedagógicas, as demandas do planejamento são um pouco diferentes. Em suas escolas, além do currículo brasileiro estruturado a partir da BNCC, também é utilizado⁴³ um Currículo Internacional em inglês: *International Early Years Curriculum* - IEYC, que é referente ao ensino infantil e *International Primary Curriculum* - IPC, que é referente ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais:

⁴³ Informações retiradas do site da escola de Lorenzo e de Priscila.

Primeiro, a gente indica quais são os nossos objetivos de aprendizagem que vão ser avaliados ao final do primeiro semestre e ao final do segundo semestre. Então isso é um norteador dos meus planejamentos. Eu preciso conseguir fazer atividades o suficiente para que eu possa avaliar, para que eu possa ajudar a criança a se desenvolver nos aspectos que eu pensei para a educação infantil. [...]Um outro norte é tentar me inserir dentro dos projetos pedagógicos que, na educação infantil, é na língua inglesa. Eles seguem o IPC e o IEYC. São os dois norteadores dos projetos. E com esses projetos, as crianças aprendem vocabulário. Tem o *This is me*, que é o meu corpo. O mundo à nossa volta, do *world around us*. Tem o *sensation* que é as sensações, *press and click*, que é coisa de botões de tecnologias. Então, é uma coisa bem estruturada, vem de fora, isso não é uma invenção da escola. **Então, eu tento adequar minhas aulas sempre que possível e, às vezes, até mais do que possível ao tema.** Então, eu vou procurar músicas que tenham a ver com o tema. Às vezes, tem curiosidades, coisas muito interessantes a serem feitas, que vai muito além de cantar uma música com relação ao tema. Por exemplo, nessa unidade de quatro anos que é *Press and Click*, eu pego o carrinho de iPad, e a gente faz atividade com iPad e vai mostrando outras formas de fazer música, do fazer musical com aplicativos etc. (Lorenzo).

A escola de Priscila além de utilizar a BNCC e os currículos internacionais, também tem acesso a dois currículos de música que oferecem planejamentos e muitos recursos de voz, áudio etc. E, em sua fala, ela explica como funciona a dinâmica dos seus planejamentos vinculados a esses currículos e do quanto nem sempre é natural se integrar ao que está sendo proposto:

São temas de 6 a 8 semanas em que os alunos vão trabalhar tudo, como se fosse um trabalho por projetos, né? Eles vão trabalhar tudo: ciência, geografia, mentalidade internacional, história. Algumas unidades são mais focadas em algumas áreas, como em humanas, outras unidades são mais focadas em ciência. Cada unidade tem o seu foco primordial **e a gente de música... [risos] eu que me vire para linkar com aquela unidade.** Às vezes eu linko pelo tema, quando é um tema massa para mim, e às vezes eu linko por outras coisas. [...] E eu tenho os objetivos estabelecidos por esse currículo de música que eu tenho que seguir. **Que, inclusive, são muito ruins.** Muito mal escritos. Escritos por não especialistas de música com certeza. Então, é um currículo usado no mundo inteiro, onde os objetivos de música não são escritos por professores especialistas de música, claramente. Tem informações possivelmente erradas (Priscila).

Ou seja, embora reconheçamos as dificuldades encontradas por não ter uma tradição curricular voltada para a educação básica, quando se tem acesso a currículos mais direcionados, como é o caso da escola de Priscila, nem sempre a experiência é positiva.

Lorenzo pontuou que gostaria de ter mais liberdade para planejar, sem ter que se vincular sempre a um currículo específico, mas reconhece que faz parte do jogo essa prática, como uma regra tácita, porque quando ela é feita, os gestores da escola valorizam:

Mesmo eles não me forçando a nada, às vezes, eu sinto que existe uma necessidade de estar sempre caminhando junto com o projeto pedagógico, o tal do IPC. Isso às vezes é um dificultador. **Às vezes eu gostaria de ter mais liberdade de fazer o meu planejamento musical sem que houvesse essa interseção.** Então isso às vezes dificulta um pouco. Eu gostaria de ter mais liberdade. Repito, **eles não me colocam pressão, mas eu sei que eles valorizam muito quando isso é feito** (Lorenzo).

Essas dificuldades apontadas por Priscila e Lorenzo sobre a integração necessária para se trabalhar em projetos interdisciplinares e com temas específicos é uma realidade trazida também pelos demais entrevistados. Na tentativa de se inserir nos projetos, os professores de música, muitas vezes se veem procurando links ou forçando associações para se integrar, pois nem sempre é possível se adequar apenas pela escolha do repertório.

Gabriel mencionou que sua escola, por ser associada da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, todo ano trabalha com alguma temática recebida pela organização, como norteador dos planejamentos. Se considerarmos o ano de 2025, alguns temas que foram elencados foram: Ano Internacional da Ciência e Tecnologia Quântica; Ano Internacional das Cooperativas; Ano Internacional da Preservação dos Glaciares; Ano Internacional da Paz e da Confiança. São temas que exigem bastante reflexão e pesquisa por parte do professor de música, especialmente para se construir planejamentos que tragam conhecimentos musicais associados.

Letícia afirma que mesmo quando há projetos específicos na sua aula, quando surgem temas que envolvem toda a escola, ela procura se integrar:

Nisso eu tenho total liberdade para fazer meu trabalho, para escolher os meus temas. É claro que **se a escola tem um tema maior, eu vou entrar nesse tema com a parte de música** e com alguns projetos também (Letícia).

Ou seja, mesmo quando os professores de música já possuem um planejamento pré-definido para cada turma da educação infantil, faz parte do jogo se integrar com os demais professores da equipe pedagógica e participar de alguma forma dos temas interdisciplinares.

É importante pontuar que essa realidade de trabalho por projetos e de forma interdisciplinar não é presente somente na rede privada de ensino. Teixeira e Ribeiro (2024, p.2) por exemplo, fizeram um relato de experiência sobre um projeto interdisciplinar relativo à leitura, intitulado “De Conto em Conto”, que aconteceu na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro entre os anos de 2017 e 2023, sendo reconhecido pela Rede Municipal de ensino, Câmara Municipal do Rio e tendo destaque na Revista Matria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. As autoras afirmam que “trabalhar de forma interdisciplinar é ir na contramão do ensino tradicional quando temos currículos organizados disciplinarmente e professores acostumados a esta forma de ensino”, e explicam que:

A interdisciplinaridade também pode ser alvo de confusão conceitual por parte dos professores, pois várias formas de se trabalhar as disciplinas podem se confundir com este modo de trabalho. Ao falar em disciplinas estamos falando em trabalhar as áreas de conhecimento isoladamente. Ao romper com esta lógica e trazer o objeto de conhecimento para dialogar com as experiências dos educandos e atender a resolução

de problemas, por exemplo, damos um passo importante ao encontro do que pode vir a ser a interdisciplinaridade (Teixeira; Ribeiro, p. 2-3).

Felipe considera o trabalho interdisciplinar importante por proporcionar trocas de conhecimentos e interações com os demais professores, e afirma que aproveita essa ocasião para pontuar para os seus colegas que a sua área também tem os seus planejamentos e temas próprios:

Essa troca existe sim. Eu acho que eu tenho uma relação muito boa com as professoras. Eu também procuro escutar um pouco do que elas estão desenvolvendo para poder contribuir um pouquinho também ali, na minha aula, com o que elas estão fazendo. **Mas eu deixo bem claro de que é uma coisa mais específica, que não é só para contribuir lá no projeto delas, mas que a música tem um projeto específico.** E com a minha coordenação é a mesma coisa, eu tenho uma abertura muito boa para conversar (Felipe).

Essa pontuação trazida por Felipe nos mostra o quanto que a luta pelo reconhecimento da música como área de conhecimento está presente na sua atuação como professor. Brandão (2002, p.48) dialoga com o que Felipe pontuou, a partir da citação de Bourdieu (1990) a respeito da interdisciplinaridade na pesquisa científica, salientando a necessidade em se desenvolver uma espécie de “cultura teórica”:

Bourdieu (1990), a respeito da interdisciplinaridade, salienta a necessidade de uma “cultura teórica” como uma espécie de capital cultural específico que permite ao pesquisador ter um “panorama das posições cientificamente pertinentes num dado estágio da ciência”. É essa cultura teórica que garantiria opções teórico-metodológicas adequadas aos problemas específicos da pesquisa. Ele propõe simultaneamente a “liberdade extrema” na articulação de tradições intelectuais diferentes com a mais rigorosa vigilância das condições de trabalho. O trabalho interdisciplinar defendido por Bourdieu (1989, 1990) exigiria uma ampla base disciplinar ancorada em uma cultura filosófica e teórica, cada vez mais rara entre as novas gerações de pesquisadores (Brandão, 2002, p.48).

Nesse contexto, poderíamos chamar essa “cultura teórica” de uma “formação consistente”, ou seja, se o professor não possui formação musical, não será possível trabalhar a música como uma área de conhecimento e de forma integrada. Sobre essa questão, M. Pereira (2023a) nos lembra que devemos dialogar com as outras áreas de conhecimento, mas sem perder de vista os conhecimentos musicais.

Deste modo, cabe aos professores de música a articulação necessária para mostrar os seus conteúdos, objetivos e diferenciais, ao mesmo tempo que contribuem com a riqueza pedagógica da escola. Muito do respeito e da parceria profissional – realidades tão necessárias tanto na rede privada como na pública, surgem desse equilíbrio.

Embora saibamos que a educação infantil não deveria ser baseada em disciplinas e sim em campos de experiências, como aponta a BNCC, na rede privada de ensino é comum perceber

as mais variadas áreas de conhecimento⁴⁴, separadas em horários específicos e com professores selecionados para ministrar tais aulas, seguindo uma lógica disciplinar, como mostrado na Figura 2 e problematizado na seção 3.2.1. Acreditamos que essa lógica é uma estratégia ligada ao discurso sobre a qualidade do ensino, discurso esse que seria um diferencial das escolas privadas, principalmente as de grande porte, pois dessa forma, essa “qualidade” estaria atrelada a um maior aprofundamento nas diferentes áreas de conhecimento, ao contrário da formação musical mais superficial que os pedagogos geralmente recebem.

Em síntese, nessa subcategoria de análise, debatemos sobre os diferenciais das aulas de música com relação aos demais momentos musicais da escola e percebemos que é muito comum ver a música sendo utilizada pelos outros professores como uma ferramenta de ensino, principalmente vinculada à língua estrangeira.

Observamos também que, para os professores entrevistados, a aula de música é vista como uma área de conhecimento que tem contornos próprios e objetivos específicos, diferente da visão dos demais professores que utilizam a música como recurso metodológico. Para tal, investir em bons planejamentos de aula facilita o reconhecimento por parte dos alunos e da escola como um todo sobre os seus diferenciais.

A partir do contexto específico das escolas de Priscila e Lorenzo, abordamos um pouco sobre os currículos internacionais e a necessidade constante em participar de projetos interdisciplinares, mostrando também a realidade da “disciplinarização” presente na educação infantil como uma estratégia para atrair clientes, levantando uma bandeira de qualidade.

5.1.3 As facilidades, dificuldades e exigências

O ponto positivo é a sala de aula (Leandro).

Uma grande dificuldade para mim é a questão da voz. Na educação infantil principalmente, se eu não der aula de microfone, eu acabo a segunda-feira e já não tenho mais voz (Priscila).

Como vimos anteriormente, a educação infantil é a etapa da educação básica que atende crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas. Sabemos que nesses ambientes escolares há facilidades, dificuldades e exigências, de forma que, a partir das falas dos nossos entrevistados, buscamos analisar se existiriam características mais específicas da rede privada. Iniciaremos apresentando as facilidades trazidas pelos professores e, em seguida, as dificuldades e exigências.

⁴⁴ Vide site de diversas escolas privadas da cidade do Rio de Janeiro – nota de rodapé 3.

As maiores facilidades relatadas pelos professores, são com relação à disponibilidade das crianças, ao fato de terem sala de música, materiais disponíveis, e terem um bom relacionamento com a equipe, de forma geral.

Leandro, Felipe, Priscila e Paloma afirmaram que, embora seja desgastante a gestão de sala de aula, o retorno afetivo das crianças é muito gratificante, mostrando que isso não tem relação com o tipo de rede que se atua, e sim, com a faixa etária atendida nessa etapa:

É maravilhoso trabalhar na **educação infantil**, porque diferente dos segmentos dos mais velhos, eles têm um fator de encantamento. As crianças gostam de fazer aula e isso te leva a um lugar muito bom, muito gostoso de trabalho. E **a criança é um ser muito disponível** (Leandro).

Pontos positivos que eu vejo, principalmente na **educação infantil**, é que a música faz muito sentido para as crianças, muito sentido. Então, eu vejo que o trabalho está fazendo diferença no desenvolvimento das crianças, ajudando até no próprio desenvolvimento da fala, da coordenação motora. Eu acho que o mais importante de tudo é eu ver que o trabalho está surtindo efeito, e que **a música está ali sendo absorvida pelas crianças** (Felipe).

O que é fácil é a **parte afetiva das crianças pequenas**, que ao mesmo tempo que me exaure, me recarrega. Eu amo muito trabalhar com a **educação infantil**. A questão da liberdade das crianças pequenas com tudo, com o corpo, com os temas, com a criatividade. A capacidade de criar, de ser livre na criação. Isso para mim é uma facilidade, algo que me abre muitas portas. Poder escutá-los e interagir com eles. Eu acho que essas seriam as maiores facilidades. A relação com as crianças (Priscila).

A facilidade de trabalhar com a **educação infantil** e fazer um trabalho de música, é que isso te possibilita ser muito brincante, ser muito lúdico, ser muito prazeroso. Eu costumo dizer que é quase terapêutico, às vezes. Pelo próprio tocar com eles, a convivência com eles, o afeto. **São crianças que ainda têm uma afetividade, uma relação mais próxima, mais física com o professor**. Então tem o carinho e o brincar em si, que a gente acaba entrando no clima e brinca com eles (Paloma).

Gabriel mencionou que ter uma sala exclusivamente de música, que ele possa usar e que esteja bem equipada, é uma facilidade no trabalho porque possibilita um fazer musical mais rico e prazeroso para as crianças e professores:

Bom, na escola em que eu estou tem a facilidade de **ter uma sala minha**, de ter um tapete. Então, por exemplo, se a criança cai, não necessariamente vai machucar, porque lá tem um tapete maciozinho. **Tem os instrumentos musicais, tem um sistema multimídia com caixa de som, com computador, com tudo**. Da parte da infraestrutura, isso com certeza é uma facilidade (Gabriel).

Ele também acha que ter uma equipe de música é um facilitador não só para as necessidades pontuais de substituições, mas para os debates e parcerias nos planejamentos e apresentações. Carla e Leticia, também valorizam as parcerias como algo positivo e, ampliam essa percepção não só para os próprios pares, mas também para as professoras auxiliares e pedagogos que contribuem com as aulas de música.

Quando você tem **professores de turma** que chegam junto, que te apoiam, que te ajudam a controlar a turma... poxa, isso é sensacional (Carla).

Eu tenho uma relação muito boa com a minha coordenadora. Então, a minha facilidade é nesse sentido. Eu não sei nem te dizer se é facilidade. Não é por conta disso que eu tenho facilidade porque eu me dou bem, então eu consigo tal vantagem. Não é isso. Mas eu encontro **uma facilidade no sentido de conseguir organizar o meu material, organizar o meu planejamento, ter uma liberdade**, entendeu? De trabalhar com as coisas que eu acredito (Letícia).

Nóvoa (2012, p.18) afirma que a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por vias administrativas. Tais relações são essenciais para consolidar as parcerias no interior e no exterior do mundo profissional. Para Bourdieu (2015) essas relações e parcerias fazem parte do capital social que, como todo capital, deve ser cultivado e investido diariamente:

O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (Bourdieu, 2015, p.75).

No Art.21 da Deliberação E/CME nº 56 de 28 de abril de 2023⁴⁵, que fixa as normas para autorização de funcionamento e inspeção de instituições privadas ou comunitárias de educação infantil do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro, existe uma indicação de relação criança/profissional que deve ser atendida de acordo com as idades abaixo:

I- na faixa etária de zero a 1 (um) ano e 11 (onze) meses - **berçário I e berçário II** - para cada grupo de, no máximo, 24 (vinte e quatro) crianças, em espaços físicos distintos ou não, um professor, exigindo-se um auxiliar para cada grupo de até 6 (seis) crianças; II- na faixa etária de 02 (dois) anos até 02 (dois) anos e 11 (onze) meses - **maternal I** para cada grupo de, no máximo, 24 (vinte e quatro) crianças, em espaços físicos distintos ou não, um professor, exigindo-se um auxiliar para cada grupo de até 15 (quinze) crianças e dois auxiliares, a partir da décima sexta criança; III- na faixa etária de 03 (três) anos até 03 (três) anos e 11 (onze) meses - **maternal II** - para cada grupo de, no máximo, 24 (vinte e quatro) crianças, em espaços físicos distintos ou não, um professor, exigindo-se um auxiliar para cada grupo de até 20 (vinte) crianças e dois auxiliares, a partir da vigésima primeira criança; e IV- na faixa etária de 04 (quatro) anos até 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses - **pré-escola** – para cada grupo de, no máximo, 25 (vinte e cinco) crianças, em único espaço físico, um professor (Rio de Janeiro, 2023, grifos no original).

Embora a parceria mencionada por Carla e Letícia seja um facilitador e os autores acima a considerem como algo a ser cultivado e não imposto, é sabido que a Deliberação obriga a presença de outros profissionais no cuidado e acompanhamento das crianças, mas essa presença não pode ser vista como sinônimo de colegialidade e parceria. Ou seja, embora a maioria das escolas cumpram essa relação criança/profissional no dia a dia para a rotina com as pedagogas, isso nem sempre é observado nas aulas de música. Muitas vezes os professores ficam sozinhos

⁴⁵ Disponível em: educação.prefeitura.rio

com as turmas, pois no momento das aulas “extras” as pedagogas e auxiliares aproveitam para fazer os seus planejamentos ou alguma outra demanda específica pessoal ou profissional.

Essa também é uma realidade compartilhada com o sistema público de ensino, como nos mostra a dissertação de Ribeiro (2012) que realizou um mapeamento sobre as práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte e que revelou algumas reivindicações tanto dos professores pedagogos quanto dos professores especialistas em música:

Reivindicações dos professores: expressam o desejo de *ter o profissional especialista em música dentro da escola, sugerindo um trabalho compartilhado, em parceria com o educador infantil*; os professores de música reivindicam a presença do educador infantil durante as aulas de música e um tempo maior para a prática musical; necessidade de uma prática pedagógica dialógica, com possibilidade de troca entre propostas e práticas (Ribeiro, 2012, p.42, grifos no original).

Embora seja comum observar trabalhos⁴⁶ que pontuem a necessidade da parceria entre pedagogos e especialistas, essa não tem sido uma realidade das escolas de educação básica de forma geral, como podemos observar nas falas de Gabriel e Lorenzo:

Gerava um certo constrangimento eu ter que pedir esse tipo de coisa, [que as professoras ficassem na sala com ele] quando já deveria ser o padrão. Então, reforçando aqui, **uma principal exigência é a gente meio que segurar aquelas crianças, servir como uma espécie de depósito de crianças**. Na educação infantil, essa é uma das principais exigências (Gabriel).

Há falta de mediadores, falta de apoio de pessoal em questão de alunos que trazem desafios. E aí, entende-se, qualquer nível, qualquer tipo de desafio, eu acho que isso às vezes é um dificultador (Lorenzo).

Outra questão considerada como um dificultador do trabalho, pelo aspecto pedagógico e organizacional de gestão de sala de aula, é o número grande de alunos por turma, vinculado a um pensamento comum de que ensinar música significa ensinar a tocar um instrumento, como nos mostram as falas de Letícia e Carla:

Uma dificuldade que eu tenho é essa questão **do número de crianças em sala** de aula. Isso é para mim, muito desafiador. **Porque quando você fala em música, o que eles querem é chegar e tocar o instrumento**. Eles querem tocar o instrumento, eles querem tocar piano, eles querem experimentar. E é isso mesmo, né? A experimentação, a vivência, ainda mais na educação infantil. E aí, você pega uma turma de **20 alunos**, numa educação infantil, como é que você faz uma criança esperar a vez dela até rodar aquele instrumento para todo mundo? É muito difícil. E aí você

⁴⁶ Dentre esses trabalhos, destacamos o de Ribeiro (2012, p.115) que afirma que “tanto nesse trabalho quanto nos que foram aqui estudados especificamente sobre esse assunto – DINIZ, 2005; STAVRACAS, 2008; LOUREIRO, 2010; DUARTE, 2010 – vimos uma bandeira se levantando: reivindica-se um professor especialista junto ao docente para que possam, em parceria, fazer um trabalho de ensino-aprendizagem musical que venha promover o desenvolvimento integral dessa criança”.

vai dar um instrumento para cada um, também é muito difícil, porque acaba virando uma poluição sonora (Leticia).

Para mim, **a dificuldade são as turmas grandes**. Eu tenho enfrentado turmas grandes, muito agitadas, coisas assim de maternal 2, sabe? A criança não tem foco, não tem concentração para você contar uma história. [...] Em termos de trabalho, a minha maior dificuldade tem sido essa (Carla).

Esse incômodo relatado pelas professoras, com relação à quantidade de alunos por turma, além de ser uma realidade ainda mais agravada na rede pública, também está diretamente relacionado ao “*habitus conservatorial*”: tendências a limitar a música à performance e à metodologia de ensino mais individualizada. Ou seja, há um conjunto de disposições que foram incorporadas ao longo do tempo sobre a forma de se ensinar e aprender música, sendo fortemente influenciada pela tradição e a técnica dos conservatórios (Pereira, M. 2014), reforçando, mais uma vez, a ausência de um pensamento curricular voltado para a educação básica.

Ao mesmo tempo em que Leticia fala sobre a possível poluição sonora quando se tem um instrumento para cada criança, Leandro pontua que não os ter é visto como uma limitação para o professor, principalmente em turmas maiores, demonstrando claramente a manifestação do *habitus conservatorial*:

Eu sinto falta de material para estimular, sinto falta de instrumentos. Eu acho que você pensa: “ah uma escola no [bairro de zona sul do Rio de Janeiro], não é uma escola que seja barata, né? Ela vai dispor de instrumentos, de materialidade...” mas não, não tem. **Não tem material**. E essa é uma coisa que eu venho pontuando. É difícil. **Como você vai dar aula de música se você não consegue ter os instrumentos de percussão, os instrumentos de modo geral, para o aluno ter acesso, para que o aluno consiga tocar, manusear, experimentar?** (Leandro)

O professor deixa transparecer que a aula de música só é possível se houver instrumentos musicais – que, obviamente, são importantes e podem enriquecer a ação pedagógica. Também sobre esse aspecto, Felipe comparou a prioridade dos investimentos que são feitos pela escola, mostrando a valorização ou não da música dentro do currículo:

A escola comprou **50 computadores para aula de Maker**⁴⁷[risos]. E aí a gente pede um instrumental Orff, que é um pouquinho mais caro e a gente já não consegue (Felipe).

⁴⁷ As aulas de *Maker* – que em inglês significa criador(a), se refere a uma abordagem pedagógica que valoriza a criação, a experimentação, a colaboração e o aprendizado prático, sendo bastante presente na visão neoliberal das escolas privadas, e que tem adentrado as escolas públicas através da privatização da educação, como vimos no capítulo 3. Para aprofundamento no assunto, recomendamos ver “Cultura maker: como sua aplicação na educação pode criar um ambiente inovador de aprendizagem” (Sturmer e Mauricio, 2021); “Análise da crescente influência da Cultura Maker na Educação: Revisão Sistemática da Literatura no Brasil” (Paula, Martins e Oliveira, 2021).

Ou seja, a falta de instrumentos e estruturas específicas que são necessárias para as aulas de música não perpassam necessariamente pelo viés financeiro, e sim pela escolha de em que se quer investir, a partir do que irá dar maior visibilidade para a escola. Nesse contexto, Marcelo mencionou a sua dificuldade em não ter uma sala que tenha sido pensada para ser uma sala de música:

Na [unidade A da escola] eu não tenho estrutura de som que eu tenho na [unidade B da escola]. [...] E aí eu não consigo, na mesma escola, unidades diferentes, proporcionar uma mesma experiência para os alunos. Outra dificuldade: **não tem uma sala de música**. Agora na [unidade da escola A] conseguimos uma sala de música. Quer dizer, não é que tem uma sala de música. **Tem uma sala lá que pode ser uma sala de música**. Então bota um armário com alguns instrumentos que a gente tem, o violão lá no canto, o cajon, e é lá. **Não é uma sala de música montada com uma estrutura de uma sala de música** (Marcelo).

As colocações trazidas por Leandro, Felipe e Marcelo comprovam que as instituições nem sempre têm um olhar acurado sobre o que é a música na escola e como a demanda por um espaço adequado para que as aulas aconteçam é de suma importância para o cumprimento de um bom planejamento. Sabemos que os instrumentos musicais são necessários, mas não deveriam ser vistos como o objetivo ou condição primordial das e para as aulas, pois, pode haver salas, instrumentos, sistemas multimídias, mas se o professor não souber o que fazer com tudo isso, de nada vai adiantar.

Portanto, é essencial o entendimento das regras do jogo que está sendo jogado para que constantemente os professores possam reafirmar o lugar da música no currículo da escola como uma área de conhecimento que tem demandas e necessidades específicas, conscientizando a equipe pedagógica e a comunidade escolar como um todo. Como destacado por Leandro e Felipe:

Se as famílias têm dificuldade de achar conteúdo com as pedagogas, que acham que a pedagoga está ali para cuidar do neném, está ali para limpar a fralda, que vai ensinar a comer, vai ensinar o desfralde... se eles têm dificuldade de ver conteúdo lá, com elas, **imagina com música** (Leandro).

Acho que todos nós, professores de música, temos o trabalho árduo de tentar conscientizar de alguma forma as famílias. E eu procuro fazer isso até nas minhas apresentações. Eu digo: “a gente está aqui trazendo uma culminância dentro das coisas que eles trabalharam. Eles desenvolveram isso, isso, isso, isso. Essa é uma culminância, mas a gente trabalhou isso, isso, isso na aula”. Então, **mostrar que a música não está ali para entreter as crianças simplesmente**. Ela está ali, desenvolvendo um papel muito importante. **O maior desafio para mim é esse, que é tirar a música desse lugar da recreação e levar para um lugar de área do conhecimento mesmo** (Felipe).

Sabemos que a busca pelo reconhecimento e a valorização da música na escola é uma constante. Entretanto parece ser característico da rede privada a compreensão da valorização da

música como indicador da “qualidade de ensino”, um diferencial para atrair novos clientes. Gabriel ilustra essa situação quando afirma que:

Bom, existe algo meio velado, que a aula de música tem o seu valor, tem o seu espaço, tem o seu conhecimento, todo mundo sabe disso, **mas que se dependesse somente disso, é possível que a gente nem desse aula lá.** Isso é uma questão. Não digo isso da parte da coordenação ou de outros, eu digo pela questão do aspecto financeiro. **Os pais querem ver as apresentações musicais, então servir esse cliente, nesse quesito é importante, então o colégio tem que oferecer.** Mas o tempo de música acaba sendo utilizado também como um tempo para a professora regente ter ali o seu momento de fazer um atendimento com a família, com os pais, preparar algum material, fazer alguma outra coisa (Gabriel).

Todas essas constatações trazidas até aqui, reforçam a influência do *habitus conservatorial* nas práticas escolares e a ausência de um pensamento curricular voltado para as escolas de educação básica. O que se pode dizer de específico da rede privada é a “aparência” de valorização da música, mas na perspectiva de atrair e manter os clientes por uma formação supostamente de maior qualidade, que, na prática, não se confirma, como foi apontado por Gabriel.

Como pudemos observar, na rede privada, há o profissional especializado que, entretanto, enfrenta desafios bastante similares àqueles encontrados na rede pública: desvalorização da música no rol de disciplinas escolares, problemas com recursos e infraestrutura – mesmo nas escolas de grande porte, e dificuldades relacionadas à seleção e organização dos conhecimentos musicais.

Outra questão trazida pelos professores é a presença cada vez mais frequente dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas– NEE, sem o apoio de outros profissionais, dentro de turmas grandes e com tempos de aula tão reduzidos. Sabemos que a inclusão desses alunos é fundamental para promover um ambiente de aprendizado mais justo e diversificado. Porém, a inclusão requer adaptações curriculares, formação adequada para os professores e a parceria entre a família e a escola, visando atender às necessidades específicas de cada aluno.

Entretanto, de acordo com o que foi trazido pelos professores, tais adaptações ainda não são automáticas e cotidianas, e um dos fatores que diferencia negativamente a inclusão na rede privada são os tempos de aula reduzidos, como relataram Leandro e Carla:

Em cada segmento, em cada turma pelo menos, a gente tem um especial. Então eu sinto muito por eu não conseguir, **em 20 minutos**, dar atenção a essa criança. **Ou eu dou atenção aos 22 que estão polvorosos e em clima elétrico ou eu dou uma atenção individualizada a essa criança**, que por muitas vezes fica fora da rodinha, dependendo do caso. Sendo mais severo, não participa, não interage. Então em 20 minutos eu não consigo. Eu tenho que escolher. Ou eu faço uma atividade que eu vou abranger toda a turma, ou se eu conseguir inserir aquela criança para a rodinha, eu sei que eu não vou conseguir dar o meu planejamento de aula, alcançar tudo que eu

gostaria naquele dia, naqueles 20 minutos. Acho que o maior desafio tem sido esse (Carla).

As crianças estão sendo, graças a Deus, **diagnosticadas muito precocemente e isso é muito bom, mas isso não acompanha a estrutura** [...] No infantil se a criança se jogou no chão e começou a gritar, porque ela estava nervosa, porque ela sentiu medo, porque o som do tambor irritou ela, as outras vão se jogar junto. E é uma loucura, porque serão três, quatro se jogando, com uma auxiliar. Eu acho que isso tudo são os meus desafios hoje. Crianças com hipersensibilidade a som. A gente tem isso, a gente está recebendo isso. Aí eu fico pensando, **como eu articulo uma aula de música em crianças que ainda estão desenvolvendo a coordenação, numa turma de 20 alunos com uma criança que tem hipersensibilidade a ruído, ao som?** E aí você vai tocar o instrumento, vai cantar, e a criança vai estar ali sofrendo com as mãozinhas no ouvido, ou vai estar com um fone abafador (Leandro).

É extremamente frustrante para os professores de música não poderem dedicar a atenção necessária às crianças com NEE devido ao pouco tempo de aula. Uma possível justificativa para aulas tão curtas na rede privada se deve à quantidade de “disciplinas” que são ofertadas e a quantidade de vezes em que elas ocorrem. Logo, é mais atrativo dizer que se tem 2 tempos semanais de música, mesmo sendo de 20 minutos cada, do que ter apenas 1 tempo de 45/50 minutos. Algumas escolas também variam a duração do tempo de aula de acordo com a idade das crianças, aumentando gradativamente na medida em que a criança cresce, tendo como base o tempo de concentração de cada faixa etária.

Ainda assim, sabemos que há falta de formação e preparo para lidar com esse público, sendo algo que se refere a uma fragilidade do ensino superior. A pesquisa de Schambeck (2016, p.30) confirmou que a maioria dos estudantes da licenciatura em música não se sentem preparados para ensinar no contexto da inclusão.

Aos estudantes, foi perguntado em quais áreas ou habilidades eles precisaram de complementação. A categoria “habilidade para trabalhar com alunos com necessidades especiais” foi apontada pela grande maioria dos 1.924 estudantes participantes da pesquisa. Conforme identificado nos dados, essa parece ser a habilidade menos abordada na base curricular das 80 instituições formadoras na área de música e, por conseguinte, justifica-se o desconforto relatado pelos estudantes ao se depararem com alunos com deficiências nas práticas pedagógicas ou na seleção de conteúdos curriculares para ensinar no contexto de inclusão (Schambeck, 2016, p.30).

O trabalho de Barreto e Schambeck (2022, p.38), intitulado “Musicalização na educação inclusiva: perspectivas de professores que atuam na educação infantil”, também apontou que não há respaldo na graduação para se desenvolver o ensino inclusivo, fazendo com que os participantes da pesquisa tivessem que buscar apoio formativo por conta própria e ressaltaram que “as instituições de EI, por razões diversas, apresentam dificuldades para dar sustentação pedagógica para o estabelecimento do ensino inclusivo” como defendido por Leandro ao

afirmar que as crianças estão sendo diagnosticadas cada vez mais cedo, mas que a estrutura da escola não acompanha esse processo.

Silva e Almeida (2018, p.86) defendem que bons resultados na prática inclusiva dependem do preparo anterior às aulas, ou seja, conhecer o aluno antecipadamente, seu diagnóstico, seus limites e potencialidades. Portanto, é necessário tempo para se dedicar a essas adaptações, que nem sempre é possível, devido à imensa carga de trabalho, resultado da necessidade de se trabalhar em várias escolas em busca de uma renda mais digna, e ao pouco acesso à essas informações.

As dificuldades em se trabalhar com práticas inclusivas têm raízes na carência de aprofundamento sobre o tema na formação dos professores e na falta de tempo dos docentes para se dedicarem às adaptações necessárias. Os fatos relatados pelos nossos entrevistados se devem, também, à presença crescente de alunos com NEE na rede privada de ensino, tendo em vista que, embora a Constituição Federal, a LDB/96 e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2001) já garantiam, de forma geral, o direito à educação para todos, incluindo as pessoas com deficiências nas escolas regulares, na prática, algumas escolas privadas ainda podiam recusar a matrícula de alunos com NEE alegando falta de estrutura, recursos pedagógicos, dentre outros motivos.

Portanto, somente em 2012, com o advento da Lei nº 12.764 que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA, que se tornou clara a obrigatoriedade das escolas privadas em aceitar as matrículas de alunos com NEE definindo que: “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com Transtorno do Espectro Autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (Brasil, Art.7, 2012). E, em 2015, com a Lei nº 13.146 que estabeleceu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, as escolas privadas foram obrigadas a oferecer educação inclusiva, proporcionando adaptações necessárias e “sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” (Brasil, Art.28, §1º, 2015). Ou seja, mesmo reconhecendo que outros locais de trabalho também enfrentam desafios com relação aos processos de inclusão, esse tem sido um tema relativamente recente na rede privada de ensino, o que justificaria as limitações colocadas pelos professores que entrevistamos.

Outra exigência do trabalho com a educação infantil que foi apontada pelos nossos entrevistados, é a necessidade em se estar bem emocionalmente e fisicamente, pois essa faixa etária exige muita energia, paciência e empatia. Priscila e Gabriel pontuaram que tudo depende do professor e reconhecem que o trabalho acontece em um tempo curto de aula, com uma faixa

etária que não tem completa autonomia e que apresenta necessidades e demandas próprias da idade, gerando ainda mais desgaste físico e emocional:

Eu **tenho que estar presente 100% emocionalmente, fisicamente**. Então, as aulas são muito mais cansativas nesse sentido. É uma demanda absurda. Essa questão, eu acho que é uma grande diferença, porque **a aula inteira depende da gente, 100%, é tudo centrado na gente**. Se a gente não estiver legal, se a gente não estiver bem para aquela aula, a coisa não vai rolar, não vai acontecer (Priscila).

Tem que ter muita energia, tem que estar muito ativo, é muita coisa acontecendo ao mesmo tempo, eles não têm autonomia nenhuma ainda, né? **Então é tudo você**. Você tem que acolher, tem que ser enfermeiro, tem que ser pai, tem que ser professor, tem que ser a pessoa que pega ali o negócio. E lidando com 18 cabeças, tudo ao mesmo tempo. **É muito exigente, muito difícil nesse sentido de cobrar muito fisicamente, de cobrar muito emocionalmente também**. Porque as vezes vai ter algumas coisinhas, uma criança que tem algo mais seletivo, alguém que tem um problema de fala e tudo isso mexe com a gente também. As crianças com necessidades especiais. A criança que bateu e começou a chorar. Então, **é muita coisa acontecendo ao mesmo tempo. E em um tempo muito curto, são 30 minutos**, mas que parecem muito mais. São 30 minutos que parecem uma hora. Você sai dali com a sensação de “nossa, parece que eu fiz uma pequena maratona”. Então, essa é uma grande dificuldade (Gabriel).

Paloma concorda com essas questões e complementa dizendo sobre a importância em se estar capacitado para entrar numa sala de aula na educação infantil, porque as demandas são várias, e o professor, como o adulto da situação, que vai precisar gerir as dificuldades encontradas ali:

A exigência é que você **esteja capacitado**, que você esteja, em primeiro lugar, **bem emocionalmente**. Você tem que estar com o psicológico equilibrado para você entrar numa sala com 15/20 crianças, porque **as demandas são várias e, às vezes, o estresse também é altíssimo**. Eu tenho uma coordenadora na creche que fala isso: a gente sabe que a realidade é difícil e se você não está se sentindo nesse momento psicologicamente apto a estar nesse ambiente, não esteja, porque você vai arrumar problema. Porque é isso, surgem situações críticas imensas, com uma carga emocional, às vezes, muito pesada. E que você ali é o adulto da situação, né? Eu tive um professor na faculdade que falava isso para a gente. A gente não pode esquecer que nós somos os adultos da situação de uma sala de aula. Você não pode reagir com a mesma carga emocional de uma criança que está ali tendo uma crise na sua frente, está ali entrando num momento de estresse, de raiva. Você tem que ser o gestor daquela situação. **Você tem que colocar aquela dificuldade da criança acima da sua própria, porque você que vai ter que gerir aquilo**. Então, se você está num dia mal, sobrecarregado, estressado, chateado, com problemas pessoais e tudo mais, independente disso tudo, você, num momento crítico, de crise dentro de sala, com algum problema, com alguma situação de embate com algum aluno, você vai ter que ser equilibrado emocionalmente para lidar com aquela situação, porque senão você vai arrumar um problema e causar um problema também para a criança, para a escola, para os pais, para quem são seus coordenadores, seus diretores, enfim (Paloma).

Outra situação que gera estresse, é o quantitativo grande de aulas que os professores de música precisam ministrar para ter um bom salário na rede privada, pois se recebe em função da quantidade de tempos de aula que são dadas. Letícia compara esse feito a funcionários de uma fábrica que fazem a mesma coisa repetidas vezes, sem pausas e variações:

Nós, como professores especializados, para conseguir ter uma renda, um salário, **a gente tem que dar uma aula atrás da outra**. Por exemplo, o professor de turma, ele tem aqueles intervalos em que ele respira, por mais que ele esteja em um computador, ele tem um respiro. Eu me sinto às vezes, aquele operário de uma fábrica, repetindo, repetindo, repetindo, é muito cansativo nesse sentido. Não sei nem se eu posso dizer especificamente de música, mas é uma coisa que eu sinto. Esse trabalho, essa coisa maçante, um atrás do outro, um atrás do outro, um atrás do outro. Isso é muito desgastante, muito desgastante (Letícia).

Essa realidade acontece porque, como mencionamos anteriormente, a maior parte da rede privada de ensino contrata os professores especialistas como “horistas”, ou seja, que recebe por hora/aula dada. Logo, quanto mais aulas o professor der, maior será o seu salário. Apenas algumas escolas privadas como as de Lorenzo e Priscila fazem contratos de 40h com dedicação exclusiva, o que do ponto de vista do salário pode ser interessante. Porém, por serem escolas que têm a língua inglesa como base, todas as aulas, inclusive as de música, devem ser em inglês, o que é apontado por eles como um grande desafio:

A [nome da escola] é uma escola brasileira bilíngue e teoricamente **as aulas de música devem ser todas em inglês**. Isso às vezes é um desafio. Eu entendo o que que a escola quer alcançar com isso, **mas às vezes as crianças estão muito cruas**. E uma das coisas que eu acho importante para um professor, no caso de música e no caso da educação infantil, que a criança tenha muita confiança e que tenha uma ligação baseada no afeto muito sólida. Então **muitas vezes eu recorro ao português para que eu consiga conquistar os corações das crianças** e para que elas possam entender a música como algo divertido, algo prazeroso, [...] então, eu acho que a questão do inglês é uma dificuldade. **Eu entendo os momentos em que a escola me pressiona para que as aulas sejam mais em inglês, menos em português**. Eu entendo a pressão. Muitas vezes eu consigo levar uma aula inteira em inglês ou 90% da aula em inglês, isso é comum. E tem vezes que ao contrário, eu acabo fazendo a aula mais em português (Lorenzo).

Eu deveria falar só inglês com os alunos, mesmo quando estou ensinando, por exemplo, um samba ou uma ciranda. Mas eu tenho essa conversa já, que eu uso o português, porque eu me aproximo. Eu entendo que é a língua afetiva e eu defendo muito isso. E, hoje em dia, já tem vários teóricos que já foram dar formação na escola que estão me ajudando nessa teoria de que realmente **a gente pode usar o português sem prejudicar o ensino de inglês**, entendeu? (Priscila).

Essa dificuldade trazida por eles é algo específico de algumas escolas privadas e que, definitivamente, não é contemplado na formação do professor de música. Não basta ter feito um curso de inglês, pois os termos musicais são bem específicos e geralmente não são abordados nos cursos de idiomas que fazemos.

Como pudemos observar, as facilidades, as dificuldades e as exigências em se trabalhar na etapa da educação infantil, que foram apontadas pelos professores que entrevistamos, parecem não ser exclusivas da rede privada, como por exemplo: 1) a hierarquia dos conhecimentos e a desvalorização da música como área de conhecimento; 2) a falta de uma tradição curricular para a educação básica, sendo evidenciada na manifestação do *habitus*

conservatorial no que se refere à limitação em se trabalhar com muitos alunos por turma e ao entendimento que a aula de música se limita ao aprendizado de um instrumento musical; e, 3) falta de formação para lidar com crianças com NEE em estágio de inclusão. Além disso, percebemos que alguns pontos que foram levantados têm mais relação com a idade das crianças e as demandas dessa faixa etária do que com a rede de ensino que o professor atua.

Por um lado, as instituições privadas frequentemente oferecem recursos e infraestrutura que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os profissionais também enfrentam desafios significativos, como a pressão por resultados, ministrar aulas de música em inglês e a necessidade de atender a expectativas elevadas dos pais e gestores.

5.1.4 Sobre a Festa Junina

A Festa Junina é a maior festa da escola, e **é organizada e idealizada pela equipe de música** (Marcelo).

No meio do ano tem a Festa Junina, que aí sim **é um lugar onde eu não me sinto confortável**. Os professores de música são responsáveis, não só pelo repertório, mas também pelas danças (Laura).

Na Festa Junina, a minha participação é muito pequena na preparação. É o pessoal da equipe de Educação Física que ajuda a ensaiar as danças (Lorenzo).

Atualmente, entendendo que existem várias configurações familiares e a necessidade em se respeitar o estado laico, muitas escolas já não se baseiam em datas comemorativas como Dia dos Pais, Dia das Mães, Páscoa ou Natal para organizar o calendário escolar da educação infantil. Ainda assim, algumas datas norteiam a vida social da escola, e a Festa Junina foi citada pelos entrevistados como uma dessas datas.

Embora saibamos que a demanda de se vincular as aulas de música às datas comemorativas, dentre elas à Festa Junina, não seja exclusiva da rede privada, parece ser mais característico desse contexto a necessidade de agradar e oferecer um retorno à altura do investimento realizado pela família.

Percebemos uma dualidade de sentimentos entre os professores, pois existem aqueles que se envolvem e querem fazê-la, e aqueles que não se sentem confortáveis, principalmente quando precisam preparar a dança que será apresentada pelas crianças. Uma realidade que complementa essa situação é o tempo despendido à preparação desse evento. Em geral são dedicados vários tempos de aula (dentre os poucos tempos que se têm) para realizar esses ensaios, como nos aponta Leandro, Leticia e Laura:

É uma coisa que acontece muito na educação infantil e acho que acontece em todos os segmentos de uma escola privada que é mais conteudista. Porque eu percebo que às vezes **os processos são interrompidos por uma demanda dos eventos, das apresentações** (Leandro).

[...] a gente tira um mês e meio, às vezes dois, dependendo, para ensaiar, para montar. **Eu paro os conteúdos para entrar em Festa Junina, para entrar em ensaio** (Leticia).

A Festa Junina promove isso, **você fica dois meses naquele negócio ali, só aquilo ali**. Chato, cansativo, enfim (Laura).

Tais colocações nos mostram que há um tipo de repulsa dos professores com relação à Festa Junina, talvez porque a música sempre foi reduzida à preparação desses eventos. A percepção que se tem é que, por não ser valorizada como área de conhecimento, a música, assim como as artes e a educação física, é que devem parar o que estão fazendo para se dedicar à apresentação, e por isso, os ensaios se estendem por tanto tempo, já que acontecem somente no horário dessas aulas. Logo, o que está em jogo é a hierarquia disciplinar, pois mesmo reconhecendo que temos uma ligação direta com a festa, essa responsabilidade e dedicação não é e nem precisa ser exclusiva da área de música.

Porém, se entendemos que a Festa Junina pode ser traduzida como uma das grandes festas da cultura brasileira, os professores de música poderão se valer desse período e inseri-lo como parte do próprio planejamento. É o que Lorenzo disse que faz, já que quem fica responsável pelos ensaios das crianças em sua escola é a professora de educação física:

Eu trago, por exemplo, elementos da Festa Junina. Eu falo o que é a sanfona, eu tenho uma sanfoninha. Falo da zabumba. Vamos tocar um pouquinho, mostro fotos, mostro trios de forró. Então, eu contribuo nesse aspecto e abro o espaço da minha sala para ensaiar. **Canto as músicas que eles ouvem em gravação para ensaiar com a professora de educação física.** Eu toco e canto para eles terem essa percepção de que a música não é necessariamente aquilo. No dia da festa em si eu acabo trabalhando mais como mestre de cerimônias, falando (Lorenzo).

De acordo com as entrevistas que fizemos, percebemos que algumas escolas delegam essa responsabilidade exclusivamente para os professores de música; em outras para a equipe de educação física; e, há aquelas em que existe uma parceria: a equipe de música define o repertório e a de educação física realiza os ensaios. Ou seja, embora a festa seja um evento da escola como um todo, não percebemos o envolvimento de outras áreas de conhecimento nessa preparação.

Na experiência trazida por Marcelo, esse período de preparação para a Festa Junina é um momento em que a equipe de música se destaca, direcionando o que será trabalhado em cada turma, pois, segundo ele, “é um projeto dos professores de música com a escola. O

professor de música tem a atuação direta na escolha do repertório, no tema que vai ser escolhido”.

Além do destaque que a música pode ter nesse período, Paloma traz uma reflexão importante sobre o quanto esse tipo de evento contribui para o desenvolvimento das habilidades da performance artística, mostrando que, mesmo durante o ensaio das danças, é possível trabalhar conteúdos musicais como a forma, o caráter expressivo e a postura de apresentação, por exemplo:

Eu acho que seria o perfeito mundo ideal se nós não precisássemos estar preparando eventos, pontualmente ou não. Mas eu fico pensando também em quem vai fazer? **Quem vai trabalhar a parte artística, a parte do se expor, da apresentação em si, do ensaio?** [...] Eu fico pensando assim, quem mais poderia preparar essas crianças sem sermos nós? Eu acho que dentro das possibilidades, nós, professores de música, estamos mais bem preparados para lidar com essa situação. **Porque eu acho que somos pessoas que durante toda uma vida aprendemos a ensaiar, aprendemos a estudar música, aprendemos a nos preparar para um momento de exposição em público. E a gente tem como passar isso para eles.** Então, hoje em dia não me incomodo mais (Paloma).

Para Bourdieu, esse tipo de ensino mencionado por Paloma é uma forma de cultivo de um capital cultural específico dos alunos, mais ligado à performance e à exposição pública, pois une a escola (local onde está sendo desenvolvido tal habilidade cultural) e a família (incentivadores da performance – público) nesse processo de acesso à cultura, algo tão importante para a vida. Contudo, a questão é que esse não é um dever apenas da música ou da educação física. Poderia haver rodízios de responsabilidades com os demais professores, afinal todos podem produzir espetáculos a serem apresentados para os pais, mesmo reconhecendo as especificidades da formação do educador musical.

Em resumo, percebemos que o foco principal do debate sobre a preparação da Festa Junina, não é sobre quem tem mais habilidades ou tempo para ensaiar as crianças, e sim sobre a percepção clara da desvalorização que a música tem diante das demais áreas de conhecimento da escola. Isso fica visível a partir do momento em que são os professores de música e de educação física que “podem” parar o que estavam fazendo para ensaiar, ou ainda, a percepção de que a música só é realmente reconhecida como importante no contexto das festividades, para sonorizar os eventos e agradar os clientes investidores.

5.1.5 As lacunas deixadas pela licenciatura

Você tem toda a parte teórica, você tem várias metodologias estudadas, vários conceitos, mas **por onde começar?** (Paloma)

Eu acho que me faltou isso: **a parte própria dos documentos**, das coisas todas. Eu acho que devia ter alguma coisa na faculdade que falasse um pouco sobre isso, porque eu não tive (Marcelo).

Ela [a licenciatura] **não te ensina o que é escola**. A referência que a gente tem de escola, se você nunca trabalhou em escola, é a referência como aluno (Laura).

Uma das perguntas mais icônicas feita nas entrevistas foi se havia aspectos vivenciados pelos professores na rede privada que a licenciatura não os preparou. A resposta foi unânime: sim! E sempre atrelada a uma risada ou a um sorriso constrangedor.

Antes de explorarmos esse assunto é importante pontuar que a licenciatura é uma formação inicial e que sempre haverá muito a se aprender quando se ingressa no mercado de trabalho, sendo uma formação em serviço, que deve ser complementada com formação continuada. Ou seja, é algo que não é inerente somente aos professores de música e/ou da rede privada, e sim a qualquer professor em início de carreira.

Um dos possíveis fatores que podem mobilizar essa situação é o fato de muitos estudantes da licenciatura em música vivenciarem a dicotomia entre o ser músico e o ser professor, como aponta M. Pereira (2023b):

É interessante perceber que, nos cursos de licenciatura em música, os estudantes se inserem na interseção de dois campos sociais (BOURDIEU, 2003), vivenciando os embates decorrentes desse encontro: o campo artístico, onde o sucesso está ligado ao tornar-se músico; e o campo educativo, que enfatiza o tornar-se professor como objetivo principal do curso superior em questão (Pereira, M. 2023b, p 2-3).

A solução proposta pelo autor é de tornar a docência como eixo estruturante do curso, embora ainda seja comum a ideia de que a licenciatura se difere do bacharelado apenas pela inclusão de disciplinas pedagógicas, como se fosse uma complementação da formação específica – de músico (Pereira, M. 2021; 2022).

A partir de uma pesquisa realizada por Del-Ben (2013, p.55) foi constatado que ensinar música na educação básica é considerado pelos professores em formação como uma das possibilidades disponíveis, mas que é o campo de atuação profissional menos conhecido por eles, como pontuou Laura:

A escola é um mundo paralelo. Para você sobreviver dentro da escola, você bate muito, você leva muito. Os primeiros anos de escola então, quando você entra, você acha que está no paraíso e não está. São várias coisas. As professoras são muito fechadas. Você está entrando e “quem é essa daí que está entrando?” Eu senti isso em todas as escolas privadas em que trabalhei. Parece que aquilo é um olhar de desconfiança do teu trabalho (Laura).

A partir da fala de Laura, entendemos que é necessária uma aproximação maior e mais efetiva entre o ensino superior e a educação básica, pois outros professores também afirmaram

que ficaram deslocados nesse primeiro encontro com a escola e que sentiram falta de saber previamente o que esperar desse ambiente de forma prática, do que fazer, de como começar. Paloma e Leandro definiram que o professor fica “perdido” na escola, sendo evidenciada mais uma vez a manifestação do *habitus conservatorial*, seja na falta de uma tradição curricular pensada especialmente para a educação básica, seja na construção do currículo da formação de professores de música. Além disso, mostra que até mesmo os profissionais da coordenação e orientação escolar desconhecem a música como uma área de conhecimento:

Apesar de eu dar aula de instrumentos já há bastante tempo, ao entrar em sala de aula na escola regular, **eu me vi perdida totalmente** (Paloma).

A gestão da escola, ela não sabe exatamente o que fazer com o professor de música, com a aula de música na escola. Então quando a gente faz a decisão de entrar para a escola privada, **a gente fica muito perdido**, porque os outros professores, todos os outros professores, fora educação física, tem um livro, tem material didático, tem um programa específico. A coordenação vai olhar o planejamento. **Ninguém nunca olhou o meu planejamento.** Ninguém nunca me pediu um planejamento a não ser o planejamento de curso [...] de modo geral, acho que isso foi o que mais me assustou quando eu caí na rede privada, quando eu saí da licenciatura, porque você fica muito de lado mesmo. **Você fica muito perdido na escola.** Você é até querido. Não está perdido no lugar de “ah, ninguém se importa com você”. Eles até gostam do professor de música, o professor de música alegra a escola [risos]. Ele é muito legal, as pessoas adoram o tio da música. “Ah, ele coloca as crianças para cantar. E é tão legal, né”? **Mas... ele está perdido** (Leandro).

Ponderamos que há, entretanto, livros didáticos para o trabalho com música, e que, mesmo com o advento da BNCC, quando se passou a ter algumas orientações curriculares, ter um programa específico ainda é raro. Nesse sentido, M. Pereira (2021) defende que quando a educação musical for um compromisso do curso de licenciatura e que a educação básica seja transformada no eixo estruturante, os egressos poderão se familiarizar melhor com o espaço da escola.

No contexto de um curso de licenciatura, a educação básica não pode ser uma ilha, desconhecida e murada, distante das práticas de grande parte dos envolvidos no processo formativo do professor. Não é que todos precisem pesquisar a escola, estudar a escola, ou especializar-se em escola. Pequenos gestos – como considerá-la em sua prática docente cotidiana – já contribuem para uma nova perspectiva, ou visão ampliada da área específica de cada um (Pereira, M. 2021, p.27).

Embora os nossos entrevistados reconheçam que dentro do curso existam os estágios, as disciplinas de didática, de planejamento, de simulação de aulas etc., a prática da sala de aula é muito diferente do que é vivenciado na licenciatura. Além disso, há conhecimentos essenciais e básicos que não são mencionados no curso, por exemplo, como se preenche um diário de classe, como se atende uma família que solicita uma reunião, como se transita de uma atividade

para outra, como se ensina um instrumento de forma coletiva, dentre outras coisas, como podemos ver nas falas de alguns professores:

Eu acho que a faculdade dá um suporte teórico para você saber como buscar o estudo, para você procurar fontes, para você aprender a estudar, para você aprender a se organizar, para você ter, claro, uma base teórica, metodológica [...] mas **eu acho que falta coisa mais esmiuçada na prática**, sabe? Aquela coisa do dia a dia mesmo. Você vai entrar na sala de aula e você vai dizer o que? Você vai falar o que? Como você vai se portar? Como você vai se dirigir às crianças? O que é adequado para cada faixa etária? Acho que falta uma coisa mais prática. **A faculdade, apesar de ter ali no final, a parte de estágio que é uma proposta mais prática, eu não acho que funcionou, pelo menos para mim** (Paloma).

A partir da fala de Paloma é interessante questionar, também, se os estudantes se dedicaram aos estágios e as práticas de ensino como deveriam, pois, muitas vezes, se preocupam somente com os conhecimentos musicais e não se dedicam às disciplinas pedagógicas – algo que irá fazer bastante falta depois.

Mesmo tendo ciência das limitações da licenciatura, reconhecemos que há iniciativas que procuram aproximar mais os estudantes da realidade da escola como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que insere os alunos da licenciatura nas escolas de educação básica, oferecendo bolsas e dando a oportunidade de desenvolverem atividades práticas sob a supervisão de professores experientes, mas que, infelizmente, não é uma oportunidade que é dada para todos os discentes.

Essa dificuldade de acesso também se manifesta na área acadêmica, pois, de acordo com a revisão bibliográfica realizada na pesquisa de Pires (2015, p. 51), que buscou trabalhos que focalizassem na profissionalidade emergente dos licenciandos em música, percebeu que “o foco dos estudos está mais voltado para a análise da prática docente do professor em serviço do que para a construção da docência no âmbito da formação inicial, nos cursos de licenciatura”. Nessa mesma pesquisa, Pires relata o trabalho que foi realizado com os alunos da licenciatura em música pelo PIBID e afirma que:

[...] a experiência didática revela a importância de saber comunicar com os alunos, de usar um sotaque didático adequado à relação pedagógica e de adotar atitudes de respeito, compreensão e tolerância nas relações interpessoais. Assim, o conhecimento mais realista e contextualizado do espaço das escolas de educação básica leva os licenciandos a perceberem a influência das dimensões social, política, cultural e ética na prática pedagógica, no objeto de ensino, na carreira e na profissão do professor de música (Pires, 2015, p.59).

Ainda assim, mesmo que o PIBID não seja possível para todos os alunos da licenciatura, os estágios supervisionados são, e, através deles, os licenciandos poderão se aproximar melhor e com mais qualidade do espaço escolar.

Seguindo o mesmo raciocínio, Lorenzo mencionou sua dificuldade inicial não só sobre as questões didáticas, mas também sobre a gestão de sala de aula, como parte daquilo que Pires e Gauthier (2020) chamaram de “Pautas Didáticas” se baseando no significado da palavra pauta como roteiro ou agenda, ou seja, aquilo que é entendido como específico para o desempenho da ação docente: comportamentos, atitudes, conhecimentos, habilidades e valores.

No caso da licenciatura que eu fiz, eu não saí preparado para lidar com alunos problemáticos. **Eu não saí preparado para entender como funciona uma dinâmica de aula em termos de nível de concentração dos alunos, a necessidade de mudar e como se muda de uma atividade para outra. Não tive preparação para capturar a atenção dos alunos. Não tive preparação de manuseio de turma, não obtive essa preparação.** Isso é uma coisa mais sutil e talvez possa ser colocado no segundo plano, mas eu não tive preparação sobre como pesquisar material. Interdisciplinaridade, talvez, eu não tenha sido preparado. Como que se trabalha com interdisciplinaridade? Como é que você age numa situação dessas? Como é que acontece? Como você faz quando acontece uma questão que **de repente surge numa sala de aula e você tem que parar o seu planejamento para lidar com aquilo que é urgente**, premente, importante, e você precisa cuidar daquilo, seja qual o assunto for? Eu tive agora, por exemplo, um estagiário de observação numa turma, e três meninos de cinco anos falaram “você é porteiro, você tem cara de porteiro”. **E eu naquele momento não conseguiria continuar minha aula se eu não parasse tudo.** Isso é uma coisa que eu não tive preparo (Lorenzo).

Pires e Gauthier (2020) refletem sobre essas dificuldades mencionadas por Lorenzo e o descuido que as licenciaturas, os estágios supervisionados, ou até mesmo os próprios licenciandos apresentam diante do desconhecimento sobre a dinâmica de sala de aula e o encontro com a educação básica, mostrando as consequências práticas no dia a dia do professor:

A gestão da classe diz respeito a um conjunto de regras e disposições necessárias à manutenção de um ambiente favorável ao ensino e ao aprendizado dos alunos, que se define em relação às variáveis do contexto de trabalho: atividades, tempo disponível, organização material e social, desenvolvimento intelectual e social dos alunos, influências culturais e socioeconômicas. Já a gestão dos aprendizados engloba o conjunto de operações que o professor utiliza para fazer aprender aos alunos o conteúdo de ensino: planejamento, interação com os alunos e avaliação dos aprendizados. Esse é o momento em que o professor desenvolve o programa de ensino e busca garantir o aprendizado dos alunos. Evidentemente, as duas funções acontecem de maneira interligada no desempenho da atividade de ensino. O professor que não domina os conteúdos de sua disciplina ou não os apresenta de maneira organizada, provavelmente terá problemas comportamentais (alunos desatentos, desinteressados, conversando entre eles) em sua sala de aula. Da mesma maneira, o professor que não faz uma boa gestão da classe, que perde muito tempo na transição de uma atividade à outra, que não antecipa possíveis problemas de desatenção, pode ter seu tempo de ensino diminuído, comprometendo a aprendizagem dos alunos (Pires; Gauthier, 2020, p.14).

Complementando essa reflexão, anteriormente, quando afirmamos que o professor deve apreender das crianças o que ensinar está relacionado também ao que Lorenzo pontuou: o que é mais importante, a aula que ele preparou ou o que estava acontecendo e sendo demandado naquele momento? Essas são dimensões éticas que precisam ser abordadas e que são dever de

todo o professor. Não trabalhamos apenas com música. Estamos formando cidadãos para uma sociedade melhor. Pires e Gauthier (2020, p.18) corroboram essas afirmativas, pois ressaltam que “a atividade de ensino impõe situações que demandam ao profissional assumir posicionamentos e atitudes, tomar decisões éticas que colocam em confronto diversas perspectivas, sentimentos, ações”, como aquela adotada por Lorenzo.

Já Priscila, mencionou, além das questões relacionadas à gestão de classe e dos aprendizados, que uma de suas lacunas foi com relação ao conhecimento sobre a criança, mostrando que, possivelmente, a estrutura disciplinar das licenciaturas não está funcionando, pois há disciplinas de psicologia, de sociologia, de didática, mas não são feitas conexões com a realidade das escolas:

Eu queria ter tido ainda mais oportunidade de ter, talvez, uma matéria só sobre questões comportamentais da criança. Talvez, enfim, aqui pensando com você agora. Mas é essa questão mesmo da organização da sala, da lida com os alunos, a própria questão do planejamento, de como conduzir uma aula, de como ensinar um instrumento (Priscila).

Conhecer sobre o desenvolvimento infantil e as questões comportamentais da criança é uma demanda essencial no trabalho efetivo do professor de música. Felipe, em suas colocações, confirma essa afirmativa, pois, assim como dito na justificativa dessa tese, as principais escolas onde os egressos vão encontrar trabalho na rede privada quando saírem da licenciatura são as que tem as etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Logo, ter esse conhecimento atrelado a uma didática específica para essa faixa etária se torna muito importante:

Você conhecer a dinâmica de uma sala de aula de educação infantil, você ter a didática necessária para passar os conteúdos musicais de forma que vá atingir aquelas crianças. E isso, eu não tive nada, nem parecido com isso, na licenciatura. **As disciplinas que eu cursei de didática da música, metodologia do ensino de música, estágios supervisionados, nenhuma delas no currículo da [nome da universidade] abarcava a educação infantil, nem ensino fundamental** ⁴⁸. [...] eu cheguei a fazer estágio em turmas de ensino fundamental 1, mas o currículo, o estudo, a gente estudou basicamente como se fosse uma disciplina de ensino fundamental 2. E eu achei muito interessante porque os próprios professores dessas disciplinas na universidade nunca tinham atuado na educação infantil e também não tinham conhecimento sobre isso. **E aí quando o profissional se forma, o primeiro lugar que aparece para ele dar uma aula é na educação infantil.** Então assim, eu acho que é um erro não só das metodologias que são aplicadas nas universidades, mas é um erro de currículo mesmo. **O currículo da licenciatura, pelo menos quando eu me formei, em 2013, eu não vi absolutamente nada de metodologia, de educação musical para a educação infantil (Felipe).**

⁴⁸ Ensino Fundamental 1 era como era chamado os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental 2 era como era chamado os Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa nomenclatura ainda é muito presente na rede privada e aparece com frequência na fala dos entrevistados.

Essa situação apontada por Felipe, embora seja bastante relevante, é ancorada na legislação que rege os cursos de licenciatura do país. Segundo o que já foi abordado, qualquer licenciatura, dentre elas a de música, prepara os professores para atuarem especialmente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ficando a cargo da pedagogia a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Mas, pelo que pode ser percebido até aqui pela fala dos professores, nos sites das escolas e pela nossa própria prática, tem sido muito comum na rede privada de ensino a presença dos professores licenciados para atuarem na educação infantil e anos iniciais e, portanto, essa demanda de formação se faz tão necessária.

Compreendemos também que há outras possibilidades de trabalho para os licenciados em música, como as escolas especializadas, e que, também por isso, o trabalho com crianças não deveria ser negligenciado. Contudo, deve-se reconhecer que não se pode generalizar, afinal, há cursos em diversas universidades brasileiras que se também incluem a formação para o trabalho com essa faixa etária.

A falta de experiência e vivência de alguns docentes da licenciatura em música com a educação básica, principalmente nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, podem contribuir com a dificuldade na transição entre a teoria e a prática apontada pelos professores.

Da mesma forma, o trabalho com os alunos com NEE, também apareceu na fala dos entrevistados como uma grande lacuna, como foi apontado no subitem 5.1.3 sobre as facilidades, dificuldades e exigências. Schambeck (2016) corrobora com essa queixa dos entrevistados porque acredita que as fundamentações teóricas e metodológicas sobre os processos de inclusão vinculados à aula de música na educação básica, devem ser ofertados nas licenciaturas:

Sabendo que a inclusão de alunos com deficiência é uma realidade nas escolas de educação básica e, também, por conseguinte, nas aulas de música, os estudantes de cursos de licenciatura em música precisam receber, das instituições formadoras, fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem as ações pedagógicas a serem executadas quando esses estudantes estiverem atuando nos espaços educativos inclusivos (Schambeck, 2016, p.29).

Embora Schambeck (2016) afirme que os licenciandos necessitam receber essa formação específica, essa não foi a realidade encontrada por nossos entrevistados, como pontuaram Gabriel e Carla:

Eu nunca fiz, nunca tive essa aula, isso pra mim é o que mais pega. Eu entendo muito pouco, entendo muito superficialmente quais são as questões de uma criança autista, de uma criança com hiperatividade, de uma criança com déficit de atenção, dislexia, enfim, tantas outras questões que a gente vê por aí e que são muito comuns e eu não tenho informação para isso. [...] Então é uma parte que eu sinto muita falta.

Eu gostaria muito de estudar isso, porque acho que seria muito mais fácil com algumas questões. E aí, claro que a gente tenta pegar por fora, pegar por vídeo no youtube, por alguns livros, até pela orientação educacional que ajuda a gente um pouco também. **Mas lidando com a parte de música, por exemplo, é muito complicado você dar a mesma aula de música para uma criança autista, não verbal, e outras crianças que não são autistas, são verbais, e conseguem interagir contigo e, especificamente, fazer alguma atividade musical** (Gabriel).

As colocações de Gabriel nos mostram que, mesmo quando há algum tipo de informação ou noção sobre as questões de alunos com NEE, elas não são voltadas para as aulas de música. Ou seja, nos parece que a queixa dos professores não é somente sobre ter ou não essa formação na licenciatura, e sim em como ela pode ser transposta, de forma prática, nas aulas de música.

Carla corrobora, dizendo:

A gente sabe que a escola tem que estar aberta. Na licenciatura eu tive aula de **LIBRAS**, foram seis meses apenas, e **aula de educação especial**. Foram, se eu não me engano, nos dois últimos períodos. Eu agora não vou saber te precisar. Eu tive professores maravilhosos, mas com exemplos teóricos. Na prática eu não tive isso. [...] **E eu sinto falta de a gente estar mais preparado para receber essas crianças no nosso convívio** (Carla).

Mesmo sabendo que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é uma disciplina curricular obrigatória em alguns cursos de ensino superior, dentre eles, os de licenciatura, a partir do Decreto nº 5.626/2005, assim como as aulas de Educação Especial conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015), percebe-se que isso não tem sido cumprido de forma eficaz. Além disso, a disciplinaridade pode contribuir para essa dificuldade, ou seja, não se estuda especificamente a Educação Especial pensando nas aulas de música.

Silva e Almeida (2018, p.85 e 89) também apontaram que os professores participantes de suas pesquisas afirmaram que não tiveram nenhuma disciplina em seus cursos de graduação sobre educação musical inclusiva e que, se tivessem tido, suas práticas nesse sentido seriam mais fáceis. As autoras defendem que para que esse trabalho aconteça, é necessário, primeiramente, “a compreensão de que todos, incluindo os alunos com deficiência, são capazes de construir conhecimentos e habilidades específicas referentes à Arte Musical, sejam eles teóricos, práticos ou instrumentais”. Ou seja, a música deve transpassar o efeito terapêutico e atingir a prática musical da performance. Se, o objetivo for, por exemplo, “ensinar flauta doce a uma turma de 20 alunos, na qual um deles tem alguma deficiência, este deve participar da aula ativamente e, também, aprender a tocar flauta doce. Cabe ao professor fazer as adaptações necessárias para que isso aconteça”.

Schambeck (2016, p.32) define e defende a educação musical inclusiva da seguinte forma:

Sabe-se que cada criança aprende por diferentes caminhos e cada uma apresenta um nível de aprendizagem de acordo com a sua capacidade cognitiva, tendências, interesses e necessidades. Ter alunos com deficiência incluídos em sala de aula pode significar, portanto, oportunidades para diversificar as formas de aprendizagem do grupo todo. Desse modo, em uma proposta de educação musical que se pretenda inclusiva, a elaboração, a organização e a sistematização de técnicas, recursos e materiais pedagógicos, sejam nas atividades de planejamento, na aplicação e na avaliação da educação musical, deverão, obrigatoriamente, integrar os conhecimentos dos processos cognitivos de aprendizagem musical para que possam ser utilizados pelo professor em sala de aula (Schambeck, 2016, p.32).

Colocar isso em prática não é trivial, até porque, sabemos que a licenciatura não conseguirá abordar tudo de acordo com o contexto de cada professor. Para isso, como mencionado por Gabriel, uma parceria importante nesse processo é com a orientação educacional⁴⁹, que poderá ajudar os professores, especialmente os mais iniciantes, indicando os alunos com alguma NEE e quais são as melhores abordagens para cada um.

Todas as lacunas mencionadas até aqui, corroboram com o que diversos autores pesquisaram sobre os egressos na educação básica, independente se na rede pública ou privada. Sobreira e Fetzner (2024), no artigo “Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música”, publicado pela Revista da ABEM em 2024, afirmam que:

As necessidades analisadas, apresentadas pelos egressos ao trazerem suas experiências em início de carreira, referem-se a aspectos estruturais: alocação de professores iniciantes sem acompanhamento de professores mais experientes na área; falta de salas e equipamentos adequados ao ensino em turmas numerosas da educação básica e com grande diversidade de conhecimentos; realidade social em que se situam as escolas percebidas como violentas, e reiteram o lugar da epistemologia das práticas como uma zona de intersecção na produção de saberes que precisam abarcar o que se aprende no exercício da profissão, no local onde este trabalho profissional ocorre (Sobreira e Fetzner, 2024, p.25-26).

As autoras também afirmam que “parece haver um consenso entre os participantes de que depois do susto inicial, as coisas ficam mais fáceis” (Sobreira e Fetzner, 2024, p.23-24). Para Bourdieu (2001), isso acontece porque só se aprende a jogar, jogando. A partir da prática na escola é esperado que, ao ingressar realmente no jogo, ou seja, ao iniciar a vida profissional, se aprenda muitas coisas.

Contudo, há meios de amenizar o choque da realidade na formação inicial. Neitzel e Pelegrini (2022) explicam como isso acontece apontando a relação do campo com o jogo e suas regras:

⁴⁹ Orientador Educacional é o profissional que atua dentro da educação básica com o objetivo de dar suporte acadêmico, social e emocional aos alunos, atuando como mediador entre as crianças, os professores e a gestão escolar, promovendo um ambiente escolar inclusivo e propício ao aprendizado (Brasil, 1973 - Decreto nº 72.846 de 26 de setembro de 1973 que regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional).

Todos esses elementos compõem o campo e é a partir destes que o jogo acontece. A normatividade e as regras que estruturam o jogo no campo são elementos fundantes, pois regulamentam o jogo e o tornam possível. Todo ente que participa de um campo é estruturante e estruturado. As posições que cada indivíduo ocupa implicam em limitações e potências. É a partir desse lugar que o ente se insere no campo que aprende a jogar o jogo. É importante que o investigador visualize o seu objeto dentro do campo em um espaço de tensões e disputas (Neitzel; Pelegrini, 2022, p.7).

Para Nóvoa (2012, p.18) “o diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente”. Leticia, Carla e Priscila também afirmaram que, embora tenha sido difícil o início, muitas coisas só foram aprendidas com a prática e a convivência dentro da escola:

Então, assim, essa falta de experiência, essa falta de segurança, **isso é só com o tempo**. Não tem como (Leticia).

Eu poucas vezes recorri aos meus cadernos, à minha literatura, para ver ou até mesmo para lembrar ou para saber se eu aprendi isso. **Eu acho que muita coisa eu aprendi na hora mesmo, assim, na pancada e com a convivência**, né? (Carla).

Nossa, acho que a lida da sala de aula, a parte de comportamento, meu Deus! **Muito aprendido no dia a dia, nesse chão da fábrica**⁵⁰ mesmo (Priscila).

Mesmo reconhecendo que as regras e exigências, explícitas ou não, só se revelarão aos recém-formados na medida que já estiverem atuando na educação básica, a intenção dessa tese é, a partir da experiência dos professores entrevistados, aguçar a curiosidade e a percepção daqueles que ainda não conhecem ou se apropriaram desse mercado profissional. Não tivemos a pretensão de criticar a formação recebida, até porque, como aponta a literatura da área (Del-Ben e Pereira, 2019; Pereira, M. 2021), as mudanças no currículo dos cursos de licenciatura em música do país estão sendo constantemente revisitadas e demandam tempo para a incorporação de novas práticas.

É fundamental reiterar ao final dessa subcategoria e da seção como um todo, que muito do que foi observado até aqui é compartilhado com outros locais de trabalho. Logo, o jogo parece ser o mesmo, com as mesmas questões e pano de fundo, embora algumas regras possam ser ressignificadas na rede privada, a partir da refração que acontece quando estão nesse campo. Hauchecorne (2020) explica esse conceito de Bourdieu da seguinte forma:

Originário da física óptica, o conceito de *refração* designa, em Pierre Bourdieu, a capacidade de um campo de retraduzir em sua lógica própria determinações ou constrangimentos externos. [...] Os mecanismos de refração são observáveis, em primeiro lugar, na maneira como um evento externo ou uma transformação morfológica (como uma crise econômica ou uma mudança demográfica) pode afetar um campo específico, ou seja, ao ser retraduzido na lógica interna do campo [...]

⁵⁰ Expressão metafórica usada para representar o “chão da escola”, o dia a dia, o lugar do trabalhador, onde tudo acontece.

ausência de transformações morfológicas, ou externas deste tipo, também é possível estudar como uma oposição estrutural dentro de um determinado campo refrata uma oposição social mais global (por exemplo, uma oposição de classe), ou uma oposição específica a outro campo (político, religiosos etc.). (Hauchecorne, 2020, p.720-721, grifos no original, tradução nossa⁵¹).

Pois, assim como a luz muda de direção ao passar por um meio diferente, um acontecimento externo muda de forma ao entrar em um campo. Ele não entra tal como é, mas é refratado, ou seja, traduzido de acordo com as lógicas, interesses e relações de força internas daquele campo, pois o poder de refração é medido a partir do grau de autonomia desse campo. Nos contornos dessa pesquisa, mesmo percebendo que não são regras específicas da rede privada, sendo, portanto, compartilhadas com a educação básica de uma forma geral, há refrações.

Em resumo, diante do que foi abordado sobre o processo de seleção e contratação; os diferenciais da aula de música na escola; as facilidades, dificuldades e exigências; a atuação na Festa Junina; e, as lacunas deixadas pela licenciatura; percebemos que as regras que são específicas da rede privada são referentes a: importância da indicação para o acesso à escola; a disciplinarização da educação infantil como estratégia para atrair clientes; a probabilidade em se ter uma sala específica de música com (um número maior de) instrumentos musicais; a possibilidade de exigência que se ministre aulas de música em inglês; e, a aparente valorização da música para atrair, manter e agradar os clientes, justificando o retorno ao investimento financeiro das famílias.

5.2 CONJUNTO DE REGRAS COMUNS À REDE PRIVADA

Nessa segunda categoria de análise, buscamos observar se é possível pensar em um conjunto de regras comuns à rede privada de ensino, que transcenda os espaços individuais de trabalho dos professores entrevistados. Nesse sentido, falaremos sobre o conceito de escola empresa e os *feedbacks*; as demandas para além da sala de aula; a percepção de regras tácitas; e, por fim, o receio sobre a perda do emprego.

⁵¹ *Issu de la physique optique, le concept de réfraction désigne chez Pierre Bourdieu la capacité d'un champ à retraduire dans sa logique propre des déterminations ou contraintes externes. [...] Les mécanismes de réfraction sont observables, en premier lieu, dans la manière dont un événement extérieur ou une transformation morphologique (comme une crise économique ou un changement démographique) peut affecter un champ spécifique, c'est-à-dire en étant retraduit selon la logique interne du champ. [...] En l'absence de transformations morphologiques ou externes de ce type, il est également possible d'étudier comment une opposition structurale au sein d'un champ donné réfracte une opposition sociale plus globale (par exemple une opposition de classe), ou une opposition propre à un autre champ (politique, religieux etc.).*

5.2.1 Escola empresa e os feedbacks

É um nó **essa junção de empresa e educação** (Laura).

Eu acho que a gente não pode esquecer que **é uma relação comercial** (Paloma).

Nos últimos anos, muitas escolas privadas têm adotado um perfil empresarial, onde a gestão educacional se assemelha à administração de uma empresa, colocando alunos e famílias na posição de clientes a serem agradados. Essa abordagem enfatiza a importância da satisfação do "consumidor", levando as instituições a investirem em estratégias de marketing, atendimento personalizado e serviços diferenciados para atrair e reter alunos. Nesse contexto, a qualidade do ensino é frequentemente acompanhada por uma série de comodidades e experiências que visam não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a criação de um ambiente que atenda às expectativas e desejos das famílias. Isso muitas vezes causa desconforto na área pedagógica, como foi apontado pelos professores que entrevistamos:

Sempre trabalhei tocando, sempre fui músico, desde sempre. Trabalhei pouquíssimas vezes em empresa. E eu acho que, às vezes, tem aquela coisa das pessoas quererem, precisarem mostrar serviço, e aí, ainda mais numa escola particular, você tem que mostrar. E isso **eu acho que na escola particular, na rede privada, tem muito. De dar satisfação ao superior, de dar satisfação à empresa, de não sei o que lá, de resultados**. Eu acho que tem (Marcelo).

Hoje eu estou me sentindo muito pressionada a apresentar resultados com a turma, **resultados nas apresentações**. Fazer bonito ali diante da comunidade escolar (Carla).

Mesmo sabendo que a busca por bons resultados nas apresentações musicais seja inerente ao ensino de música, Marcelo e Carla percebem que isso se potencializa na rede privada. Essa necessidade em satisfazer e fidelizar as famílias - clientes, dialoga com a lógica do mundo empresarial. Felipe ainda pontua que essa tendência às vezes é explícita, mas muitas vezes aparece nas entrelinhas do fazer escolar:

Eu percebo que as pessoas, as próprias professoras, **tentam direcionar o trabalho de uma forma que a família fique satisfeita**. Isso me incomoda um pouco, porque eu acho que na educação, o professor tem que ter autonomia. Ele sabe o que é melhor naquele momento, mas **existe um esforço muito grande também de agradar o cliente. Essa palavra também é horrível, mas na rede privada essa é a realidade. O cliente está pagando pelo serviço e precisa sair satisfeito**. [...] isso eu percebi em todas as escolas, umas mais, outras menos. **Às vezes ditas, às vezes não ditas, né?** E as pessoas tentam sempre se enquadrar nisso (Felipe).

Escolas que se posicionam como uma empresa estão diretamente ligadas a um marketing eficaz, que não apenas promove a instituição, mas também a torna "instagramável". Isso significa que a escola investe em uma estética atraente e em experiências envolventes que podem ser facilmente compartilhadas nas redes sociais. Ao criar um ambiente visualmente

agradável e dinâmico, a escola não só atrai a atenção de potenciais alunos e suas famílias, mas também incentiva a permanência de quem já é matriculado. Tal característica foi mencionada na fala de Leandro:

A educação infantil em uma escola particular, que tenha um bom marketing, que tenha um bom projeto de venda, é para mamãe e papai verem. É para as redes sociais. É para o Instagram. **A escola hoje, de modo geral, é instagramável né?** A maioria delas. **Poucas são aquelas que não têm esse viés assim, de venda.** Na educação infantil, eu percebo que é isso. O que você está produzindo e em que momento a gente vai poder mostrar? Tem que mostrar. **Tem que mostrar** (Leandro).

A educação, que deveria ser um espaço de formação e desenvolvimento das crianças e adolescentes, acaba sendo reduzida a uma mera relação comercial, ofuscando o verdadeiro propósito do ensinar e aprender. Essa mercantilização da educação nos preocupa, pois compromete a qualidade do ensino e a valorização do conhecimento, como descreveu Paloma:

Eu percebo que a escola privada, de uma maneira geral, ela virou um comércio em que ela precisa agradar os seus clientes. E que esses clientes são os pais desses alunos. Muitas vezes a gente não está nem só agradando ao aluno, deixando o aluno feliz, mas deixando o pai daquele aluno feliz, que é quem está pagando aquela escola. [...] Hoje em dia os pais estão críticos, eles cobram. Eu acho que eles vão além, até mais do que eu acho que deveria, mas eles são os clientes, eu percebo isso, sabe? Que **há uma relação comercial, sim, de não perder aluno, de ficar ali, às vezes, cozinhando uma situação em banho-maria, porque não pode perder aquele aluno, não pode desistir daquele aluno.** Hoje em dia, a gente não vê mais uma criança sendo convidada a se retirar da escola (Paloma).

Nesse sentido, a relação mercadológica do "cliente tem sempre razão" pode ser vista de maneira complexa, especialmente sob a perspectiva dos professores, pois tal situação pode entrar em conflito com a missão pedagógica da escola. A educação não é apenas sobre atender a demandas, mas também sobre guiar os alunos em seu desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural.

Às vezes, isso significa que os professores precisam tomar decisões que podem não ser populares entre os alunos ou pais, mas que são necessárias para o aprendizado e crescimento a longo prazo, embora isso possa ameaçar a continuidade dele na empresa. Portanto, é fundamental que haja um equilíbrio, onde as vozes dos alunos e pais sejam ouvidas, mas sem comprometer a integridade do processo educativo. Paloma relata esse sentimento da seguinte forma:

Eu acho que a gente, às vezes, acaba virando aquela coisa do cliente tem sempre razão, sabe? Só que como é que você pensa dentro do contexto educacional? Aí a gente vai ter uma série de discussões em relação a isso. **Você está lidando com vidas, você não está lidando com um produto, você não está vendendo uma blusa. Você está ali numa construção de pensamentos junto com outro ser humano. Então não pode ser só uma relação comercial.** Não pode ser só um "ah, tudo bem, você tá com a mensalidade em dia, você pode falar o absurdo que você quiser". Então acho que isso

é uma realidade que dói um pouco na gente como professor hoje em dia. **Porque muitas vezes a escola até te dá razão, no off, fora do olhar daquele pai, daquela mãe. Sabe que você está com razão e te apoia. Mas, na frente daquela família, ela vai defender a família, porque ela precisa que a família permaneça lá, que a família permaneça se sentindo acolhida, ouvida, atendida.** Então isso gera alguns probleminhas, umas dificuldades no dia a dia, mas que é a nossa realidade. Aí é o ônus e o bônus de você trabalhar com estrutura, de você trabalhar numa área que não é uma área de risco, de você ganhar uma hora aula bacana, que é o que eu vejo como diferença do estar na escola pública (Paloma).

Como apontado por Paloma, não é natural, para a maioria das escolas, se assumir enquanto relação comercial, pois não se está vendendo um produto qualquer e sim a formação de um ser humano. Para Bourdieu (2006) essa situação é conceituada como denegação:

O comércio da arte - comercio das coisas que não se faz comércio - pertence à classe das práticas em que sobrevive a lógica da economia pré-capitalista (à semelhança, em outro plano, da economia das trocas entre as gerações) e que, funcionando como se tratasse de *denegações* práticas, não conseguem fazer o que fazem a não ser procedendo como se não o fizessem: desafiando a lógica habitual, essas duplas práticas prestam-se a duas leituras opostas, mas igualmente falsas, que acabam desfazendo sua dualidade e duplicidade essenciais, reduzindo-as, seja à denegação, seja ao que é denegado, ao desinteresse ou ao interesse (Bourdieu, 2006, p. 19, grifos no original).

Ou seja, para o autor, a denegação é um mecanismo social que envolve a rejeição ou a negação de uma realidade, na medida em que se percebe que as estruturas sociais e as relações de poder influenciam a aceitação de determinados fatos, fazendo com que os participantes do jogo social neguem ou se adaptem às expectativas daquele campo.

Portanto, partindo do pressuposto de que a maioria das escolas privadas se configuram como empresas que, dentre outros objetivos, querem agradar os clientes – ainda que essa realidade seja denegada, é fundamental que haja um sistema eficaz de *feedback* e retorno sobre o trabalho realizado. Assim como em qualquer organização, a comunicação clara e a avaliação contínua são essenciais para o crescimento e a melhoria da equipe como um todo. Para Stone e Heen (2016, p.14) *feedback* é “qualquer informação que você receba sobre si mesmo” e esclarece que:

O feedback, portanto, não é apenas uma avaliação: ele é um agradecimento, um comentário, um convite que se retribui ou se descarta. Pode ser formal ou informal, direto ou implícito, franco ou rebuscado, totalmente óbvio ou tão sutil que você nem tem certeza do que aquilo significa (Stone; Heen, 2016, p.15).

Durante a nossa entrevista, perguntamos aos professores se eles recebiam algum retorno sobre o seu trabalho e se era algo formalizado ou não. Alguns responderam que recebiam esse retorno pela equipe pedagógica e outros pelas famílias e alunos, demonstrando que não há um padrão ou prática regular disso:

Recebo dos professores, recebo da coordenação e recebo muito dos pais. **Muito, muito, muito dos pais** (Marcelo).

Principalmente dos pais, eu vejo muito eles falando sobre o trabalho. Da minha coordenadora também. **Sempre que ela tem esse retorno da família** ou da direção sobre como está sendo o processo com as crianças, ela sempre fala bastante. E das próprias professoras também, **porque às vezes a família fala com as professoras** (Felipe).

Recebo de famílias, ex-alunos. Isso é o que alimenta. É muito bacana. Outro dia eu estava no circo voador e um pai veio falar de um abaixo assinado que fizeram para ter música no sexto ano, já que a música é até o quinto. Aí eu falei: “sério?” Ele falou: “tiveram dois, de várias turmas, a gente juntou num só”. Isso não chega. **A escola não dá retorno**. Todos esses eventos que têm, rola lá um *tablet* pelo evento com um formulariozinho para a pessoa preencher. Está tudo assim, digital. E uma mãe chegou para mim e falou: “olha, fui lá, elogiei e tal”, e eu falei: “que bom que você gostou”. Aí ela: “Não, eu elogiei você, o seu trabalho”. Aí eu: “Aé? Eu nunca soube” (Laura).

Ou seja, embora as escolas privadas utilizem algumas características de empresas – como por exemplo o uso de crachá, ponto eletrônico, e-mail institucional, de se referir a todos os funcionários, inclusive os professores, como colaborador – a prática regular de gerenciar as pessoas com *feedbacks* positivos e negativos, deixando claro o que aquela instituição espera de um funcionário, nem sempre acontece. Ainda que o afeto transmitido pelos demais colegas, alunos e famílias seja importante, o reconhecimento do trabalho por parte da escola faz com que os professores se sintam valorizados e percorram um caminho promissor diante da expectativa daquela empresa. Nesse contexto, Paloma, Lorenzo e Priscila relataram como foram/são os *feedbacks* de suas escolas:

Eu, com 45 dias, **fui chamada na coordenação para um *feedback* de 45 dias**. E aí depois, novamente, **fui chamada com 90 dias**. Não sei se vai ter outro, né, não deu tempo suficiente. Mas foi bem legal. Perguntaram o que eu estava achando, de como estava fluindo o trabalho, quais tinham sido as dificuldades encontradas. E também deram um retorno sobre o meu trabalho, pontos positivos, coisas que de repente eu preciso prestar atenção. Achei bem legal, **nunca tinha tido um retorno tão organizado**. Porque aquela conversa de corredor a gente sempre tem, né? Conversa de corredor, após um evento, encontrou e tal, um elogio. Tinha um formulário, estava sendo respondido, preenchido pela coordenadora que fez esse *feedback* comigo. Tinha um nome esse encontro, eu não me lembro agora exatamente, mas era isso, era um *feedback*. Achei muito bacana (Paloma).

Na teoria, sim. Na [nome da escola], desde sempre, nós professores recebemos a visita de alguém de exterior, coordenador, de vários níveis de coordenação, para assistir nossa aula e depois dar um *feedback*. **Teoricamente, acontece todo ano, já teve vezes que era para acontecer duas vezes por ano. Na minha experiência, nunca aconteceu com tanta regularidade, e raramente eu tenho**. Eu lembro de duas vezes o [coordenador de música] vindo assistindo a aula e dando *feedback* e uma vez a [coordenadora geral] vindo assistir a minha aula e acabou que não deu *feedback* (Lorenzo).

Eu recebo, recebo sim. Recebo retorno dos pais, recebo retorno das crianças, e **recebo retorno da chefia. Menos do que eu gostaria, mas recebo** (Priscila).

Leandro nos contou que além do *feedback* formal, ele recebeu também um certificado de excelência por parte da gestão da escola:

Eu entrei esse ano lá no [nome da escola], no [unidade da escola]. Dentro desse tempo, a gestão gostou muito do meu trabalho e tiveram também aquele *feedback* positivo da outra unidade (que o professor já trabalhou). **E aí eu ganhei um certificado.** Chique, né? **Um certificado de excelência.** Eu vi lá que tinha uns outros nomes. Tinha protagonismo, excelência e amizade. E aí eu recebi excelência. Que bacana que é ter esse reconhecimento, né? De certa forma, por mais que eles não saibam como, porque para mim eu ainda tenho essa percepção, de que uma escola, em geral, não sabe como encaixar de fato, o professor dentro do projeto, do planejamento político pedagógico da escola, mas eles estão vendo o meu trabalho. Eles estão reconhecendo que há um trabalho sério, que há um trabalho consolidado. E me classificaram com excelência, achei chique. Nesse tempo pequeno, eles já conseguiram me avaliar e me colocar nesse lugar. E eu ganhei um certificado e uma mochila [risos] (Leandro).

Para Bourdieu (2001, p.202) o certificado de excelência pode ser considerado como um tipo de capital simbólico, pois confere ao professor destaque e reconhecimento, a partir dos certificados de “glória, honra, crédito, reputação, notoriedade” que legitimam o exercício da autoridade naquela esfera de atividade, ou seja, a docência.

A necessidade e a importância dos *feedbacks* não é algo exclusivo da rede privada, pois esta é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de qualquer profissional, por oferecer avaliações construtivas, observando os pontos fortes e as áreas que precisam ser aprimoradas. Porém, é necessário pensar que o que é mais próprio da rede privada é a diferença na participação e/ou cobrança das famílias nesse retorno sobre o trabalho dos professores (Almeida, 2011, p.110).

Na dissertação de Almeida, a autora evidenciou essa constatação ao dizer que “a grande intervenção das famílias no cotidiano escolar, no caso das escolas particulares, era uma forma de “cobrar” resultados, cobrança esta que se explicava pelo fator econômico envolvido no processo de escolarização” (Almeida, 2011, p. 13) e pontuou o evidente incômodo dos professores com a entrada dos pais na escola, “especialmente quando sua autoridade é questionada ou sentem-se desrespeitados de alguma forma “por serem vistos pelas famílias como funcionários a seu dispor [...]” (p.106). Portanto, é fundamental refletir sobre as demandas presentes no cenário educacional privado contemporâneo, pois a integração de práticas empresariais na gestão de uma escola, tem trazido impactos nas relações profissionais e no cotidiano da sala de aula.

Em resumo, nessa subcategoria de análise, percebemos que os professores que entrevistamos entendem a escola privada como uma empresa, e que, por isso, precisam agradar as famílias-clientes, seguindo algumas regras que nem sempre são ditas explicitamente no ambiente escolar. Dessa forma, a participação das famílias no contato com os professores e com

a gestão da escola, se estabelece em uma linha tênue entre a cobrança/crítica e o desejo de valorização pelo trabalho realizado.

5.2.2 As demandas para além da sala de aula

Quando você consegue suprir as demandas que eles te dão, eles te dão mais demandas e vão te dando mais demandas. Então, existe um lugar, que todo mundo sabe, que, **se o cara pede, você não tem muito como dizer não, você tem que entubar**. E você sabe que se você entubar, quer dizer então que você consegue dar conta. Então, **se você dá conta, podem te dar mais** (Lorenzo).

Uma queixa presente na fala da maioria dos entrevistados é sobre o excesso de trabalho para além da sala de aula e de forma não remunerada dentro dessas instituições. Mesmo sabendo que as demandas dos professores são as mesmas, independentemente de estarem na rede pública ou privada, se o professor não faz, ou questiona a necessidade em fazer algo, na rede privada, ele pode perder o emprego, e isso muda totalmente o ponto de vista e as estratégias dentro desse campo. As colocações de Lorenzo ilustram a relação hierárquica presente nessas escolas, pois “não há” a opção de não fazer.

Dentro da rede pública, é previsto⁵² 1/3 da carga horária do professor para planejamentos, confecção de materiais, correções de atividades, preenchimento de diários de classe e afins. Essa não é a realidade da rede privada, principalmente com os professores especialistas que recebem por hora/aula. Ou seja, o salário é baseado na quantidade de horas/aulas que se dá semanalmente, mas todo o trabalho que é feito fora da sala de aula não é contabilizado, como pontuam Gabriel e Letícia:

Na rede privada, a gente não tem aquela questão de exclusividade. **Como não tem horas voltadas para correção de prova, para preencher formulário, preencher não sei o que, a gente leva muito trabalho para casa**. Então tem que fazer muito trabalho de casa. Tem que preparar muita coisa sempre, o tempo todo. Então é, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho. Se eu fosse resumir a visão geral, é mais ou menos essa (Gabriel).

Como a gente trabalha com muitas turmas, a gente tem a demanda de olhar em cima de muitas turmas. [...] Então realmente é uma demanda muito grande de trabalho, principalmente nessas épocas em que a gente tem que fazer conselho de classe, fechar diário e fazer relatório. As outras professoras [pedagogas] até têm reunião pedagógica, mas lá não tem [para os especialistas] **e a gente não ganha um salário extra, uma hora extra para fazer isso**. Então é muito trabalho, é muita carga de trabalho para casa. Eu acho que isso deveria ser feito na escola. Mas isso é uma utopia, que seria o certo, mas que não acontece. **A gente trabalha muitas horas para além do que a gente faz na escola. E isso acabou virando uma obrigação nossa. A gente que dê conta de fazer, entregar, que está ganhando para fazer aquilo. Mas não, não estou ganhando para fazer aquilo. Estou ganhando minha hora/aula, o que vem**

⁵² De acordo com o §4º do art. 2º da Lei 11.738, de 2008: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

fora da minha hora/aula teria que ser remunerado fora da minha hora/aula. Ou então, me libera dali para eu poder fazer as outras demandas. Porque eu não estou ganhando para aquilo. **É uma coisa que se confunde e acaba virando uma vantagem para o empregador** (Letícia).

Em algumas escolas, principalmente nas que oferecem todas as etapas da educação básica, existem os coordenadores de área, ou seja, aqueles professores que foram escolhidos pela gestão da escola para representar suas disciplinas e responder junto à direção sobre a revisão de materiais e avaliações dos demais professores, participação e promoção de processos seletivos, mediação dos pedidos da gestão ao corpo docente, dentre outras atividades. Priscila, concordando com a demanda extra de trabalho para além da sala de aula, relata que muitas vezes faz também o papel de coordenadora, sem receber por isso:

Eu faço muito trabalho de coordenação sem receber para isso. Tá aí uma coisa que é muito chato, porque como é que você fala isso sem parecer arrogante, né? Mas é uma pauta que eu vou precisar levantar com eles em algum tempo. Porque eles me botam em e-mails de grupo de coordenadores, de: “vejam aí com sua equipe”, tem um monte de coisas assim que eu falo: “Cara, que abuso! Não recebo para ser coordenadora”. Enfim, mas eu que faço todo o currículo, eu que faço essas coisas. Detalho o currículo inteiro, que eu acho que é um trabalho também de coordenação, enfim. Tem várias coisas aí que eu acabo absorvendo. E isso acontece muito na escola (Priscila).

Brandão e Carvalho (2011, p.511) refletem sobre essa realidade defendendo que existe uma padronização nesse perfil de escolas da rede privada que atendem famílias com maior poder aquisitivo, sobre a gestão de sala de aula e do que se espera dos professores:

Embora este seja um tema já bastante abordado pela literatura educacional, nossa investigação apontou para a necessidade de explorar melhor como se combinam estilos de gestão pedagógico-administrativa com a autonomia docente em sala de aula. Temos observado que, ainda que os professores contem com considerável autonomia no trabalho docente, as escolas investigadas desenvolvem sistemas de supervisão e coordenação que parecem estruturar um estilo pedagógico – ou alguns parâmetros de qualificação do trabalho com os alunos – que atravessa as diferentes práticas e estilos docentes individuais. Cria-se dessa forma um “sentido do jogo”, na perspectiva de Bourdieu (1979 e 1989), que comporta simultaneamente flexibilidade e unidade, compondo as identidades institucionais (Brandão e Carvalho, 2011, p.515).

Para as autoras, todas essas demandas e a aceitação submissa dos professores faz parte do entendimento do jogo e da submissão a ele, e do perfil dos profissionais que trabalham nessas escolas. Para Bourdieu (1989, p.23), é o “sentido do jogo (...) que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e, menos ainda, a regra que permite gerar conduta adequada”. Isso significa que essa ideia de “escola empresa” influencia as características mais próprias da rede privada, especialmente as de grande porte, porque são regidas por lógicas empresariais e mercadológicas.

Laura, com pesar, afirma que as escolas têm dado mais importância para os documentos preenchidos pelo computador do que pelo que é feito em sala de aula, valorizando mais a gestão administrativa do que a pedagógica:

A gente tem uma vida aqui muito maior no computador, de ter que preencher muita coisa, escrever muita coisa, documentar muita coisa, e cuidado com o que você diz, que é um documento, que tudo pode ser contra você. **E menos o olhar para a sala de aula.** Então, hoje, esses registros, eles fazem parte do relatório. Você tem que ter foto, não pode ter da turma, você tem que ter de cada aluno e, se vai apresentar numa reunião, aquele pai não pode ficar frustrado porque o filho não está, então você tem que ter de cada um. Além da papelada de relatório, cresceu muito essa parte, como chama isso? De vídeo, áudio, mídia, na função do professor. Não tem uma pessoa externa para fazer. [...] **E eu acho que o acompanhamento da sala de aula, de promover formações para professores, troca entre os professores, está quase inexistente.** E isso é uma coisa. Eu sinto como uma educação se perdendo (Laura).

Tais afirmativas nos mostram que a visão pedagógica entra em cena quando se precisa agradar às famílias – os clientes, e que isso é um efeito da refração do campo da rede privada a partir da lente da lógica empresarial nesse ambiente educacional.

Como foi possível observar, as demandas quanto à atuação profissional do professor de música são mais amplas do que somente o ato de ministrar aulas. A diferença, é que na rede pública isso é previsto na carga horária, enquanto na rede privada, os professores não recebem por isso, pois o salário é calculado apenas pela quantidade de horas/aula dadas. Portanto, reafirmamos que entender como funciona esse campo e quais são as regras específicas que regem esse jogo se torna muito importante para a manutenção do próprio emprego e para pleitear melhores condições e salários.

5.2.3 Percepção de regras tácitas

Regras não ditas, acho que **são regras de sobrevivência** (Laura).

É **aprender a trabalhar em empresa**: cuidado com o que você fala, cuidado com quem você fala, a maneira que você fala (Marcelo).

Como vimos defendendo ao longo desta pesquisa, a percepção de regras tácitas no ambiente escolar desempenha um papel fundamental na permanência dos professores nesse espaço de trabalho. Essas regras, que muitas vezes não são ditas, incluem normas sociais, expectativas de comportamento e dinâmicas de relacionamento entre colegas, alunos e famílias. Bourdieu (2001) confirma a importância dessas percepções quando afirma que

Os novatos trazem consigo disposições previamente constituídas no interior do grupo familiar socialmente situado, portanto, mais ou menos ajustadas de antemão (sobretudo em virtude da auto seleção, vivida como “vocação”, ou da hereditariedade profissional) às exigências expressas ou tácitas do campo, a suas pressões ou

solicitações, e mais ou menos “sensíveis” aos sinais de reconhecimento e consagração, que envolvem uma contrapartida em termos de reconhecimento em relação à ordem que os confere (Bourdieu, 2001, p.199).

Durante as entrevistas, perguntamos aos professores se eles percebiam essas regras e tivemos as mais variadas respostas, dentre elas: não dar trabalho, cuidar da sua apresentação pessoal e o respeito à hierarquia da escola. Priscila e Laura compartilharam que seu *modus operandi* é não dar trabalho e parecer invisível na escola, evidenciando a desvalorização da música como área de conhecimento sem um lugar de legitimidade nesse contexto:

Não reclame, não fale. Quanto menos você aparecer, melhor. [...] **Eu sou apenas uma professora de música.** O que a escola quer? Fazer com que o aluno consiga passar na faculdade pública. É o Enem. [...] Então eu tenho que ir costurando pelas beiradas o meu trabalho. Porque se eu ficar ali brigando pelo [nome de uma música]⁵³, **eu estou fora, eu vou ser a próxima demitida, porque tem uma lista de demissão. Isso é outra realidade da rede privada** (Laura).

Você nunca pode fazer nada que vai dar trabalho para alguém. Nem que seja um pouquinho. Se a professora tiver um micro trabalho, ela já vai ficar muito te odiando. Então **eu aprendi que eu não posso contar com a ajuda de ninguém.** Que qualquer coisa vai ser um motivo de reclamação, e a galera reclama para o chefe mesmo. As pessoas vão direto na sala do chefe, batem lá e reclamam de você (Priscila).

Priscila também pontuou que o respeito à hierarquia é algo que se deve ter bastante atenção: “você nunca pode pular esse chefe e ir no seguinte. Isso é muito malvisto”.

Felipe é o único professor entrevistado que dá aulas em uma escola confessional. Para ele, alinhar-se com os valores e princípios da religião da escola é um tipo de regra tácita que é valorizada pelos gestores, afinal, esse perfil de escola tem uma ideologia empresarial mais explicitamente declarada:

Quando eu fiz a minha entrevista para entrar, ela falou assim “ah, é um colégio [nome da religião], mas as pessoas não precisam ser [nome da religião] para poder trabalhar”. E realmente o colégio é bem aberto sim, mas eu vejo que **existe um esforço para a gente manter uma linha de pensamento religiosa ali dentro.** Eu acho que essa é a principal coisa que eu vejo (Felipe).

Outro ponto sensível que foi apontado por Lorenzo é com relação à progressão na carreira. Ele percebeu que há regras tácitas com relação a isso, pois envolve dinâmicas de poder, relacionamentos interpessoais e expectativas implícitas que, quando não ditas, não são democráticas para todos aqueles que desejam avançar em suas trajetórias profissionais:

Eu acho que tem também uma coisa, que talvez seja um pouco mais delicada, que é a questão das progressões de carreira. **A gente não entende muito bem como que as pessoas crescem.** Eu acho que tem um acordo tácito no sentido de todo mundo sabe que algumas pessoas não vão ser demitidas, não importa o que façam. E a gente sabe

⁵³ Música que foi trabalhada de forma instrumental pela professora e que foi vetada de uma apresentação pela escola.

que tem algumas pessoas que vão crescer. Óbvio que vão crescer, que para elas vão ser dadas todas as oportunidades, enquanto outras vão ter dificuldades de crescer. **É sabido que a escola vai priorizar alguns profissionais em detrimento de outros** (Lorenzo).

Uma possível justificativa para isso, é com relação à apresentação pessoal, que na teoria bourdesiana é chamada de *hexis corporal*. O autor explica que “a *hexis corporal* é a mitologia política realizada, incorporada, tornada disposição permanente, maneira durável de se portar, de falar, de andar, e, dessa maneira, de sentir e de pensar (Bourdieu, 2009, p.114)”. Ou seja, a maneira como os professores se apresentam visualmente pode influenciar a percepção dos alunos, das famílias e dos colegas sobre o comprometimento com a profissão e os valores da instituição. Além disso, para Bourdieu, a *hexis corporal* é uma forma de capital que pode ser utilizada para distinguir diferentes classes sociais, uma vez que as maneiras de se comportar e de se apresentar são frequentemente associadas a um determinado status social. Leticia e Paloma comentaram sobre essas questões:

Por exemplo, na festa de encerramento, **a gente teve que limitar a roupa: “não pode mais professor vir com qualquer roupa. Agora é calça jeans e blusa branca”. Porque tinha professora indo com vestido decotado, com vestido curto, coisas assim que nunca precisaram ser ditas.** [...] Eu acho que essa questão de como você se comporta, do que você fala, isso é fundamental. Você tem que ter cuidado sim. Você pode defender as suas opiniões, mas você está dentro de uma empresa. Essa é a verdade. A escola é uma empresa, então você tem que ter cuidado sim. **Tem que ter cuidado com a sua aparência, com a sua higiene. A escola não vai falar isso para você, mas você tem que ter um cuidado nesse sentido.** A maneira como você fala, os seus comentários. Tem que estar sempre cuidando. Não é ser falso, mas é saber onde a gente trabalha, saber as demandas dali, do público que se atende, e é isso. [...] Eu acho que é um código que a gente tem que seguir, que tudo isso é muito observável (Leticia).

Eu percebo que as pessoas estão bem arrumadas. **Ninguém vai largado.** Eu já trabalhei em lugares que você olhava e parecia que a pessoa levantou da cama e chegou na escola, sabe? Então, eu percebo que **as pessoas são preocupadas com a sua própria imagem** (Paloma).

As falas de Leticia e Paloma dialogam com os conceitos de Bourdieu de *hexis corporal* e *habitus*, pois tais situações não deixam de demonstrar a exigência de um *habitus* específico. É exigida uma forma específica de comportamento, de postura, de maneira de ser e agir. Mas é exigido tacitamente, como se fosse óbvio para todos – independentemente de sua origem social. Isso é mais fácil para quem já pertence àquela classe social, o que, muitas vezes, não é o caso dos professores.

Foi interessante perceber que a importância sobre a vestimenta e aparência pessoal apareceu somente na fala das mulheres. Para os homens entrevistados, isso não foi um ponto a se considerar, como nos mostra as falas de Marcelo e Gabriel:

Vestir, com certeza não (Marcelo).

Eu estou mega atarefado esses dias, fazendo muitas coisas, e eu não estou nem tendo tempo de cortar o cabelo, por exemplo. E eu entendo que isso em outros ambientes de trabalho poderia ser um problema, **mas eu não enxergo isso como um problema lá no colégio**. Eu vejo professores com todo tipo de cabelo, com cabelos coloridos, com cabelos com tranças, com coisinhas assim. E com roupas bem à vontade também. Tem gente que vai com roupa mais social. Tem gente que vai com uma roupa mais tranquila. Todos os homens vão de calça, com exceção de professores de educação física (Gabriel).

Não podemos analisar tais falas sem nos remeter ao machismo estrutural que também se manifesta de diferentes formas dentro do ambiente escolar, fazendo com que, muitas vezes, as mulheres sejam submetidas a padrões de vestimenta, como se a sua aparência fosse mais relevante que as suas competências e habilidades profissionais, como nos mostra Brito (2024):

O machismo estrutural, manifestado por microagressões no cotidiano, é um dos principais fatores que perpetuam a desigualdade de gênero. Essas microagressões, embora aparentemente inofensivas, reforçam estereótipos sexistas e consolidam uma hierarquia de poder entre os gêneros (Brito, 2024, p.1).

Quando se trabalha em uma escola privada que atende a um público de alto poder aquisitivo, muitas vezes os professores se veem buscando alternativas para se valorizar diante dos colegas, das famílias e dos próprios alunos. Para Bourdieu (1994) a definição do belo tem a ver com o capital cultural que cada um carrega e que, por isso, estar dentro dos padrões estabelecidos pelo público atendido pela escola, se faz importante:

A aptidão para pensar objetos quaisquer e ordinários (como uma casca, uma armação metálica, repolhos), espontaneamente “odiosos” (como uma cobra) ou tabus sociais (como uma mulher grávida ou um acidente automobilístico), enquanto belos, ou melhor, enquanto justificáveis de uma transfiguração artística (através da fotografia, o mais acessível dos instrumentos de produção artística), está fortemente ligada ao capital cultural herdado ou adquirido escolarmente. Somente uma minoria (feira de produtores artísticos, de professores de ensino superior e de intermediários culturais) julga, como o quer a definição legítima da disposição legítima, que qualquer coisa pode ser objeto de uma bela fotografia (Bourdieu, 1994, p.90).

Paloma pontuou também que percebe como regra tácita, a preocupação de toda a equipe em cumprir prazos e a proporcionar excelência no ensino, tendo em vista que trabalha em uma escola cara e de grande relevância na cidade do Rio de Janeiro:

Eu percebo que há uma preocupação em seguir as regras. Eu acho que tudo que é orientação, tudo que é prazo, tudo que é solicitação, eu percebo que todo mundo procura atender. Até agora eu não vi aquele que é mega atrasado, que não entrega nada. Aquele que, “poxa, todo mundo fez e ele não fez”. Eu ainda não percebi isso [...] É uma escola que tem uma cultura de ser uma escola, ou de procurar ser, uma escola de excelência, de ser um ensino de excelência, de ser um ensino difícil, forte. Então eu percebo que os professores se empenham em atingir essa excelência, sabe? **Eu acho que as pessoas que trabalham lá sabem que não podem fazer qualquer coisa** (Paloma).

Em resumo, entendemos que as percepções das regras tácitas trazidas pelos professores que entrevistamos, estão presentes também em outros locais de trabalho, destacando o respeito à hierarquia, as expectativas com relação à vestimenta, e, aos padrões de comportamentos esperados para que as relações pessoais sejam respeitadas. O que é característico na rede privada são as consequências em se quebrar essas regras: a demissão. Ou seja, a lógica empresarial parece ser a grande regra tácita que orienta as estratégias da rede privada em relação aos professores. E muito dessas reações e regras não são específicas da música, mas compartilhadas com outras áreas.

Ao final desse capítulo, retomaremos esses pontos quando apresentarmos os conselhos que foram compartilhadas pelos entrevistados aos recém-formados, como uma estratégia para a percepção das regras tácitas, explicitando o que não é claro nas normas, na formação inicial e nos primeiros anos de docência.

5.2.4 Receio sobre a perda do emprego

Ano passado eu fui demitido porque eu **não falo inglês** (Leandro).

Eu **nunca me senti ameaçada**, mas eu tive a sensação de muita instabilidade (Priscila).

Diante da perspectiva da lógica empresarial presente na rede privada, durante as entrevistas, perguntamos aos professores se eles têm ou já tiveram a sensação de que seu emprego estaria ameaçado. A maioria disse que sim e expressou esse receio na medida em que observam que as instituições buscam otimizar custos e adaptar os currículos às demandas do mercado. Dentre os principais motivos destacados, os professores mencionaram que sentem medo: 1) pelo final do ano letivo, quando há cortes e a “troca” por profissionais mais baratos; 2) quando há troca de gestão da escola e, conseqüentemente mudanças da equipe pedagógica; 3) quando se tem algum tipo de problema com os alunos; e 4) quando há cortes e/ou diminuição de investimentos voltados para a música.

Com relação ao medo pelo final do ano letivo e as demissões para ajustar a folha de pagamento, Paloma relatou que já sentiu esse receio por ser uma professora que está há muitos anos na escola, e Felipe disse que já se sentiu assim por ocasião da troca de gestão:

Já senti quando chega o final do ano, que a gente percebe que a escola está reduzindo a folha, está despedindo professores, trocando professores antigos por professores mais novos para diminuir a folha da escola. Nestes momentos, eu já senti meu emprego ameaçado, porque tem escolas que eu já estou há alguns anos. Sempre dá aquele medo de, **será que esse ano vão me mandar embora para contratar um professor mais barato? Que vai entrar ganhando o piso**. Nesta situação, sim (Paloma).

Sim, já tive. Porque uma coisa muito comum na escola particular, principalmente essas que têm rede, como o [nome da escola], é a troca de gestão. E aí **nessas trocas de gestão, é sempre uma tensão para os funcionários, porque a gente vê muitas demissões, a gente vê quando a escola está passando por alguma reestruturação.** Muita gente tem que sair. Já vi isso acontecer também de uma reestruturação, de demitir alguns professores mais antigos para contratar professores novos, às vezes por conta de salário. Então, eu já senti, sim, principalmente nesses momentos de troca de administração (Felipe).

Priscila também destacou que as trocas de gestão, além de causar esse receio para a equipe como um todo, geram um ambiente de muita instabilidade, prejudicando a fluidez do trabalho:

Eu nunca me senti ameaçada. Mas eu tive a **sensação de muita instabilidade.** Cara, foi bizarro. O meu departamento foi mexido, pessoas foram mandadas embora, saíram da [unidade A da escola] e foram só pra [unidade B da escola], sem falar nem com a gente. Nesse contexto dessa gestão horrível e sobretudo muito sexista, muito machista. O cara não olhava na minha cara. Ele falava com o meu estagiário, com o meu assistente. Só chamava os homens para tocar. Então nesse sentido, eu senti uma perda de espaço. **Mas ameaça em relação a ser demitida, ao posso ser demitida real, eu nunca senti. Mas teve esse clima de instabilidade** (Priscila).

Gabriel aponta que não sente o medo da demissão de uma forma pessoal, mas que se sente ameaçado na medida em que a música tem cortes e/ou não recebe os investimentos necessários:

Não, nunca tive essa sensação do meu emprego, **mas eu acho que a minha atividade já passou por uma série de ameaças,** não na educação infantil, porque eu atuo em vários segmentos, e aí no caso de me sentir ameaçado no emprego nunca senti, mas as minhas atividades do meu fazer musical, isso já. Não só fui ameaçado, na verdade, **eu já tive cortes.** Já tive algumas coisas que foram retiradas. **Algumas condições que não foram retiradas de mim, mas foram retiradas da disciplina, da equipe, da estrutura ou das condições para os alunos que acabam afetando o meu trabalho, a minha aula** (Gabriel).

Para Lorenzo e Laura, o medo pela perda do emprego está vinculado à relação com os alunos e às possíveis complicações na sala de aula que requer a intervenção da coordenação ou direção. Quando surgem situações que envolvem comportamentos desafiadores e falta de engajamento dos alunos, os professores podem ser questionados e terem uma avaliação negativa do seu desempenho e, como mencionado anteriormente, sobre o perfil de escola empresa, em que o cliente tem sempre razão, a perda do emprego pode ser considerada.

Todo ano, todos os funcionários da [nome da escola] têm um *feedback* com o superior. Então, isso é de praxe. Gente que não necessariamente assiste a sua aula, mas que vai falar como é que foi o seu ano. Pontos a melhorar, pontos a destacar etc. Então, nesse ano, **o diretor [nome do diretor] queria participar do meu feedback. Naquele momento eu achei que eu poderia perder o emprego.** No ano passado, quando eu tive um problema com um aluno do sétimo ano. Era uma turma muito difícil, com alunos muito, muito difíceis. Eu fui defender uma menina negra, órfã e de inclusão do *bullying* que ela estava sofrendo. E depois, na semana seguinte, os alunos pegaram no meu pé de uma forma muito ruim. E nesse momento, uma mãe me denunciou. Falou

que eu agredi o aluno. Enfim, tem outras questões aí, mas eu temi pelo meu emprego. Eu inclusive falei: “cara, você me conhece, eu estou tendo um problema com um aluno que é problemático e que todo mundo sabe, vocês conhecem, sabem que é problemático”. E aí o [nome do diretor] falou: “é justamente por conhecer você que eu estou aqui conversando com você”. Mas eu temi pela perda do meu emprego. **A gente está ali, à mercê, no fundo.** Mas tirando esse momento, eles valorizam o meu trabalho. Eu acho que, bom, não dá para falar isso, mas **ninguém na rede privada tá imune** (Lorenzo).

Os meus medos, que eu particularmente, falei, “meu Deus”, é **quando tive problemas em que eu fui chamada.** [...] Então, eu **tenho medo do que está se transformando o poder dessa fala distorcida dos pais, das famílias.** Isso que me assusta, porque a escola, ela pode até ficar do meu lado, mas ela não sustenta. Então o meu medo na rede privada é esse (Laura).

Para Leticia, o receio pela perda do emprego passa pela percepção do mercado atual da rede privada e não pelo seu trabalho e a sua disciplina especificamente. Nesse sentido, mesmo sabendo que é um direito de todo trabalhador apresentar atestado médico para justificar faltas de doença, ela evita ao máximo usar esse recurso.

Só não vou trabalhar quando eu estou morrendo mesmo. Eu me sinto muito ameaçada de não ir trabalhar mesmo com atestado. Mas isso é uma coisa que é minha, meu sentimento, meu olhar. Agora, da escola me ameaçar, não (Leticia).

Outra questão que foi levantada é sobre o aumento significativo no número de escolas que têm investido em língua estrangeira na rede privada, inclusive na etapa da educação infantil. Essa tendência é impulsionada pela necessidade em se preparar os alunos para um mercado cada vez mais competitivo e internacional. Nesse sentido, muitas instituições têm exigido que o corpo docente seja fluente em determinado idioma – na maioria das vezes o inglês, para ministrar as aulas e gerar um ambiente mais imersivo. Na percepção de Leandro esse é o ponto sensível para a sua permanência no trabalho: o fato de não falar inglês.

Não sou fluente em inglês. Na verdade, eu não falo inglês. Eu dou meus pulos na leitura, dou meus pulos para cantar, porque como cantor, como alguém que estudou canto, eu entendo de fonemas, fonética para pronunciar. Mas eu não falo inglês. E aí, a minha antiga escola, ela se tornou uma escola bilíngue. E chegaram em setembro e falaram assim: “Olha só, a partir do ano que vem, toda a educação infantil será de fato bilíngue, ou seja, 50% da língua materna e 50% na língua estrangeira. E os professores especialistas precisam ministrar as aulas em língua inglesa. Você fala em inglês?” E eu respondi: “Não, eu não falo inglês. **Eu não falo inglês e eu não vou aprender inglês para falar inglês ano que vem.** Então... [risos] fica aí o entendimento (Leandro).

Essa é uma regra explícita das escolas bilíngues, que valorizam cada vez mais o domínio de outra língua para o suporte das mudanças do mundo. Mas entendemos que, embora seja interessante conhecer outro idioma e usá-lo como possibilidade de ampliação de oportunidades, ter que fazê-lo por obrigação não parece ser razoável diante das demandas e cobranças que os professores já carregam. Isso é ilustrado na continuação da fala de Leandro:

E isso é uma situação que me assola agora no momento, sabe? Eu acho que **eu tenho que dar conta de resolver essa questão**. Esse meu problema com o inglês. **Porque isso é uma epidemia, né? As escolas estão se tornando bilíngue** mesmo. E é isso. A qualquer momento, também eu acho que pode acontecer com o [nome da escola] ou com qualquer outra escola que eu entre privada, pelo menos. Então é uma questão que me assola. Tenho que estudar inglês. Só que isso é uma coisa ruim. Porque eu sei que eu preciso estudar uma língua. Mas eu tenho outras questões, porque eu tenho muita demanda. Eu quero seguir na minha carreira acadêmica, quero fazer mestrado. Eu quero fazer outras coisas. **Eu não queria fazer inglês correndo agora, porque eu preciso falar inglês porque eu não quero ser demitido** (Leandro).

Como pudemos constatar, é perceptível que muitos professores se sentem ameaçados pela perda do emprego, principalmente em tempos de corte de gastos e mudanças de gestão. Dificuldades disciplinares com alunos e as exigências de habilidades como o domínio de uma língua estrangeira podem contribuir também para essa instabilidade. Essa é a principal questão, como já dissemos, relacionada às regras: a reação, regida pela lógica empresarial, ao não cumprimento ou ao desvio das normas (tácitas ou explícitas) é o receio pela perda do emprego.

Ou seja, a partir do conceito de escolas empresas e a necessidade de *feedbacks*; as demandas docentes para além da sala de aula; a percepção de regras tácitas; e o receio pela perda do emprego, observamos que, nessa categoria de análise, apenas o lugar subalterno da música dentro da escola que provavelmente é compartilhado com outros locais de trabalho. Ou seja, todos os demais tópicos abordados, mesmo que também transitem no sistema público, tem características muito específicas da rede privada, como por exemplo a não remuneração diante do trabalho realizado para além da sala de aula e a importância em seguir as regras sociais e profissionais por entender que o não cumprimento pode ser atrelado à perda do emprego.

5.3 VALOR ATRIBUÍDO ÀS AULAS E AOS PROFESSORES DE MÚSICA PELAS ESCOLAS PRIVADAS

Nessa última categoria de análise buscamos investigar, por meio do conjunto de regras delineado até agora, o valor atribuído às aulas e aos professores de música pelas escolas privadas do Rio de Janeiro. Nos baseamos a partir das falas dos entrevistados sobre: o lugar da música na escola privada; os recursos materiais e instrumentais; a remuneração, benefícios e as diferenças salariais; e, a importância (ou não) dos professores nas reuniões.

5.3.1 O lugar da música na escola privada

Eu acho que a música é **bastante valorizada** (Lorenzo).

A escola tem mil questões, mas **ter um olhar para dois tempos semanais de música, são pontos positivos**. Não dá para achar isso ruim. Deveriam ser todas as escolas assim (Laura).

Ela **está em um lugar de acessório** [...] é uma coisa a mais que vai agregar (Leandro).

De acordo com o dicionário da língua portuguesa *Michaelis online*⁵⁴, a palavra lugar pode ter diferentes significados como por exemplo: “espaço onde habitualmente se realizam determinadas atividades”; “ponto, posição ou sítio onde se exerce qualquer função”; “posição determinada por circunstâncias especiais”; “posição relativa na escala social”; “posição relativa ao grau de importância de alguém ou de alguma coisa, em qualquer contexto”; dentre outras possibilidades.

Nosso intuito diante da pergunta sobre a percepção do lugar dedicado à música no contexto da educação infantil das escolas em que os professores atuam, está ligado ao grau de importância e a valorização que a música tem na instituição em que cada um atua.

Bourdieu (1990) afirma que o jogo social sempre acontece dentro de um campo específico, no nosso contexto, no campo escolar da rede privada. Como dito anteriormente, a percepção das regras desse jogo tem relação com a posição que ocupamos dentro desse campo. Ou seja, a percepção do lugar da música na escola atinge não só o aspecto da valorização ou não desse conteúdo, e sim, da força exercida pelos agentes nesse espaço de tensões e disputas.

Paloma relacionou o lugar da música e a sua valorização em função da frequência e duração das aulas:

Eu estou pouco tempo na instituição, mas eu percebo que ela tem um grau de importância, **visto que se procura ter dois tempos semanais**, apesar de ser um tempo dividido, ser um tempo menor, são 30 minutos, duas vezes por semana. Mas **só o fato de quererem colocar isso duas vezes por semana eu já acho uma valorização, porque não é o comum nas escolas particulares**. Estou há 11 anos em sala de aula e eu sempre tive só um tempo semanal, independentemente de ser 40 minutos, de ser 45, 50, seja o que for (Paloma).

Embora pareça ser a mesma coisa ter uma aula semanal com maior tempo ou duas aulas com tempo menor, em nossa concepção, a realidade apontada por Paloma revela que isso seja um indicador de legitimidade da educação musical diante da carga horária da educação infantil. O fato de os alunos poderem ter contato com as atividades musicais, utilizarem os instrumentos e o espaço das salas com mais frequência por semana, contribui para o processo musicalizador, respeitando o tempo de concentração da faixa etária.

Para Carla, a valorização da música começou a ser visível na medida em que a escola reconheceu as necessidades específicas da área e investiu em um espaço especial para as aulas, o que também pode ser reconhecido como um indicador de legitimidade:

⁵⁴ <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/lugar>

Melhorou bastante. Porque, a escola tem um ensino de música, mas não é a prioridade. Lá eles priorizam a questão da língua por ser uma escola de origem [idioma ensinado na escola] [...] **nós não tínhamos uma sala específica de música. Era uma sala que estava vazia, que era utilizada para dar aula.** No infantil a gente utilizava o auditório ou a própria sala das crianças. A gente ia com o violão e com os instrumentos para lá. **A sala de música existiu a partir de 2020.** Na pandemia, que eles começaram a ver aquele espaço ali. E a gente teve esse grande avanço com esse espaço para nós, apesar de não atender a todos os horários (Carla).

Priscila retoma o que foi pontuado por Gabriel anteriormente, e menciona que as aulas de música, muitas vezes, são consideradas como um “depósito de alunos” por ser aquele momento em que as professoras regentes tomam um café, fazem seus planejamentos, descansam etc.:

Eu trabalho numa instituição muito diferenciada, em relação a vários aspectos. É uma escola que tem música a vida inteira, desde o primeiro até o último ano escolar. Então, **em tese, na teoria, a música tem um super lugar. Quando eles vão mostrar a escola, o primeiro lugar que eles vão mostrar é a sala de música, que é linda, toda colorida.** Eu tenho acesso a todo tipo de material que eu preciso, mas, no meu sentir, no dia a dia, **muitas vezes eu me sinto como uma professora à parte.** Não faço tanto parte do grupo dos professores. **Um pouco a recreação, sou vista um pouco como o depositário dos alunos** (Priscila).

Diante dessas colocações de Priscila, podemos observar a ambiguidade na interpretação do lugar da música na escola, sendo revelada a partir de uma face externa e em uma interna. A face externa é voltada para conquistar clientes, sendo mais própria da rede privada, pois faz parte da lógica empresarial. Já a face interna permanece desvalorizando a música, entendendo-a como recreação, sem compreender sua importância e sua contribuição para a formação das crianças.

Sobreira e Fetzner (2024, p.19) afirmam que “a desvalorização da música como componente curricular tem suas raízes na ideia de que o ensino de música não tem conteúdos próprios, que deveriam fazer parte da formação, mas apenas servem à recreação” e que a música só passa a ser valorizada quando chega o momento das “culminâncias”. Embora as pesquisadoras tenham se baseado na experiência de egressos da licenciatura em música no âmbito da escola pública, Laura, Leandro e Priscila percebem que essa realidade é presente também na rede privada de ensino:

Eu acho **que a escola ainda tem muito que compreender o que é essa música na escola.** Está muito ainda no contexto das apresentações, das festividades, dos eventos escolares. Mas eu acho que depende do professor que está ali, que vai mostrando o que é essa música na escola (Laura).

O foco ainda não está no processo de entender o que é um instrumento, como que faz um instrumento, a questão do timbre, da materialidade, mas está nesse ponto de vista do mostrar. Então, **ela é um acessório, um enfeite.** A família vai ver que tem um chocalhozinho, que tem um tambor (Leandro).

Eu vou fazer 10 anos de casa, então nesse meio tempo eu sinto que eu, a ferro e foice, consegui abrir muito espaço. [...] Que não é para preparar o Dia das Mães. Que o objetivo não é esse, não é fazer uma musiquinha. Ensinar uma musiquinha é mole, pô, só pegar o violão e tocar uma coisa. Esse tipo de cultura que eu acho que tem muito nas escolas, que **vem de uma ignorância do nosso trabalho, do que é a educação musical**, talvez por conta da não obrigatoriedade nos últimos anos (Priscila).

As colocações dos nossos entrevistados dialogam com o que Bellochio (2013) afirma sobre a importância em se posicionar diante desses embates e defender a área da música mostrando o seu valor e importância diante da formação integral dos alunos:

Assim, faz parte da alçada do professor de música ter clarezas, não estanques e absolutas, acerca do significado, das funções e das potências da educação musical nos processos educativos escolares da educação básica e de processos sociais mais amplos, percebendo a área do ponto de vista musical, pedagógico e social, olhando-a a partir de suas especificidades e no entrelaçamento com outros conhecimentos constitutivos dos saberes escolares e extraescolares (Bellochio 2013, p.83).

Concordamos com a autora, mas reconhecemos que essa postura de reivindicação e valorização da música na escola pode possibilitar a perda do emprego e as boas indicações dos professores na rede privada. Portanto, percebemos com essa subseção, que a música ainda permanece em um lugar subalterno na escola, sendo reduzida à recreação, acessório ou depósito de alunos. Na rede privada especificamente, observamos que as aulas de música apresentam maior frequência dentro do currículo da educação infantil (mesmo que tenha duração menor) e que a sala de música muitas vezes é usada como um atrativo e chamariz de clientes, evidenciando algumas regras tácitas da lógica empresarial do setor privado.

5.3.2 Recursos materiais e instrumentais

Chega no início do ano, a gente faz uma lista de coisas que tem que comprar. Compram, mas, repito, sem uma sala de música... **Se a gente pedir, tem. Eu acho que o que falta é um lugar** (Marcelo).

Tenho. Mas o que acontece... não é o suficiente. Eu acho que não é o suficiente. É pouco (Leandro).

Eu posso complementar que a escola [nome da escola] **tem atualmente quatro salas de música**: uma para o infantil, duas salas para o fundamental 1 e uma sala para o fundamental 2. **As salas são todas muito bem equipadas** (Lorenzo).

Mesmo reconhecendo que ter uma sala e instrumentos musicais não significa que a escola valorize a música, e que é possível fazer um bom trabalho sem essas condições, entendemos que, tê-los, facilita e potencializa o trabalho do educador musical. Ter acesso a um espaço amplo, instrumentos adequados e com quantidades suficientes, tecnologias de apoio e materiais didáticos diversos, permitem uma aprendizagem dinâmica e envolvente.

Como vimos anteriormente, o fato de se estar na rede privada não garante tal estrutura. De acordo com a fala dos nossos entrevistados, percebemos que quando há material não há sala específica de música; quando há sala de música, os instrumentos que compõem tal sala são antigos ou estão danificados e incompletos; e que raras são as instituições que têm boas salas com infraestrutura completa.

Nesse contexto, Laura, Letícia, Carla e Felipe relataram como é ter uma sala de música, mas com poucos instrumentos:

Foi a primeira escola que eu tive uma sala de música. Eu acho que também **isso é um privilégio, porque se a gente for olhar por aí não são todas as escolas que têm sala de música**. Essa sala de música tem um piano. Eu acho que é o principal. Tem instrumento de corda, violão, ukulele. Alguns de percussão, mas **não são instrumentos de boa qualidade**. A maioria não é de boa qualidade, mas eu digo que o piano, violão e o ukulele são bacanas. É meio que dividido. **Tem aquela coisa de bandinha, bem ruim, qualidade bem ruim, mas tem umas coisas de percussão interessantes, mas não é em grande quantidade**. Tem estrutura de projeção, som na sala, que é só você plugar ali o celular. Isso são coisas boas (Laura).

Tenho alguns instrumentos de percussão, tambores. Eu tenho dois xilofones, eu tenho alguns coquinhos, tambores, pandeiros, chocalhos. E aí, é isso. A bateria é minha. O piano está muito desafinado. Não tem nem como tocar direito. O teclado eu não consegui. [...] Afinação de piano não, já cansei. **Aí acaba que você é vencido pelo cansaço. Eu não vou conseguir fazer qualquer coisa e acabo levando o meu. E começa a virar uma bola de neve de coisas erradas** (Letícia).

Nós temos violões. Nós temos cajon. Nós temos pandeiros. Tem um piano elétrico. **Tem teclado, mas eu acho que a fonte está ruim**. Triângulos, chocalhos, ovinhos, poucos coquinhos e poucas claves. Ganzá. Tambor pequeno, tem uns três. Temos xilofone, soprano, contralto e baixo. Temos dois baixos. Acho que quatro sopranos e dois contraltos, mas **estamos com falta de baqueta. E algumas borrachinhas dos xilofones estão gastas** (Carla).

Tem piano, tem teclado, tem instrumento de percussão. Tem um auditório também, que é um auditório bem equipado, que a gente pode fazer as apresentações. Nesse auditório tem piano, tem caixa de som, tem mesa, tudo direitinho também. **O único problema do meu trabalho atual, é que os materiais são bem antigos**. Já tem coisa que não dá para usar, mas tem um equipamento bom. **Tem instrumentos para todas as crianças, porém, os materiais são bem antigos** (Felipe).

De acordo com tais falas, a impressão que se dá é que em algum momento as escolas fizeram o investimento em instrumentos, mas, por não acompanharem a dinâmica das aulas e as demandas dos professores, não abrem espaço e disponibilidade de orçamento para manutenções ou renovações dos materiais.

Leandro passa pela mesma situação relatada pelos demais professores e se questiona por que não tem materiais melhores e em maior quantidade, se há uma verba disponibilizada pela instituição, mesmo que pequena, para esse fim. Ele também critica a qualidade dos kits de

bandinha de musicalização e aponta o quão prejudicial é o fazer pedagógico quando não há material suficiente e de qualidade para todos os alunos:

Eu deveria ter uns xilofones. Eu deveria ter mais tambores. Eu deveria ter materiais de kit e banda. Banda rítmica, conjunto Orff, que eu acho isso bem importante para se ter, ou alguma coisa próxima. **E existe uma verba que a rede disponibiliza para as unidades.** [...] eles disponibilizam uma verba para comprar um kit que é uma bolsinha desse tamanho aqui [mostrando com as mãos algo pequeno] mais ou menos. Com uma pandeirola, um pandeiro daquele que o couro é um plástico. Aqueles chocalhozinhos. Umas baquetas pequenas. **Isso é um tipo de material que dá para uma turma de 10 alunos.** [...] com o passar do tempo vai se danificando. É normal danificar, ainda mais um negócio tão frágil como esse. Ele vai se desfazendo, vai quebrar. Criança manuseando pode quebrar, pode furar, aquele troço de plástico (Leandro).

Entendemos a queixa de Leandro pelo ponto de vista de que, se as mensalidades das escolas privadas são altas e, muitas vezes, as aulas de música são vistas como chamariz de alunos, o investimento e verbas disponibilizadas para a compra e manutenção deveria ser melhor gerenciada, além de contar com a opinião dos professores que utilizam tais materiais.

Em contrapartida, Paloma, Priscila e Lorenzo, vivem uma realidade diferente, tendo acesso a salas próprias de música, com instrumentos variados e em quantidade suficiente, apoio de audiovisual, dentre outras coisas:

Nós temos sala de aula de música. Essa sala, tirando a parte musical, **é uma sala bem equipada, com espaço.** Não é um espaço enorme, mas tem espaço para que as crianças se movimentem. [...] Tem instrumentos de percussão, tem instrumentos para uso do professor, caso ele deseje. Violão, teclado para tocar com as crianças, acompanhar eles durante as aulas. Tem instrumentos melódicos de percussão, que eu não encontrei muito por aí nas outras escolas, como xilofones, tubos, que também é algo que eu não tinha encontrado até então em outras escolas. Tem a parte do equipamento audiovisual também, bem bacana, **que funciona, que está sempre disponível,** que tem uma qualidade de som razoável, que atende. A parte de projetor também, de computador, **tudo funciona muito corretamente. Está sempre bem disponível** (Paloma).

A sala tem 25 pares de coquinho, tem 25 claves, tem 25 pares de caxixi, tem 25 pares de ovinho, tem 25 agogôs, tem 25 tambores pequenos. **Tem tudo para que eu possa fazer aula com todo mundo tocando, que eu possa fazer várias coisas diferentes.** [...] Tendo em vista isso, que eu tenho a minha sala toda perfeitinha, com prateleiras, armários, tem tapete, eu tenho um palco pequenininho para as crianças. E o equipamento do qual eu disponho, eu acho que eu consigo fazer um trabalho de muita excelência com as crianças (Lorenzo).

A gente tem uma sala com o quadro, o *Smart Board*⁵⁵, um projetor. Eu tenho dois currículos que a gente assina que oferecem planejamento e muitos recursos que a gente usa de voz e áudio. E **eu tenho muito instrumental.** Tenho o instrumental Orff completo, tenho um set de ukuleles completo. A gente tem um laboratório, um estúdio com 20 computadores de última geração ligados a teclados. **A gente tem todo tipo de equipamento, de amplificadores e microfones.** Eu tenho quatro microfones na minha sala, disponível para os alunos usarem todo dia, à vontade. Eu tenho caixa de som, tenho piano de última geração também na minha sala, e nós temos vários pianos.

⁵⁵ *Smart Board* é um quadro interativo que funciona como uma tela sensível ao toque, onde você pode interagir com o conteúdo exibido diretamente nele, seja escrevendo, desenhando ou arrastando objetos.

Temos bateria elétrica também, algumas. Guitarra, temos alguns violões também disponíveis. Temos um set de percussão de samba, temos também diversos instrumentos de percussão, alguns importados muito bons, outros não tanto, mas temos bastante percussão. Temos violinos também, um set de 20 violinos, porque já teve aula de violino lá uma época no currículo. E temos também instrumentos da banda de sopro: saxofones, trombones e trompete (Priscila).

Quando as instituições investem em um ambiente propício, com recursos adequados e mantidos com a manutenção necessária, os professores se motivam e tendem a se dedicar mais plenamente para fazer um trabalho de excelência. Por isso, a valorização da música pode ser entendida também a partir do quanto de investimento que esse componente curricular recebe. Curiosamente, a partir das falas dos professores que entrevistamos, podemos concluir que as escolas que remuneram bem, também são as escolas que oferecem melhores condições de trabalho para seus professores.

Contudo, é mister reconhecer que a valorização do ensino de música e sua legitimação no ambiente escolar também perpassa por outras características importantes das escolas de educação básica, sejam elas públicas ou privadas, como a carga horária dedicada à música, o tipo de avaliação que é feita e se é feita, a utilização do tempo de aula de música para outras atividades escolares etc.

5.3.3 Remuneração, benefícios oferecidos e diferença salarial

Eles pagam 60% de um plano de saúde bom. Então o professor paga 40% e isso é bem interessante. **O principal não é o valor da hora/aula, porque a gente está falando de Brasil, que a educação infantil e fundamental 1 é a hora aula menor.** Fundamental 2 é maior. Ensino médio é o que deveria ser para todos. [...] Não sei quem fez isso, mas é bem feio [risos] (Laura).

A fala trazida por Laura, resume bem a proposta dessa seção. A remuneração e os benefícios oferecidos aos professores pela rede privada de ensino variam significativamente de acordo com a instituição. De forma geral, as escolas tendem a ter um salário mais atrativo. Além disso, algumas escolas oferecem plano de saúde, plano dentário, vale-alimentação ou refeição na escola e oportunidades de formação continuada. Durante as entrevistas realizadas observamos essas realidades e acrescentamos que, na cidade do Rio de Janeiro⁵⁶, um benefício

⁵⁶ Esse direito não é uma lei, trata-se de uma conquista da categoria a partir de um acordo do SINPRO-RIO com o patronado. Esse acordo também acontece em outras cidades do Brasil, mas podem ter características diferentes. Em alguns lugares há uma proporção de desconto nas mensalidades relativo à quantidade de tempos de aula que se dá na escola; em outros, a escola disponibiliza bolsas para apenas 25% do corpo docente; em outros lugares, há uma restrição na quantidade de bolsas por professor. Para maiores informações, consulte o site do sindicato dos professores da sua cidade e veja como o acordo se aplica.

garantido pelo acordo sindical aos professores da rede privada é a bolsa de estudos integral para seus filhos.

Iniciaremos pontuando os benefícios e posteriormente falaremos sobre a remuneração e as diferenças salariais da educação infantil para as demais etapas da educação básica. Priscila, Letícia e Marcelo, destacaram a bolsa para os filhos como o maior e melhor benefício do trabalho da rede privada:

Isso na verdade é a melhor das coisas. Filho de professores tem acordo coletivo com o sindicato. Filho de professor pode estudar de graça. Eu pago, literalmente, 600 reais de alimentação. Eu só pago taxa de alimentação. Então **esse é o maior dos benefícios, né? É incalculável na minha vida. O salário de um juiz federal que eu ganho indireto.** Surreal. E elas [as filhas] têm direito a absolutamente tudo (Priscila).

A questão da bolsa, para mim, fez toda a diferença. Toda a diferença. Não que eu dissesse assim “ah, vou sair dessa escola quando o meu filho sair”. Não, nunca tive essa fala. Mas assim, para mim sempre foi uma alegria ele poder estudar na escola. **Eu nunca poderia pagar se não tivesse essa bolsa** (Letícia).

A minha filha tem 100% de bolsa. Essa parte eu acho muito boa, que **é um salário indireto incrível, porque é uma escola cara.** Mas, por exemplo, o plano de saúde não compensa muito o que tem lá, agora até mudou. Eu acho que isso era uma coisa que eu esperava mais (Marcelo).

O acordo coletivo estabelecido através do SINPRO-RIO representa uma importante conquista e beneficia diretamente os professores que têm filhos. Essa medida promove a retenção dos profissionais nas instituições de ensino, diminuindo a rotatividade do corpo docente, e pode ser vista como um tipo de barganha para a permanência do profissional na escola, sendo exigido tacitamente um comportamento e comprometimento exemplar.

Outro benefício comentado por quase todos os entrevistados é com relação ao acesso a um plano de saúde e plano dental. Como pontuado por Marcelo, há escolas que não oferecem bons planos e/ou o desconto em folha para os professores é muito alto. Já outras escolas, garantem um bom custo-benefício pois o que é descontado é muito menor se comparado a um plano pago de forma individual:

Uma porcentagem a escola paga e uma porcentagem eu sou descontado. **É bem mais acessível** (Felipe).

O plano de saúde, eu tenho, eu utilizo e coloquei o meu marido como dependente. Mas **não é um valor acessível, é um valor alto, mas no particular sairia ainda mais caro** (Carla).

A gente está em uma briga grande com a escola, porque eles subsidiam muito pouco e o nosso plano de saúde é muito caro, muito caro. Então a gente está numa grande briga. A gente tem um conselho de representantes, para tentar melhorar a situação do plano de saúde. Está muito, muito caro para a gente, porque **eles não querem subsidiar nada. Tem escolas que subsidiam bem mais**, e aí fica bem mais tranquilo (Priscila).

Leandro, embora não utilize o plano de saúde da escola, nos relatou que, em uma reunião, presenciou os professores reivindicando que a escola subsidiasse algum valor do plano com o argumento que quem fideliza esse cliente são os professores e que, em função disso, poderiam ter algum tipo de benefício. Ou seja, nesse exemplo, os professores estão jogando com as regras: já que a escola é uma empresa, algum benefício eles querem ter com essa lógica.

Porque o [nome da escola] é uma rede, né? E aí **trabalha com muita venda**. E o **setor de vendas tem que bater meta**. Quando eles batem a meta, eles recebem 14%, em cima daquilo que eles conseguiram vender. E a professora levantou essa questão: “Olha, setor de vendas, secretaria, administrativo tem 14% e o que os professores vão receber? Porque **quem fideliza o cliente é o professor**. O que mantém o aluno na escola é porque ele gostou do tio, da tia, né? E a gente não tem nada. A gente só tem trabalho. Até o plano de saúde o desconto é integral” (Leandro).

A partir dessa fala, pode-se perceber quão empresarial as escolas estão se tornando, sendo natural o debate em função das vendas, dos lucros, das metas e da fidelização dos clientes.

Carla apontou que a sua escola não oferece as refeições e nem auxílio alimentação no salário, mesmo para quem dobra dois turnos. Ela afirma que já trabalhou em escolas que tinham, e que onde ela trabalha atualmente não tem. Essa realidade de dobra, acontece com algumas professoras regentes e com a equipe de gestão e administração escolar, mas também é bastante comum para os professores de música, que por darem aulas uma vez na semana, às vezes ficam um único dia na escola para atender o turno da manhã e o da tarde.

Paloma e Lorenzo indicaram o pacote de benefícios oferecidos pelas suas escolas como satisfatórios e acima da média do que é encontrado normalmente na rede privada:

A escola oferece **plano de saúde, plano dental**. Oferece um **almoço bacana por um preço bem reduzido**. Tem um seguro de vida, se eu não me engano (Paloma).

A gente tem um **plano de saúde** que me parece ter um custo-benefício excelente. Como a escola é integral eles **oferecem almoço e o nosso preço de almoço é um preço simbólico**. A escola oferecia, não sei como é que está isso agora, um **desenvolvimento profissional individual**. Então você poderia pleitear cursos e a escola pagava, não sei como está isso agora. Mas eu sei que teve muita gente que se beneficiou dessa política. Acho que é isso. Bolsa integral para filho de professor. Bolsa integral nas mensalidades e matrícula. A alimentação, você paga integral como qualquer outro aluno. Às vezes, como professor, você consegue um desconto numa viagem de turma (Lorenzo).

Com relação ao salário, quase todos os professores consideraram que poderia ser melhor, embora tenham a consciência que, comparando com outras escolas, o valor pago está dentro do esperado ou acima da média:

Apesar de saber que eu estou num dos lugares mais bem pagos do Rio de Janeiro, **acho que eu poderia receber mais** (Marcelo).

Sinceramente, **eu sempre acho que é pouco** [risos]. Se eu for comparar a hora/aula que eu recebo com a hora/aula de outras escolas que eu trabalhei, até que está bem legal. Ou com outras escolas do mesmo estilo, do mesmo porte. Também **acho que está bem dentro da média**, sabe? Mas eu acho que pelo tanto de trabalho que a gente tem, de preparar a aula, de buscar material, de fazer coisas que às vezes não são só na aula que a gente faz, como preparação de apresentações, fazer relatório, enfim, coisas que a gente precisa fazer para o dia a dia, eu acho pouco (Felipe).

O salário não é ruim. Eu hoje não tenho mais comparativos, mas **eu acredito que a hora/aula que a gente recebe é uma boa hora/aula**. Eles trabalham certinhos, com todos os pagamentos e tal, dentro das leis (Carla).

Pelo normal da maioria das escolas, eu considero sim. Acho que **é um valor acima da média** (Paloma).

Então, eu acho, sinceramente, que para a escola que eu estou hoje, que **poderia ser melhor**, sabe? Porque é uma escola de porte grande. A média hoje em dia, de uma escola de porte médio, é R\$ 30,00, R\$ 33,00, R\$35,00. Lá a minha hora/aula, posso falar, meu valor? [Pode]. A minha hora/aula é R\$45,00.

Sim. Claro que, a gente tem sempre um comparativo, né? Mas se comparar com outros colégios, **é um colégio que remunera relativamente bem**. [...] mas, comparando com cursos de música, por exemplo, o tempo de aula do maternal já paga mais do que a hora/aula em uma escola de música. [...] então, toda a energia que é cobrada, todo o tempo que é cobrado para estar lá, me exige muito mais do que no ensino fundamental 2, por exemplo. Me exige muito mais do que uma aula particular. Me exige muito mais que outras coisas. Então, **se fosse para fazer essa comparação, não de tempos de aula de segmentos diferentes, de escolas diferentes ou de atuações diferentes, mas de energia, de demanda do trabalho, aí não** (Gabriel).

A comparação feita por Gabriel, nos leva a um ponto bastante delicado do trabalho na rede privada. De forma geral, os professores que atuam nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental têm uma remuneração menor do que aqueles que atuam nas etapas dos anos finais do fundamental e ensino médio. Isso foi comprovado na revisão da literatura e na fala da maioria dos professores, que relataram saber sobre essa diferença no valor de hora/aula de acordo com a etapa de educação básica que se atua, sendo a educação infantil, a que paga menos:

Tem, tem. **Eu não sei como é que é, mas tem**. A partir do fundamental, o professor recebe mais (Marcelo).

Sei de boca miúda. Que seguindo os outros segmentos a hora é maior [...] tanto que a gente tem professor que trabalha nos dois segmentos de Fund 2 e Fund 1 e eles falam que tem diferença (Carla).

Existe, mas parece que é bem pouca. É uma diferença bem pouquinha entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1, por exemplo. Fundamental 2 eu não sei, Ensino Médio eu também não sei por que eu não atuo e não sei qual é o valor. Mas como eu recebo dos dois segmentos, eu recebo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, e é uma diferença bem pouca de valor (Paloma).

Sim, sim. **A educação infantil é o salário mais baixo**, a hora/aula mais baixa. Quando chega no ensino médio, dobra, mais do que dobra. Porque educação infantil ainda é

vista como recreação, como um espaço de depósito. Já mudou muito, principalmente falando de infância. Mas a educação infantil ainda é vista como uma coisa menor (Letícia).

Lá no [nome da escola], a educação infantil e o ensino fundamental 1 tem a mesma hora/aula. E o ensino fundamental 2 e médio **tem uma hora aula maior** (Felipe).

Eu, por exemplo, sei por que a minha colega, confidencializou isso sem saber, achando que a gente recebia a mesma coisa, [risos] E ela é professora de tech. [De que?] De tech, tecnologia. E a hora dela é R\$ 50,00. Olha que legal. E a minha é R\$ 45,00. Quem classifica isso? **Quem decide isso? Por que ela ganha R\$ 5,00 a mais que eu? Por que eu sou menos?** (Leandro).

A partir dessas colocações é possível afirmar que a falta de transparência com relação ao salário recebido e a diferença salarial de acordo com a etapa da educação básica que se atua, é algo característico da rede privada, pois, na rede pública, os critérios para os pagamentos são mais transparentes, já que os valores da remuneração vêm expressos dentro dos próprios editais⁵⁷ de seleção e as variações nos salários se dão pela carga horária de trabalho, nível de escolaridade exigido, e, de acordo com os planos de carreira (estadual / municipal / federal).

Logo, essa disparidade relatada pelos professores nos valores de hora/aula precisa gerar discussões sobre a valorização do trabalho docente, principalmente nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, promovendo uma reflexão profunda sobre a equidade salarial e a importância de cada fase na formação do estudante.

A desvalorização da educação infantil como etapa da educação básica também é um fenômeno comum, antigo e preocupante que reflete a falta de conhecimento sobre esse período fundamental no desenvolvimento das crianças. Essa desvalorização se manifesta em salários mais baixos para os educadores dessa etapa que, frequentemente são subestimados sobre a complexidade desse trabalho.

No caso específico dos professores de música, a educação infantil não é almejada como prioridade de trabalho, por saber que dentro das escolas privadas é a que paga menos e se exige mais. Além do fator financeiro, Felipe percebe também que há um tipo de “repulsa” de alguns professores de música com relação ao trabalho com as crianças pequenas, como se fosse um trabalho menos importante ou menor. As próprias escolas validam essa desvalorização na medida em que convertem o capital simbólico (da atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio) em capital econômico (diferentes valores pagos por hora/aula):

⁵⁷ Utilizamos como referência o Edital SME nº 01, de 08 de janeiro de 2025, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para um Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária. Nesse presente Edital havia vagas para a atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos iniciais e Anos finais como Matemática, Geografia, Artes, etc., e foi observado que o salário só se modifica pela quantidade de horas de trabalho do contrato: 22h30 ou 40h.

É uma coisa que é uma insatisfação muito grande, com relação à música na educação infantil, que todo mundo sabe que é importante. Todo mundo sabe que é essencial, mas **às vezes dentro do próprio meio, os professores menosprezam essa etapa.** Então, porque o professor está dando aula no ensino médio, ele acha que aquilo é mais importante, ou no fundamental 2, ou, enfim, numa aula extra. E não. A musicalização, a educação musical nos anos iniciais, ela é tão importante quanto, tão essencial quanto. Eu estou trabalhando com uma faixa etária que o que eles vão ouvir, o que eles vão formar, eles vão levar para o resto da vida. As experiências que a criança vai viver ali vão reverberar pelo resto da vida delas. [...] Eu acho que a gente precisa também começar a dar valor para isso. **Até porque, como eu falei lá trás, o primeiro lugar que você vai ter para trabalhar quando você sai da faculdade é uma creche ou uma escola de educação infantil. Pouquíssimas escolas têm música no Fundamental 2, pouquíssimas escolas têm música no Ensino Médio. Mas na educação infantil você pode pesquisar aí que a maioria das escolas tem.** Então, acho que a gente precisa dar mais valor mesmo. Dar o devido valor para essa etapa de desenvolvimento e começar a valorização pela nossa própria classe, para que as outras classes consigam enxergar também o nosso valor (Felipe).

Leal (2011, p.49) baliza o incômodo relatado por Felipe e afirma que a desvalorização da educação infantil é algo palpável, talvez pelo fato de ter sido, nos primórdios, muito voltada para o cuidado, para a assistência, e pouco para o ensino, de forma que isso reflita até hoje, principalmente se observarmos as diferenças que se têm nas exigências de formação profissional para cada etapa da educação básica e ensino superior.

A educação infantil torna-se um segmento escolar orientado e conduzido por profissionais, quase todas do sexo feminino, que apenas recentemente começa a ter certo reconhecimento a ponto de se tornar pelo menos obrigatório durante um ano. Mas **a pirâmide educacional parece construída em importância diretamente proporcional na medida em que se ascende nela.** Por exemplo, os maiores investimentos, a melhor formação e capacitação são exigidas dos mais altos níveis do ensino superior; na medida em que se descende as exigências caem, **como se a educação infantil se tratasse de algo ‘menor’** (Leal, 2011, p.49).

É importante ressaltar, que essa desvalorização da educação infantil, manifestada através de um valor de hora/aula menor, não é exclusividade da área de música. Todos os professores da rede privada, de qualquer disciplina, que transitam entre as diferentes etapas da educação básica, percebem e sabem dessa diferença.

Analisando pela ótica bourdesiana, a educação infantil é a etapa que tem menos poder dentro do campo educacional e que, por isso, recebe os menores investimentos. Além disso, a maioria das escolas privadas, têm como foco a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que hoje, é um dos principais meios para se acessar o ensino superior em universidades públicas. Logo, possivelmente as escolas priorizam melhores remunerações e condições de trabalho aos profissionais que atuam nessa etapa, cabendo à educação infantil, pouco “poder” – nas palavras de Bourdieu, para conquistar uma “taxa de câmbio”:

Um dos alvos das lutas que opõe um dos agentes ou das instituições que têm em comum o fato de possuírem uma quantidade de capital específico (econômico ou

cultural, especialmente), suficiente para ocupar posições dominantes no interior de seus campos respectivos, é a conservação ou a transformação da “taxa de câmbio” entre os diferentes tipos de capital e, do mesmo modo, o poder sobre as instâncias burocráticas que podem alterá-la por meio de medidas administrativas – por exemplo, as que podem afetar a escassez de títulos que dão acesso a posições dominantes e, assim, o valor relativo desses títulos e das ações correspondentes (Bourdieu, 2008, p.52).

Ou seja, essa perspectiva só mudaria se as posições dominantes dentro da escola, fossem ocupadas por pessoas que tivessem vindo da educação infantil e que militassem em prol dela, o que não é muito comum. Ainda assim, o próprio autor afirma que quando isso acontece, por ocupar uma outra posição, com outro ponto de vista sobre o campo, as preocupações se tornam outras, e aquelas anteriores tendem a desaparecer do radar.

Apenas as escolas de Priscila e Lorenzo não diferenciam os valores de hora/aula de acordo com a etapa da educação que se atua. Priscila trabalha a partir de um contrato de 40 horas com dedicação exclusiva, e Lorenzo, atualmente, é horista, ou seja, recebe por hora/aula:

Eu tenho um plano de carreira, tenho triênio a cada três anos, um aumento tanto da minha hora/aula quanto um adicional salarial. Tem adicional para mestres e doutores e aí seu salário aumenta um pouco. Tudo é pequeno, mas é alguma coisa [...] **há uma equiparação entre os salários**, que eu acho muito bacana. **Da educação infantil até o professor de secundário, a gente ganha igual.** Com as diferenças de tempo de casa. Mas a base é a mesma (Priscila).

A escola [nome da escola] **tem umas coisas obscuras com relação ao pagamento.** Eu já trabalhei em outras escolas da rede privada e eu sei por experiência que quanto mais velho é o aluno, maior é o seu valor de hora/aula. A educação infantil em outras escolas recebe menos que fundamental 1, que recebe menos que fundamental 2, que por sua vez recebe menos que ensino médio. Isso parece ser o padrão das escolas particulares. Na escola [nome da escola], logo na entrevista quando eu entrei, eles falaram e **falaram com orgulho que ali todos os segmentos ganhavam igual.** E de fato, eu entrei com um salário muito bom. Mas na escola [nome da escola], como eu disse, é um pouco obscuro os critérios deles de pagamento. **Então, eu como horista, talvez ganhe mais do que horistas do Fundamental 2. É possível, acho possível. Por ser eu, não sei qual é o critério** (Lorenzo).

Embora Lorenzo afirme não saber qual foi o critério que o fez receber um salário diferenciado, ele nos contou que havia uma diretora na escola que valorizava muito o seu currículo e que, possivelmente, tal valorização foi demonstrada através da sua remuneração:

Quando eu fiz a entrevista com ela, para entrar na escola, **ela ficou impressionada como é que uma pessoa com meu currículo estaria dando aula na educação infantil.** Eu tenho um currículo extenso, aqueles tais outros cursos que eu fiz, são cursos para escrever para orquestra, música para cinema, coisas que requerem um vasto conhecimento musical, muito além daquele lugar da educação infantil. E ela falava **“que honra ter você”**. Em alguns momentos, quando eles queriam que eu virasse *full time*,⁵⁸ e o [nome de um professor] que na época era o coordenador de música, ele falava: “paga pra ele o preço que ele merece” (Lorenzo).

⁵⁸ Um professor *full time* é aquele que trabalha em tempo integral na escola, com dedicação exclusiva.

Essa fala nos mostra que o *habitus conservatorial* também pode ser manifestado através dos gestores da escola. Ou seja, é esperado um “perfil” de professor de música para a educação infantil e, quando Lorenzo apresentou uma formação mais ampla, demonstrando maior conhecimento específico de música, ele foi mais valorizado. De fato, ele virou *full time*, ou seja, começou a trabalhar em tempo integral e com dedicação exclusiva. Posteriormente, em função das mudanças de gestão que aconteceram na sua escola, ele precisou “pedir” redução de carga horária e voltar a ser horista, tudo para se manter no trabalho:

A escola sempre passa por mudanças, algumas mais drásticas, algumas menos drásticas. [...] Quando começou o ano letivo de 23 a escola ia ter que passar por mudanças e eles falaram: “**para você ficar com a gente você vai ter que ser full time**”. [...] Chegou no final do ano e a escola passou por mais mudanças e falaram: “**para você ficar com a gente você vai ter que pedir redução de carga**”. Isso é uma coisa bem delicada que eu estou falando porque **a escola não pode reduzir sem que haja a necessidade do professor**. Será que eu iria pedir por livre e espontânea vontade? (Lorenzo).

A redução de carga horária e conseqüentemente do salário é uma temática que envolve a legislação trabalhista vigente na rede privada de ensino: a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com tais legislações, a alteração do contrato de trabalho deve ser feita em comum acordo com o empregado e não pode ser imposta unilateralmente, salvo quando há, por exemplo, acordo coletivo junto ao sindicato dos professores, mudança de função e alteração no quantitativo de turmas da escola.

Em resumo, podemos afirmar que mesmo com a desvalorização geral da educação, principalmente vinculado à educação infantil, a maioria dos professores que entrevistamos, que vivenciam a realidade das escolas maiores e mais reconhecidas da cidade do Rio de Janeiro, apontam que, mesmo recebendo salários dentro da média ou acima dela, afirmam que a remuneração poderia ser melhor, em função das diversas demandas exercidas além da sala de aula e que não são pagas.

Os professores também mencionaram que têm acesso a benefícios diversos como a bolsa de estudo integral para os filhos, plano de saúde, plano dental e, em algumas escolas, o fornecimento de refeição a um preço simbólico. A diferença no valor de hora/aula de acordo com a etapa da educação básica que se atua é um ponto marcante da rede privada e indica a necessidade de pautas que busquem a equidade salarial, promovendo maior união da categoria.

5.3.4 A importância (ou não) dos professores de música nas reuniões

Hoje a gente se encontra muito, troca muito, mas pela gente, **a escola não promove isso, esses encontros** (Laura).

A escola passou por muitas mudanças e cada ano tem sempre uma novidade diferente. **A gente tinha uma reunião mensal do departamento de arte. Em algum momento isso acabou** (Lorenzo).

Sim, a gente tem uma por trimestre. Uma reunião pelo menos que eu estou junto também. Acho que as outras professoras têm mais encontros, mas **as que eu participo com a equipe é uma reunião no início do ano e depois ao final de cada trimestre** (Felipe).

As reuniões pedagógicas desempenham um papel fundamental na saúde do ambiente escolar, pois possibilitam o diálogo, as trocas de experiências, reflexões sobre as práticas pedagógicas e trazem informações relevantes sobre as demandas da escola, dos alunos e das turmas.

Embora o intuito seja de fomentar a colaboração e parceria entre os professores, nem sempre tais reuniões cumprem esse objetivo. Muitas vezes, por englobarem toda a equipe pedagógica, os contextos tratados, não dizem respeito à área específica de cada um, gerando desconforto em quem não tem ligação direta com o assunto que está sendo debatido. Marcelo, Carla e Priscila nos contaram como é para eles essas reuniões:

A música fazia parte, agora não faz mais. Até **por um pedido “nosso”, [com movimento de asas] nosso que não foi meu, mas da equipe**. Toda segunda feira tem reunião na escola e a gente participava uma vez por mês. E agora a gente só participa para a Festa Junina (Marcelo).

Existe, que é essa que eu te falei, **uma vez por mês, depois do nosso expediente, mas é muito geral mesmo, é muito geral**. A primeira hora é sempre uma fala da direção para os docentes. De objetivos, planos, até mesmo uma palestra sobre um assunto que esteja bombando no momento. [...] Depois a gente divide em equipes: equipe de educação infantil, equipe do fundamental e equipe de música. Mas aí o que acontece? **A equipe de música fica só eu**. Porque os outros dois professores vão para a reunião do segmento do Fund 2 e eu fico lá sozinha. **Então a minha equipe, eu com a minha equipe, às vezes não tem nada para fazer. Às vezes não vou. No mês retrasado, por exemplo, elas [a equipe de gestão] falaram que eu nem precisava ir** (Carla).

Teve uma formação outro dia que foi em Linguagem, em Língua, que era um negócio mega específico. E a gente tinha que responder e entrar online. Foi muito estressante, porque era uma coisa que a gente não dominava nada, digo a gente como especialista. E a gente tinha que responder, tinha que falar, tinha que abrir a câmera, falar e dar a resposta (Priscila).

Analisando essas falas, nos questionamos se essa não participação “voluntária” dos professores de música nas reuniões, não seria uma estratégia equivocada, enfraquecendo o posicionamento político da música frente às tomadas de decisões pedagógicas que envolvem a educação infantil e a escola como um todo.

Algumas escolas, como apontado por Carla, dividem o tempo de reunião entre um momento com todos os professores e depois uma divisão por etapa de ensino ou área de

conhecimento. Na escola de Priscila, as reuniões também são semanais e nesse formato, uma parte inicial com toda a equipe pedagógica e outra parte específica por área:

Toda terça-feira a gente tem uma reunião, um *briefing*⁵⁹, onde vai todo mundo para uma sala e passa recados gerais e depois cada um tem a sua função. Em geral, muitas vezes, nós professores especialistas, não temos muito para onde ir. E aí, **ou a gente se reúne, ou quando a gente precisa de uma resolução do departamento de música, a gente se fala, ou eu vou fazer planejamento e agradeço muito que ninguém lembrou de mim** porque eu estou lotada de coisa para fazer da parte administrativa (Priscila).

Essa fala de Priscila evidencia uma estratégia para aproveitar o tempo e fazer as demandas extras, já que ela é a única que tem um contrato de dedicação exclusiva e que, portanto, recebe para realizar essas atividades.

Em outras escolas, são previstas reuniões direcionadas para a equipe de música. Paloma relata que quando as reuniões são com toda a equipe pedagógica, a escola disponibiliza um link para que, o professor que tenha disponibilidade, entre remotamente. Gabriel pontuou que se reúne com os demais professores apenas no final do ano, no período em que não se tem mais alunos.

Nós temos no [nome da escola] **uma reunião pedagógica disciplinar, então uma vez por mês, essa reunião acontece sim**. Há preocupação de sermos ouvidos, de estarem todos, de ser um horário em que todos possam estar. Mas **uma reunião que envolva todo o corpo disciplinar, todo o corpo docente, eu acho inviável**. Mas há preocupação de que você participe, pelo menos eu notei isso. De ser avisado do dia, de ser avisado da hora, de ter um link caso você possa entrar remotamente (Paloma).

Existe a reunião da equipe de música. Agora, no final do ano, quando a gente tem que cumprir horários e não tem mais turma para dar aula, aí a gente reúne o corpo docente por inteiro, mas é aquela coisa, né? A gente está se reunindo com o pessoal no final do ano. Vira o ano e algumas coisas que a gente combinou já não fazem mais sentido, porque mudou o tema, mudou a estrutura, e a gente não se reúne novamente para o que vem depois. Então é uma reunião que é legal, é bacana, seria ótimo se acontecesse mensalmente, ou menos, mas não acontece (Gabriel).

A ausência de encontros regulares entre todos os professores, impacta consideravelmente a dinâmica de sala de aula e diminui o espaço de legitimidade que a música ocupa na escola e nas tomadas de decisões, pois não possibilita a troca de informações sobre os alunos e as turmas. A presença dos professores especializados no Conselho de Classe – COC, por exemplo, é muito importante, pois é uma reunião bimestral, trimestral ou semestral, dependendo da instituição, que visa avaliar o desempenho dos alunos, identificar possíveis transtornos de aprendizagem, levantar estratégias para solução de problemas, dentre outras coisas. Ou seja, estar nesse tipo de reunião facilita o acesso do professor aos alunos, porque é

⁵⁹ Um conjunto de informações que são passadas para o desenvolvimento de algum trabalho.

uma ocasião em que se recebe muitas informações sobre as turmas. Da mesma forma, o professor pode contribuir com a perspectiva da sua disciplina, que muitas vezes, faz com que os alunos apresentem características diferentes.

Carla e Gabriel falaram sobre o formato do COC que tem sido utilizado em suas escolas e que, mesmo quando eles conseguem participar presencialmente, não é uma reunião que contempla toda a equipe daquela turma:

Conselhos de classe nós não estamos sendo chamados. Na verdade, tem mudado, mudado muito. Já teve época de a gente participar. Mas **de uns 4 anos para cá a gente não participa mais de conselho de classe. Nós preenchemos no drive. Todo professor vai lá e dá o seu parecer sobre aquele aluno.** Então, antes mesmo de você me chamar, eu estava fazendo o COC, escrevendo aluno por aluno, dando meu parecer. Todos os professores colocam ali. **Então na hora do conselho de classe vai a coordenadora, a orientadora e a professora. Elas leem tudo que foi escrito a respeito do aluno e discutem ali, sem a nossa participação** (Carla).

Às vezes a gente consegue participar, porque geralmente são horários que chocam com a nossa grade de horários. Então, **às vezes, eu consigo participar e são sempre muito produtivos.** Mas às vezes sou eu, a orientadora, a coordenadora e professora regente. Aí tem a professora de [língua estrangeira] de vez em quando, de [língua estrangeira] participando eventualmente, **mas não tem ali um tempo na grade de horário dos professores voltado para aquilo** (Gabriel).

Essa realidade relatada pelos professores é um reflexo do modelo de contratação “horista” da educação, que é bastante relacionada com a lógica empresarial, por dois motivos: 1) O fato dos professores receberem por hora/aula, faz com que seja necessário que se dê muitos tempos de aula para conseguir um salário interessante, gerando assim, pouco tempo disponível para estar nas reuniões; e, 2) Justamente por precisar ministrar muitas aulas, é raro que o professor especialista, principalmente o de música, que às vezes tenha um tempo por semana em cada turma, consiga cumprir uma carga horária suficientemente grande numa mesma escola.

Sobre essa temática, Paloma e Leandro concordam que não há como ser diferente, visto que eles não trabalham integralmente numa mesma escola e não têm um horário de reunião incorporado na sua grade de horários:

Olha, até existem essas reuniões, mas eu nunca estou nelas. Porque é isso, **como eu sou especialista, eu tenho dias específicos para estar na escola.** E aí você marca uma reunião pedagógica em um horário que eu não estou na escola. **Se eu não estou numa escola eu estou em outra.** Então eu não consigo me articular. Quase nunca eu estou numa reunião (Leandro).

E eu entendo que isso não tem muito o que fazer, porque seria impossível você conseguir um horário com todos os professores daquela turma num horário em que todos possam, visto que tem vários horistas e vários trabalham em outros lugares. Mas eu sinto que é uma impossibilidade mesmo de calendário, de cronograma, de conseguir juntar todo mundo, sabe? Eu senti até aqui que no [nome da escola] tem uma preocupação maior de disponibilizarem um link para você tentar entrar remotamente, caso você não possa estar presente na escola. De ser avisado o

dia, porque **muitas vezes, a gente como professor extra, não é nem avisado o dia do conselho de classe ou da reunião pedagógica** (Paloma).

Ou seja, é como se o professor especialista não fosse um professor comum e não precisasse participar das questões cotidianas da escola, de forma que tudo isso influencia o espaço que a música ocupa na instituição. Uma possível solução para essa realidade, é garantir a obrigatoriedade de um horário incorporado na carga horária do professor para tais reuniões.

Além do que já foi comentado até aqui, sobre os benefícios diretos e indiretos que os professores recebem quando participam dessas reuniões, estar presente nesses momentos é uma oportunidade de cultivar o respeito dos demais colegas pela área da música e seriedade com o próprio trabalho, além de entender o que é uma escola, o que é um colegiado. Afinal, os professores de música também precisam participar da tomada de decisões e das reflexões gerais sobre a escola e as turmas. É preciso fazer parte da equipe em igualdade de condições, pois, ao que parece, é como se o especialista fosse um prestador de serviços e não um membro da instituição. Isso fica claro na fala de Leandro, afinal, ele não vive a escola, ele está lá em períodos muito específicos. Logo, quando o professor se mostra conhecedor dos seus alunos, com pontuações coerentes durante essas reuniões, todo o corpo docente para e ouve, como afirma Leandro:

Esse respeito de ser ouvido é uma conquista também, ninguém para e te pergunta “E aí qual é a sua opinião sobre isso?” Eu acho que é uma conquista. **A gente precisa se posicionar e falar, porque a visão, a princípio, das outras professoras e da gestão mesmo, é que o professor de música não tem muito o que falar do aluno ou do projeto. “Ele dá aula para todas as turmas, coitado, ele nem lembra o nome do fulaninho. Ele vai avaliar o quê?”** [...] Então, eu sinto que nessas reuniões, você mete o pé na porta e fala: “Fulano, né? Fulano assim, assim, assado. Também na minha aula faz isso. Percebo isso, isso, isso, isso.” Para que as pessoas entendam que “hmm então ele sabe, então ele conhece o aluno, então ele entende o projeto. Ah, **ele vem uma vez na semana na escola, duas, mas ele está por dentro, ele sabe o que ele está falando. Então vamos ouvir?**” Isso é um lugar de conquista, sabe? Se eu não fizer, eu vou entrar mudo e sair calado de uma reunião e ninguém vai me perguntar nada. Hoje eles já me perguntam por que eu conquistei esse lugar (Leandro).

Essa situação pontuada por Leandro sobre o posicionamento do professor horista (especialista) x professor regente (pedagogo) nas reuniões, de certa forma, hierarquiza os professores, como se somente aqueles que passam mais tempo com as crianças pudessem fazer considerações relevantes sobre aqueles alunos.

A partir da fala dos entrevistados podemos afirmar que a presença dos professores de música nas reuniões pedagógicas nem sempre é possível por questões financeiras da escola (em pagar hora extra) ou em função da carga horária reduzida dos professores. Como vimos, são raras as instituições que incorporam na carga horária de trabalho e colocam como condição para

a contratação, o tempo previsto para reuniões. Ainda assim, como colocado por Leandro, o posicionamento dos professores de música nessas reuniões é de extrema importância, pois eles podem trazer uma visão diferente que enriquece as discussões e decisões coletivas, além de promover uma valorização para a área da música.

A música, no contexto da educação básica, ainda é, majoritariamente, compreendida como um recurso pedagógico auxiliar, em detrimento de seu reconhecimento enquanto área de conhecimento com saberes específicos. Apesar da presença de recursos materiais e instrumentais em algumas instituições da rede privada, observamos uma carência de infraestrutura para as aulas, recorrente da falta de manutenção adequada e de investimentos contínuos, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas musicais. Além disso, as disparidades salariais entre os professores variam conforme a etapa de ensino que atuam, evidenciando uma hierarquização interna à própria docência. Outro aspecto relevante apontado aqui, diz respeito à pouca inserção dos professores de música nas reuniões e tomadas de decisões da escola, sendo vistos, muitas vezes, como prestadores de serviço, com dias e horários pré-estabelecidos para cumprir.

A partir dessa discussão dos dados, percebemos que tudo que foi abordado, demonstra o quanto que muitos aspectos pontuados pelos nossos entrevistados estão presentes também em outros locais de trabalho, mas que, pela lógica empresarial existente na rede privada, tais regras são refratadas, incorporadas e vivenciadas de outras formas, sendo guiadas principalmente pelo receio da perda do emprego. Tudo isso comprova o quanto que entender as regras do jogo, faz com que os professores sobrevivam nesse campo, buscando melhorias, a permanência na escola e a valorização da música.

5.4 OS QUADROS-RESUMO E A SÍNTESE DA ANÁLISE

A função de um quadro-resumo é sintetizar e organizar os dados que foram apresentados de forma concisa, facilitando a compreensão dos leitores sobre os pontos mais relevantes da pesquisa. Além disso, o quadro possibilita a visualização das respostas e facilita as comparações e relações do que foi respondido por cada entrevistado, tornando a análise mais clara. Por isso, apresentaremos três quadros-resumo: quadros 5, 6 e 7, de acordo com as três categorias de análise que foram utilizadas.

É importante pontuar que todas as perguntas foram respondidas por todos os participantes da pesquisa, mas que, em função da fluidez do texto da discussão dos dados, nos preocupando em não o tornar repetitivo, algumas colocações foram omitidas quando o assunto já havia sido mencionado por outro professor.

O Quadro 5 (p. 161), resume as respostas sobre a primeira categoria de análise: As exigências da rede privada com relação à atuação profissional. Nessa categoria, percebemos alguns pontos que chamaram a nossa atenção e que serão destacados a seguir. Sobre o processo de seleção e contratação, dos dez professores que entrevistamos, seis tiveram algum tipo de indicação para serem considerados no processo seletivo. Os professores apontaram que os diferenciais das aulas de música diante dos outros momentos musicais da escola são com relação aos objetivos específicos da música, a forma como a música é utilizada e o potencial no desenvolvimento infantil como um todo, e reconhecem que, em diversas situações, a música não é vista como uma área de conhecimento, ilustrando o quanto que a falta de uma tradição curricular para a educação básica impacta em tal valoração. As facilidades encontradas por eles dizem respeito ao estar em sala de aula, à liberdade e efetividade do trabalho e a estrutura que a escola fornece. Já as dificuldades e exigências, remetem ao desgaste físico, emocional e vocal, turmas grandes, falta de estrutura e reconhecimento do trabalho. Com relação à Festa Junina, apenas um professor não prepara esse evento e outros dois não a mencionaram em suas falas. E, sobre as lacunas deixadas pela licenciatura em música, nossos entrevistados pontuaram a falta de conhecimento sobre o que é a escola em sua estrutura burocrática, a gestão de sala de aula, a educação especial e o próprio desenvolvimento infantil.

O Quadro 6 (p.163), resume as respostas dos entrevistados sobre a segunda categoria de análise: o conjunto de regras comuns à rede privada. Ou seja, buscamos saber se é possível traçar as principais características da rede privada que transcendam o espaço individual de trabalho de cada professor. Nesse contexto, sobre as escolas privadas serem consideradas empresas, apenas duas professoras não mencionaram esse assunto, sendo que todos os outros oito professores vincularam essa ideia ao fato de as famílias serem consideradas clientes, a percepção de práticas empresariais dentro das escolas e a necessidade em se mostrar resultado. Além disso, todos os entrevistados relataram ter algum tipo de *feedback* sobre o próprio trabalho, embora três professores o tenham somente por parte dos pais e dos alunos e não da gestão da escola. Os professores percebem que há muitas demandas além da sala de aula, principalmente vinculadas à parte burocrática e ao calendário escolar, e que por não serem remuneradas, o salário poderia ser melhor. A percepção de regras tácitas não foi comentada apenas por um professor. Os demais entrevistados percebem a necessidade em agradar as famílias-clientes, não dar trabalho, aprender a trabalhar em empresa e a ser discreto, atento ao que se fala, com quem e de que forma. E, apenas uma professora não tem ou teve receio sobre a perda do emprego, apesar de sentir uma instabilidade quando acontecem as trocas de gestão. Os demais professores já sentiram ou sentem medo de serem demitidos quando chega o final

do ano e há corte de gastos, quando há problemas com alunos, e pelas trocas de gestão e organização da escola, demonstrando que o receio pela perda do emprego assumiu uma outra roupagem pela lógica empresarial em que os professores estão inseridos.

O Quadro 7 (p.164), resume as respostas dos entrevistados sobre a terceira e última categoria de análise: O valor atribuído às aulas e aos professores de música pelas escolas privadas. Portanto, pontuamos sobre o lugar da música na escola, os recursos materiais e instrumentais, remuneração, benefícios, se há ou não diferença no valor de hora/aula de acordo com a etapa da educação básica que se atua, e, se há reuniões que envolvem os professores de música junto ao corpo docente. A maioria dos professores pontuou que o lugar da música na escola ainda é vinculado à recreação, sonorização dos eventos, “depósito” de alunos e não recebe a valorização e os investimentos necessários. Todos os dez professores têm acesso a instrumentos musicais, embora haja variação na quantidade, na qualidade e na manutenção recebida, sendo que oito deles têm uma sala de música. Sete professores consideram o salário bom ou acima da média se comparado a outras escolas ou outros trabalhos, mas acreditam que poderia ser melhor, tendo em vista as demandas extras de sala de aula, uma professora o considera bom e duas professoras o consideram ruim. O principal benefício relatado por quatro professores foi com relação à bolsa de estudos integral para os filhos, sendo reconhecido como um grande salário indireto, mas que beneficia apenas quem tem filhos e que por razões diversas decidem matriculá-los na escola em que atua. Os benefícios que são mais gerais e que englobam todos os docentes são com relação ao acesso a plano de saúde e dental vinculado a escola. Apenas a escola de dois professores não faz diferenciação do valor da hora/aula de acordo com a etapa da educação básica que se atua. Sobre a existência de reuniões, quatro professores não têm nenhum tipo de reunião, dois têm reuniões semanais com todo o corpo docente, uma tem reunião mensal com todo o corpo docente, um tem reunião trimestral com todo o corpo docente, e, dois têm reuniões mensais só com a equipe de música, demonstrando que, muitas vezes os professores especialistas, dentre eles os de música, são vistos como prestadores de serviço que não participam das tomadas de decisões do cotidiano escolar.

É interessante observar também, a partir dos quadros-resumo, uma dicotomia de percepção entre alguns dos nossos entrevistados, de forma que alguns aspectos que um professor coloca como dificuldade ou exigência, é visto como uma facilidade para outro.

Durante todo o texto da discussão dos dados, reconhecemos que algumas regras do jogo não são exclusivas da rede privada, mas que outras, são bastante características, como por exemplo: 1) a importância da indicação para o processo seletivo; 2) a possibilidade das aulas de música serem ministradas em inglês; 3) disciplinarização da educação infantil como

estratégia para atrair clientes; 4) ter uma sala de música equipada e aulas com professores especialistas como uma aparente valorização da área, quando na prática é uma forma de dar retorno ao investimento feito pelas famílias; 5) percepção da escola como uma empresa; 6) excesso de trabalho para além da sala de aula de forma não remunerada; 7) a importância em cumprir os códigos sociais e de vestimenta para a manutenção do emprego; 8) diferença salarial de acordo com a etapa da educação básica que se atua; 9) participação das famílias nas cobranças e feedbacks da escola; dentre outras características. Logo, a partir dessa análise, podemos afirmar que a lógica empresarial pode ser entendida como a principal lente que refrata as regras no campo da rede privada. É essa pressão interna que dá contornos específicos a algumas dessas regras, pois, no fundo, não é trivial para uma escola se assumir como uma empresa quando se trata de educação.

Como mencionado no capítulo de metodologia, reconhecemos que muitos temas foram transversais às categorias elencadas, evidenciando que a organização que foi utilizada é apenas uma forma de se olhar para os dados, mostrando que as divisões que foram propostas corroboram exclusivamente com a fluidez do texto, sendo possíveis outras organizações.

Quadro 5 - Resumo: Exigências da rede privada com relação à atuação profissional

Nome	O processo de seleção e contratação	Os diferenciais da aula de música	As facilidades, dificuldades e exigências	Sobre a Festa Junina	As lacunas deixadas pela licenciatura
Felipe	Indicação , Entrevista e Prova de aula	Os objetivos específicos da música	Facilidade: trabalhar com os conteúdos que acredita . Dificuldade e exigência: música ainda é vista como recreação e não tem o investimento adequado	Não mencionou	Conhecimento sobre a educação infantil
Gabriel	Análise de currículo, Prova escrita, Prova de aula, Entrevista com RH e Entrevista com diretor	Preocupação em produzir, avaliar e trabalhar aspectos da música	Facilidade: ter estrutura e uma equipe. Dificuldade e exigência: fazer boas apresentações e ter muita energia	Prepara e toca na Festa Junina	Conhecimento sobre a educação musical, a escola , e a educação inclusiva
Leandro	Indicação e Entrevista	A música é o início, o meio e o fim das aulas de música	Facilidade: O encantamento das crianças pelas aulas. Dificuldade e exigência: turmas grandes , falta de material, demanda emocional das crianças	Não mencionou	Conhecimento sobre atuar sozinho e sem um currículo pré-estabelecido
Lorenzo	Indicação e Entrevista	A maneira como a música é empregada e o que ela desenvolve nas crianças	Facilidade: liberdade e estrutura para trabalhar. Dificuldade e exigência: dar aula 100% em inglês	Não prepara a Festa	Conhecimento sobre a gestão de sala de aula , desenvolvimento infantil e educação especial
Marcelo	Indicação e Prova de aula	A maneira como a música é empregada, os objetivos	Facilidade: ter estrutura física e de pessoal . Dificuldade e exigência: não ter as mesmas condições de trabalho nas duas unidades, não ter uma sala de música .	Prepara e toca na Festa Junina	Conhecimento sobre a parte burocrática da escola
Carla	Indicação e Entrevista	Atingir os parâmetros do som e a linguagem musical	Facilidade: liberdade para se trabalhar. Dificuldade e exigência: turmas grandes com crianças agitadas e de inclusão. Pressão por resultado.	Prepara a Festa Junina junto com a equipe de educação física	Conhecimento sobre educação especial e as demandas da escola

Nome	O processo de seleção e contratação	Os diferenciais da aula de música	As facilidades, dificuldades e exigências	Sobre a Festa Junina	As lacunas deixadas pela licenciatura
Laura	Currículo e Entrevista	Exaltar a cultura brasileira e a cultura do brincar	Facilidade: ter dois tempos semanais de aula. Dificuldade e exigência: Perceber o olhar da escola mais voltado para os documentos do que para a sala de aula	Prepara a Festa Junina	Conhecimento sobre o que é a escola e como você faz para sobreviver ali dentro
Letícia	Indicação e Entrevista	Música não é usada como um meio lúdico somente	Facilidade: a liberdade e o bom relacionamento com a equipe. Dificuldade e exigência: número grande de crianças e a repetição de uma aula atrás da outra	Prepara a Festa Junina junto com a equipe de educação física	Conhecimento que vinculasse teoria e prática pedagógica
Paloma	Análise de currículo, Prova escrita, Prova de aula, Entrevista com RH e Entrevista com diretor	O propósito da educação musical	Facilidade: ser muito brincante e lúdico. Dificuldade e exigência: estar bem emocionalmente e fisicamente	Prepara a Festa Junina	Conhecimento esmiuçado da prática , por onde começar.
Priscila	Currículo e Prova de Aula e Entrevista com diretor	O ensino de instrumentos e a consciência sobre o que é a educação musical	Facilidade: a parte afetiva das crianças. Dificuldade e exigência: o desgaste físico, vocal e emocional	Prepara a Festa Junina	Conhecimento sobre gestão de sala de aula, comportamento infantil, educação especial e como ensinar um instrumento

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 6 - Resumo: Conjunto de regras comuns à rede privada

Nome	Escola empresa e os feedbacks	As demandas para além da sala de aula	Percepção de regras tácitas	Receio sobre a perda do emprego
Felipe	Reconhece as famílias como clientes e tem feedback da escola no final do ano	Há muitas demandas, e que por isso, a remuneração poderia ser melhor	Agradar as famílias-clientes, dialogar com o pensamento religioso da escola	Sim. Pelas trocas de gestão
Gabriel	Reconhece as famílias como clientes e tem feedback da coordenação de música	Há muitas demandas e o trabalho nunca acaba	Não percebe regras tácitas	Sim. Pela falta de investimento e/ou cortes que a disciplina recebe
Leandro	É comum o vocabulário setor de “vendas” da escola e fidelização do cliente e tem feedback da escola	Há muitas demandas, e que por isso, a remuneração poderia ser melhor	Escola instagramável, tem que mostrar o trabalho e o que tem sido feito	Sim. Por não falar inglês
Lorenzo	Reconhece que a educação básica tem sido vista como um investimento viável e tem eventuais feedbacks da escola	Há muitas demandas, e que quase nunca, você pode/deve negar essas solicitações	O medo pelas mudanças de final do ano e como acontece a progressão da carreira dentro da escola.	Sim. Por problemas com alunos
Marcelo	Percebe uma necessidade constante em dar satisfação ao superior, de apresentar resultado e tem feedback das famílias e dos alunos	Há muitas demandas, principalmente vinculadas ao calendário escolar e à parte burocrática	Aprender a trabalhar em empresa: cuidado com o que você fala, com quem e de maneira.	Sim. Por uma falha de comunicação
Carla	Não mencionou esse termo e tem feedback das famílias e dos alunos	Há muitas demandas, principalmente vinculadas ao calendário escolar e à parte burocrática	A proibição de vendas na escola	Sim. No início, quando não tinha muita experiência
Laura	Reconhece que a escola tem tido um olhar empresarial e tem feedback das famílias	Há muitas demandas, principalmente vinculadas à parte burocrática	Não reclame, não fale, quanto menos você aparecer, melhor	Sim. Por problemas com alunos
Letícia	Percebe a necessidade em se lembrar de que trabalha em uma empresa e tem eventuais feedbacks	Há muitas demandas, principalmente vinculadas à parte burocrática	Cuidado como que você fala e como você se comporta. Tudo é muito observável	Sim. Não pela escola, mas pelo cenário geral da educação
Paloma	Reconhece as famílias como clientes e tem feedback da coordenação de ensino	Há muitas demandas, principalmente vinculadas ao calendário escolar e à parte burocrática	As pessoas vão bem arrumadas e há uma preocupação em seguir as regras da escola	Sim. Quando chega o final do ano e a escola decide demitir os professores antigos e contratar os mais novos para entrar ganhando o piso
Priscila	Não mencionou esse termo e tem feedback das famílias, das crianças e da escola.	Há muitas demandas, principalmente vinculadas aos planejamentos e à parte burocrática	Não respeitar a hierarquia é muito malvisto. A forma como se escreve e-mails é importante. Não dê trabalho a ninguém	Não. Mas sente muita instabilidade com as mudanças que acontecem nas trocas de gestão

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 7 - Resumo: Valor atribuído às aulas e aos professores de música pelas escolas privadas

Nome	O lugar da música na escola privada	Recursos materiais e instrumentais	Remuneração, benefícios oferecidos e diferença salarial	A importância (ou não) dos professores de música nas reuniões
Felipe	Ainda é vista como recreação e sonorização de eventos	Tem sala de música e instrumentos antigos	O salário poderia ser melhor, tem plano de saúde acessível e há diferença de salário por etapa da Educação Básica	Tem reunião trimensal com todo corpo docente
Gabriel	É um lugar especial por ter estrutura, mas ainda é vista como um “ depósito ” de alunos	Tem sala de música e instrumentos	O salário poderia ser melhor, não utiliza o plano de saúde da escola e há diferença de salário em cada etapa da Educação Básica	Tem reunião mensal só com a equipe de música
Leandro	Ainda é vista como um acessório , que vai ornar o evento	Tem sala de música e poucos instrumentos	O salário poderia ser melhor, não utiliza o plano de saúde e dental da escola e há diferença de salário em cada etapa da Educação Básica	Não tem reunião
Lorenzo	Música é valorizada	Tem uma excelente sala de música e muitos instrumentos	O salário é bom, tem um plano de saúde acessível, almoço por um preço simbólico e não há diferença de salário por etapa da Educação Básica	Tem reunião semanal com todo corpo docente
Marcelo	Música tem um lugar muito importante	Não tem sala de música e tem poucos instrumentos	O salário poderia ser melhor, tem um plano de saúde caro e há diferença de salário por etapa da Educação Básica	Não tem reunião
Carla	Música não é prioridade	Tem sala de música e instrumentos sem manutenção	O salário é bom, tem um plano de saúde acessível e há diferença de salário por etapa da Educação Básica	Tem reunião mensal com todo corpo docente
Laura	Ainda está muito no contexto de apresentações , festividades e eventos escolares	Tem sala de música e poucos instrumentos	O salário não é bom, tem um plano de saúde acessível e há diferença de salário por etapa da Educação Básica	Não tem reunião
Letícia	Ainda está muito no contexto dos eventos escolares e não tem estrutura física e de material dentro da escola.	Usa uma sala para dar aula, mas não é uma sala de música e poucos instrumentos	O salário não é bom, tem um plano de saúde acessível e há diferença de salário por etapa da Educação Básica	Não tem reunião
Paloma	Música é valorizada por ter dois tempos por semana e estrutura para se trabalhar	Tem sala de música e instrumentos	O salário é acima da média, tem um plano de saúde e dental acessível, almoço por um preço simbólico, seguro de vida e há diferença de salário por etapa da Educação Básica	Tem reunião mensal só com a equipe de música
Priscila	Mesmo tendo muita estrutura é comum perceber a aula de música como algo menor ou não importante	Tem uma excelente sala de música e muitos instrumentos	O salário é bom, tem um plano de saúde caro e não há diferença de salário por etapa da Educação Básica	Tem reunião semanal com todo corpo docente

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

5.5 PROPOSIÇÕES PARA SOBREVIVER NA LÓGICA EMPRESARIAL

De acordo com Bourdieu (1990), cada campo social possui suas próprias regras e normas, que precisam ser compreendidas para que os agentes possam se inserir no campo e participar efetivamente do jogo. Ou seja, para entender sobre essas regras, é necessário a prática no jogo social, pois tal compreensão é aprendida diariamente e vai além da formação técnica e profissional.

Na seção 5.2.3 da discussão dos dados, sobre a percepção das regras tácitas, muitos professores mencionaram as características desse campo de atuação e, por conseguinte, pontuaram alguns conselhos. Portanto, na parte em que se segue, iremos apresentar apenas as respostas que foram vinculadas à última pergunta do roteiro de entrevista: “se você fosse dar conselhos para os professores recém-formados de música, que desejam atuar em escolas da rede privada, quais seriam?”

Apenas por uma questão organizacional, essas proposições foram reunidas em nove temáticas, que podem e devem ser entendidas como temas que se complementam e que têm a mesma importância. Esperamos que esse compilado de informações, quando somados à percepção das regras tácitas apontadas pelos nossos entrevistados, se torne uma estratégia para facilitar o processo de sobrevivência dos recém-formados no jogo educacional. Esperamos também que essas temáticas contribuam significativamente para a área da educação musical, por apresentar informações relevantes sobre como se posicionar em diferentes contextos dentro da educação básica, mas especificamente, dentro da educação infantil e da rede privada de ensino.

Como mencionado diversas vezes nessa tese, essas proposições aqui apontadas também poderão servir aos professores que atuam em outros locais de trabalho, pois muito do que foi dito se refere ao fazer docente. O que é característico da rede privada é a percepção da lógica empresarial, demonstrando que a falta de conhecimento sobre esse aspecto pode gerar a instabilidade profissional ou a perda do emprego.

5.5.1 Estude sobre o desenvolvimento infantil

Muitos professores indicaram o estudo como uma prática necessária para quem quer trabalhar na educação básica, principalmente na educação infantil. Como foi possível perceber na fala da maioria deles, há uma lacuna na formação inicial sobre o desenvolvimento infantil.

Embora se saiba que nas matrizes curriculares das licenciaturas em música, há disciplinas voltadas para a didática, psicologia, filosofia e sociologia da educação (Lima, 2017; Xisto, 2004), a realidade trazida por nossos entrevistados demonstra que essas aulas parecem não estar atendendo às demandas específicas da atividade docente nessa etapa da educação básica. Felipe e Marcelo, por exemplo, reconhecem a licenciatura como uma formação inicial e defendem a necessidade em buscar constantemente formação complementar e continuada:

O primeiro conselho que eu daria é: **não pare de estudar e vá fazer um curso de educação musical na educação infantil** [risos]. Porque a realidade é bem diferente e você vai precisar estudar. Vai precisar entender o que vai estar ali na sua frente. Então, o primeiro conselho é estudar e **buscar um curso para continuar e complementar a sua formação**. O segundo conselho que eu daria é **procurar entender a infância**. Procurar entender como lidar com uma criança. [...] Saber o que a criança é capaz de fazer. Como é a criança com um ano de idade, como é a criança com dois anos de idade, com três anos de idade. Porque isso faz uma diferença muito grande, não só na hora de você ensinar, mas na hora de você conversar com a criança, de você falar com a criança, de você saber como a criança está se comportando, né? E **a partir do momento que você sabe lidar bem com a criança, a coisa flui muito melhor** (Felipe).

Continue estudando. Busque atividades diferentes e chegue com gás. E o principal objetivo, o principal conselho não, mas a principal dica que eu teria, não seria só para privada, seria geral, é que a **música não é só recreação**. A recreação faz parte, a recreação pode ser pedagógica, pode ser um elemento forte, pode ser o seu principal instrumento. Mas **não pode ser só isso** (Marcelo).

Essa consciência de que a licenciatura é uma formação inicial dentro da carreira docente é essencial para que os professores busquem formação naquilo que não foi abordado de forma aprofundada ou que se teve maior dificuldade ao adentrar no mercado de trabalho, seja na rede pública ou privada.

Esses estudos poderão fortalecer as práticas de sala de aula e ajudar o processo de valorização da música como área de conhecimento, mostrando que a música não é e nem deve ser só recreação, como apontado por Marcelo.

5.5.2 Tenha consciência do seu trabalho e faça bons planejamentos

Nossos entrevistados também falaram sobre a importância em ser um professor atento e reflexivo, que pensa constantemente sobre as suas ações. Ou seja, é necessário vincular as práticas de sala de aula com um estudo investigativo que irá trazer a base para bons planejamentos e gestão.

Lorenzo sugere que os professores tenham consciência de que é preciso demonstrar conhecimento que justifique, embase e explique o que é feito em sala de aula, além de ser

fundamental estar atento às crianças, procurando “apreender delas o que ensinar” e de que forma:

O primeiro conselho é prestar atenção na dinâmica das aulas. Eu acho que isso é independente da rede pública ou privada, que eu não recebi lá atrás. **Preste atenção na dinâmica da aula, nas necessidades dos alunos.** Às vezes eles estão mais cansados e você não pode forçar um planejamento. **Tenha noção da capacidade de concentração dos alunos,** então faça variações, tenha atividades variadas, programadas, de preferência que uma tenha a ver com a outra, para que não seja nada perdido. Faça encaminhamentos das aulas de forma coerente. Não perca aquilo que você fez numa aula, na outra. Tente fazer um planejamento fluido, uma coisa que vá de construção mesmo. **Isso independente de rede pública ou privada** (Lorenzo).

Paloma também reflete sobre a importância em ser profissional, ou seja, saber explicar o que está fazendo e com qual objetivo, porque isso é dever de todo professor. Para isso, é necessário ter uma base clara de princípios de educação musical, ter um referencial que suporte as tomadas de decisão, pois não adianta saber só música, é preciso ter um conhecimento pedagógico profundo:

Eu acho que o principal que me vem à cabeça é: **esteja preparado para responder pelo seu trabalho.** Entre em sala consciente do que você está fazendo. Nunca entre em dúvida se o que você está fazendo está correto. Sem aquilo ter um propósito, sem aquilo ter um contexto, sem aquilo ter um objetivo. **Entre em sala consciente do que você está fazendo, embasado, preparado, planejado. Porque você vai ser cobrado.** Você vai ser questionado, às vezes, por coisas absurdas. Você vai precisar responder por que você escolheu usar o coco e não o pandeiro numa atividade “x”. Você vai precisar responder por que na sua aula uma criança se machucou. Porque ela estava correndo. Porque ela estava em movimento. Porque ela deu uma cabeçada no outro sem querer (Paloma).

Leandro e Gabriel mencionam que há diferentes formas em se trabalhar e que isso poderá influenciar a visão que a escola e os alunos terão sobre as aulas de música:

Pode ser muito fácil dar aula na rede privada. Tem muita gente, você sabe, que está ali fazendo qualquer coisa. A realidade é ruim em termos de estrutura, de reconhecimento. **Te botam numa sala de aula e ninguém vai avaliar ou ficar em cima de você para ver o que você está fazendo, se interessando por aquilo que você está fazendo, desde que você produza a música do final de ano, a música do evento.** Então, para quem não quer desenvolver um trabalho bacana, não acredita no que a literatura e a educação musical podem promover no humano, tá de boa, ok, vai lá e faça a dança da cadeira, faça a dança da estátua, faça borboletinha todos os dias da sua vida, com a educação infantil, e tá tudo bem. **Mas, se você quiser fazer um trabalho bacana, se você acredita no seu trabalho, se você quer desenvolver alguma habilidade, porque quer contribuir para formação integral, se você acredita em escola, acredita em educação, se prepare** (Leandro).

Pense um planejamento que tenha uma estrutura que seja toda progressiva, do primeiro dia de aula até o último. Faz muita diferença você mostrar o sentido que há ali dentro do seu planejamento de forma que os alunos possam entender também, que eles consigam captar essa relação do começo ao fim. Isso faz com que eles valorizem mais a aula, valorizem mais o sentido daquilo. Pense também em criar rotinas, isso é muito importante para todas as etapas da educação, principalmente nos mais novos, criar alguns rituais e ser muito, muito rigoroso com

eles, principalmente no começo, porque depois acaba automatizando, acaba que o negócio flui de uma forma mais tranquila (Gabriel).

Nessa temática, os professores pontuaram sobre a importância em se ter coerência dentro daquilo que se acredita, de pensar um planejamento sério e que se tenha uma base teórica e metodológica para apreender dos alunos o que ensinar, sabendo responder pelo próprio trabalho, ou seja, ser profissional.

5.5.3 Tenha energia

Ter muita energia, principalmente na educação infantil, porque ela demanda um intenso se doar, se dar, viver intensamente aquilo com as crianças. [...] **A educação infantil te exige isso, que você faça junto com eles** (Carla).

Ter energia para se trabalhar com a educação infantil é fundamental. As crianças pequenas são naturalmente curiosas e cheias de disposição, o que significa que os adultos ao redor delas precisam estar igualmente engajados e animados para manter o interesse e a atenção nas atividades propostas. Além disso, a energia do professor também influencia o clima emocional da sala de aula e ajuda a manter a organização da turma, gerenciando as diferentes demandas de cada criança.

5.5.4 Escolha suas batalhas

A prática no jogo social do campo escolar inclui não só a percepção das regras, mas também a conscientização de que, muitas vezes, é necessário escolher as batalhas que iremos lutar. Visualizar a linha tênue que separa a reivindicação da valorização da música, com a aceitação de que a máquina empresarial funciona de uma forma diferente da que gostaríamos, exige dos professores resiliência e maturidade. Portanto, Gabriel, Felipe e Laura alertam que há regras que são mais relacionadas ao comportamento pessoal do professor do que ao aspecto pedagógico:

Eu acho que uma primeira coisa para quem está se formando, que vem com um ímpeto muito grande, que vem às vezes com aquela coisa de querer revolucionar o mundo, que é legal, que é ótimo, é muito importante ter essa vontade e manter essa vontade ativa, é dar um conselho de: **calma, respira um pouco porque muita coisa não vai sair como você imagina. Muita coisa não vai acontecer como você quer.** Menos é mais nesse sentido. Então escolha as batalhas, para entender o que é mais importante naquele momento e o que precisa ser feito (Gabriel).

A gente sai da faculdade com a ideia de mudar a realidade da educação e chega na escola e vê que não vai conseguir fazer tudo que a gente quer. **Vai ter que ceder em alguns momentos, vai ter que fazer coisas que às vezes não acredita, porque faz parte daquele processo.** Então algumas coisas você vai ter que fazer. **Mas com um**

jeitinho, com boa vontade para mostrar o seu trabalho, você vai conseguir realizar bastante coisa, mas não tudo (Felipe).

E se quiser realmente, se a escolha for, eu quero ficar nessa escola, argumente. Você pode até dizer: “eu não concordo, eu vou fazer isso, isso, isso, porque você está me pedindo, mas eu acho que deveria ser assim e tal”. **Tenha bons argumentos, se posicione de forma educada, e diz, se não concordar. Mas faça, senão você vai perder o emprego**[risos] (Laura).

A partir da fala dos professores, fica evidenciado que muitas coisas não irão sair como se imagina, e que, em alguns momentos, bons argumentos serão bem-vindos. Há também a percepção de regras ligadas ao sistema empresarial, que podem custar o emprego dos professores que atuam na rede privada. Portanto, é necessário que se jogue o jogo e se atente às regras para poder jogar com elas.

5.5.5 Aproveite os estágios e tenha uma boa rede

Priscila e Leandro valorizam a formação pedagógica a partir da percepção de que os estágios oferecem oportunidades valiosas para se observar a prática de sala de aula, entender a dinâmica do ambiente escolar e desenvolver habilidades que são essenciais para a carreira docente.

Eu queria ter ficado mais tempo fazendo estágio. **Eu queria ter aproveitado melhor meus estágios.** Está aí uma coisa que eu falo para os meus estagiários: “Cara, aproveita isso aqui. Isso aqui é ouro”. Eu acho que não aproveitei tão bem quanto eu poderia ter aproveitado. Queria ter feito mais estágio, aprendido mais com meus colegas professores (Priscila).

Em suas colocações, Priscila relembra que gostaria de ter aprendido mais durante os seus estágios, com quem já estava na prática docente. Portanto, sugerimos às licenciaturas em música que promovam encontros com egressos, de forma que tragam suas experiências, percepções e arrependimentos sobre esse campo.

Leandro pontuou também a importância dos estágios e vinculou esse momento da formação, à possibilidade da criação de uma boa rede de contato, podendo abrir portas para futuras oportunidades de trabalho, facilitando o acesso a informações sobre vagas e tendo a possibilidade de indicação para as escolas da rede privada.

A não ser que você passe por uma escola de porte grande, que faça um processo seletivo sério, para você entrar, é indicação. **Então tenha uma boa rede. Bons colegas. Faça bons estágios.** Porque se você fez bons estágios e participou bem desses estágios, você vai ser lembrado para estar numa escola legal (Leandro).

Logo, os estágios podem ser vistos não só como parte da formação, mas também como uma estratégia para se conhecer algumas regras, acumular capital social e adentrar no jogo, principalmente o da rede privada.

5.5.6 Tenha acesso à cultura

É muito importante o professor de música ter acesso à cultura. Eu sei que é difícil, que é tudo super caro. Mas é importante sim. [...] Eu tinha um contato que eu ganhava ingresso para ir ao Municipal, para peças de teatro. Nossa, foi riquíssimo para mim. De ideias, sabe? Eu tinha ideias para as aulas, eu tinha ideias para as festas. Então, **é importante estar ouvindo, estar trocando, estar fazendo curso.** É importante, é muito importante (Leticia).

Para Bourdieu, o capital cultural é um tipo de capital fundamental que influencia as práticas sociais e educativas e, no contexto da educação musical, ter acesso a uma variedade de referências culturais, enriquecem as práticas de sala de aula, ajudam na criatividade e proporcionam uma formação mais completa e diversificada para os alunos, como pontuou Leticia.

5.5.7 Se sindicalize

Ah! **Se sindicalize.** O mais importante. Entra para o SINPRO-RIO. Pague o SINPRO-RIO. O melhor investimento que você faz. Orgulho total. **Eles têm salvado a gente** e chegado juntasso (Priscila).

A sindicalização é de extrema importância por proporcionar uma voz coletiva para a profissão, que enfrenta desafios constantes como a baixa remuneração e condições de trabalho ruins. O sindicato oferece acesso a recursos e a formação continuada e, além disso, atua na defesa dos direitos dos professores, na luta por benefícios e melhorias salariais.

Mesmo sabendo da existência dos sindicatos dos servidores públicos, que são essenciais para as conquistas da categoria, o diferencial dos sindicatos vinculados à rede privada é na minimização dos prejuízos que a lógica empresarial pode oferecer aos professores, despersonalizando a crítica individual através da voz coletiva.

5.5.8 Dê tempo ao tempo

A prática docente exige um entendimento profundo das dinâmicas de sala de aula, das interações com os alunos e da gestão do ambiente educacional. Com o tempo, os professores conseguem internalizar essas regras e promover um aprendizado cada vez mais eficaz, pois a experiência é um capital que se acumula e se transforma ao longo do tempo, o que reforça a

ideia trazida por Gabriel e Letícia de que a perseverança e a paciência são essenciais para o crescimento profissional.

Tente ao máximo levar as coisas de uma forma um pouco mais leve, porque no fim dá tudo certo. No fim, as coisas se resolvem. Os alunos acabam chegando junto. **Ninguém está ali para fazer mal, ninguém está ali para querer propositalmente destruir qualquer coisa, seja o seu trabalho, seja os materiais, seja a sala, seja o colega.** Eles só querem se expressar e não sabem como fazer isso, não têm o domínio do próprio corpo, de tudo que está acontecendo, mas no final eu acredito no bem interno das pessoas, principalmente no das crianças (Gabriel).

Não se sinta frustrado, achando que aquilo é por incompetência sua. [...] É muito importante você trocar, é muito importante você conhecer os alunos. É colocar em primeiro lugar que **a experiência, a vivência em sala de aula, vai trazer muitas coisas que não tem como a gente ter no início.** Não tem fórmula mágica (Letícia).

Várias pesquisas mostram quão importante é o tempo de prática de sala de aula para o aperfeiçoamento pedagógico e didático dos professores. Branco (2008, p. 45) afirma que muitas coisas que são vistas na formação inicial devem ser interpretadas como mutáveis em confronto com a realidade do magistério. “Portanto, não é apenas a formação inicial que vai garantir esse entendimento, mas um processo de formação por toda a vida”.

Alves (2019) também investigou a importância da prática escolar como a melhor formação continuada:

(...) a escola pode sim se tornar o *locus* privilegiado de formação, possibilitando aos professores a compreensão de que os momentos de formação continuada dentro do espaço escolar podem se constituir em uma experiência formadora, que no exercício do pensar coletivamente no e sobre o fazer docente tem potencial significativo para melhorar a prática docente em prol de um ensino de qualidade (Alves, 2019, p.9).

Como apontado por Bourdieu (2001), só se aprende jogar, jogando. Ou seja, a melhor formação continuada é a própria experiência de sala de aula, pois nenhuma formação outra é capaz de substituir ou preparar totalmente para as demandas da escola.

5.5.9 Entenda a relação família-cliente

Entender como acontece a relação do investimento financeiro das famílias na educação que é oferecida pelas escolas, não é simples. Muitas famílias se veem como clientes e muitas escolas da rede privada são vistas como prestadoras de serviço. Nesse contexto, muitos professores perdem sua autonomia como docente e precisam se adaptar a diversas demandas para “fidelizar” e/ou não perder esses clientes.

Nesse contexto, Lorenzo afirma que ter consciência dessa realidade é importante porque em maior ou menor grau, isso impacta no próprio trabalho e faz com que o professor fique atento à muitas outras coisas.

Especificamente da rede privada, eu acho que é estar preparado para entender que **em maior ou menor grau quem está ali é um cliente pagante**. Acho que isso resume bem, porque isso pressupõe você ter o cuidado com muitas coisas, né? (Lorenzo).

Essa fala final de Lorenzo resume bastante o que foi abordado nesse capítulo de discussão dos dados, principalmente a partir da percepção da lógica empresarial que regem as escolas da rede privada, fazendo com que o entendimento do conceito de família – cliente seja a chave para a maioria das questões debatidas aqui. Na medida em que se reconhece as famílias e os alunos como clientes que devem ser agradados e fidelizados, as práticas pedagógicas, profissionais e pessoais são voltadas para atender a essas demandas.

Logo, foi possível perceber que as preposições que foram compartilhados pelos professores entrevistados, carregam as percepções sobre as regras do jogo e o sucesso profissional nesse campo, deixando claro que há uma refração das regras comuns do trabalho em uma escola, a partir da lente da lógica empresarial presente na rede privada de ensino.

5.6 O COMPILADO DE REGRAS

Nosso interesse ao longo dessa tese foi de entender quais são as regras que regem o jogo da rede privada de ensino, proporcionando aos professores de música recém-formados, um olhar mais aguçado para a atuação profissional nesse ambiente escolar.

Com o intuito de evidenciar o que foi pesquisado e as conclusões às quais chegamos, apresentaremos a seguir, no Quadro 8, um compilado de regras tácitas e explícitas que foram observadas a partir da fala dos professores que entrevistamos e do que foi encontrado na literatura da área. Tais regras foram divididas em três seções: 1) para a atuação na educação básica, como um todo; 2) para a atuação na etapa da educação infantil; e 3) para a atuação na rede privada de ensino.

Quadro 8 - Compilado de regras

Regras para a atuação na educação básica
A música não é tão importante quanto às outras disciplinas, por isso, provavelmente você encontrará dificuldades relacionadas à infraestrutura oferecida.
Saiba responder pelo seu trabalho, tendo claro quais são as diferenças da sua aula para os outros momentos musicais da escola.
A licenciatura em música é apenas uma formação inicial. Deste modo, continue estudando e fazendo formação continuada para se tornar um profissional cada vez melhor e com menos lacunas.
Cultive e invista no seu capital cultural, preconizando o acesso à cultura de diversas formas. Isso fará diferença na sua performance e te ajudará nos processos criativos de sala de aula.

Entenda que somente o tempo irá aprimorar a sua visão do campo, e, conseqüentemente das regras que estão postas em jogo. Portanto, observe tudo e todos atentamente, jogue, aprenda com seus erros e tenha paciência.
Busque sempre se posicionar nas reuniões, projetos e demandas pedagógicas da escola, de forma que o corpo docente e a gestão da escola percebam que você não está ali entretendo as crianças e sim construindo conhecimento.
Durante a formação inicial, aproveite seus estágios e aprenda com os professores que já estão no campo as nuances de cada etapa da educação básica.
Regras para a atuação na educação infantil
É necessário saber trabalhar com crianças, tanto no que se refere à gestão dos aprendizados quanto à gestão de classe.
Tenha energia e cuide da sua saúde, pois há um grande desgaste físico e emocional nos professores nessa etapa da educação básica.
Estude o desenvolvimento infantil e saiba o que esperar de cada faixa etária. Isso irá diminuir a sua frustração diante de planejamentos que não funcionarem bem.
Há diagnósticos cada vez mais precoces de crianças com necessidades especiais e nem sempre a estrutura da escola te dará condições para entender e atuar de forma inclusiva. Esteja atento aos alunos que despertem a sua atenção para um atendimento especial e procure a orientação educacional sempre que necessário.
Entenda que muitas vezes você estará sozinho dando aula para um grupo de crianças. Portanto, busque cativar a equipe pedagógica de forma que os demais adultos cuidadores possam te auxiliar e ficar com você durante as suas aulas.
Regras para a atuação na rede privada
Busque entender o que a escola espera de você e das suas aulas através dos <i>feedbacks</i> que por ventura você receber dos gestores, dos alunos e das famílias.
Tenha uma boa rede de contatos e seja bem relacionado, pois muitas vagas são preenchidas a partir da indicação de um colega da área.
A escola é uma empresa, portanto, as crianças e as famílias são clientes cujas vontades, expectativas e desejos devem ser satisfeitos visando a fidelização deles.
A escola é uma empresa que busca diferenciar-se das demais para atrair mais clientes. A música é um recurso utilizado para isso e, para estas empresas, este é seu principal valor na instituição.
É importante e vantajoso obedecer às regras (ou jogar com elas, sempre próximo de seus limites) para garantir a manutenção do seu emprego, pois há vários benefícios aqui que você não encontrará em outros lugares.
Embora você receba por horas/aula ministradas, há vários trabalhos extras a serem realizados de forma eficiente e no prazo estipulado. Considere que a remuneração para a realização deles está embutida nos salários mais elevados que você recebe.
Há muitas pessoas que desejam o seu lugar. Portanto, evite causar problemas.
Há um código de vestimenta, de postura, de comunicação e de relacionamento – nem sempre explícitos - que você deve respeitar. Fique atento a essas questões.
Para a empresa e para a família, não interessa muito o conhecimento musical que está sendo trabalhado. Foque nas apresentações para as famílias de forma que fique claro o retorno ao investimento que elas fazem para que as crianças estudem aqui.
Sindicalize-se. Essa é uma excelente forma de assegurar os seus direitos e de pleitear melhorias individuais e coletivas para a área da música.
Frequente a sala dos professores e se relacione com seus pares. Essa é a melhor forma para se fazer contatos e perceber as regras tácitas desse campo e as subversões possíveis (e não aconselháveis) às regras.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Portanto, a partir desse quadro, acreditamos ter cumprido os objetivos gerais e específicos dessa tese, de forma que os recém-formados que queiram atuar na etapa da educação infantil da rede privada de ensino poderão se beneficiar, adentrando nesse campo com o olhar mais aguçado para as características próprias desse ambiente profissional.

6 NOTAS FINAIS

Essa tese teve como objetivo principal desvelar, a partir do ponto de vista dos professores de música que atuam na etapa da educação infantil da rede privada de ensino, quais são as regras do jogo, que muitas vezes se apresentam de forma tácita nesse ambiente profissional. Para isso, trouxemos a rede privada como protagonista da pesquisa, buscando identificar quais são as exigências com relação a atuação profissional, se é possível pensar em um conjunto de regras que transcenda os espaços individuais de trabalho de cada professor, e, qual é o valor atribuído aos professores e as aulas de música nesse campo específico.

A proposta dessa pesquisa se deu por entendermos que a rede privada ainda é pouco conhecida e explorada no meio acadêmico, sendo, na maioria das vezes, apenas o local onde as investigações são realizadas. Comprovamos isso no levantamento das temáticas, que nos mostrou que, das seis bases de dados que consultamos, entre os anos de 2010 e 2022, pesquisando nos títulos e/ou resumos dos trabalhos os termos que dialogavam com a nossa pesquisa: educação infantil, educação musical, música e rede privada/particular, apenas um trabalho abarcava todos esses termos. Embora se pesquise muito sobre a educação musical e a educação infantil, quando se acrescenta o descritor rede privada ou particular, os números caem consideravelmente. É importante pontuar que temos a clareza de que esse resultado foi fruto da escolha metodológica que fizemos para filtrar tais trabalhos. Possivelmente, se utilizássemos outras formas de filtragem, poderíamos ter outros resultados.

Além disso, as impressões compartilhadas pelos professores que entrevistamos fortaleceu a nossa hipótese de que o local que mais oferta trabalho aos licenciados em música, que queiram atuar na educação básica, é a rede privada de ensino, nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Porém, mesmo sabendo que não é possível generalizar, percebeu-se que o enfoque das práticas pedagógicas nas licenciaturas acontecem majoritariamente nas etapas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, fazendo com que, muitas vezes, os recém-formados entrem para esse mercado de trabalho sem os conhecimentos necessários para atuar com crianças tão pequenas e em um ambiente laboral que carrega inúmeras especificidades.

Portanto, a contribuição dessa tese é de apresentar a rede privada de ensino aos recém-formados e a quem possa interessar, sobre o ponto de vista de quem já está inserido nesse campo: os professores de música que atuam na etapa da educação infantil.

Para isso, balizamos teoricamente a nossa pesquisa a partir da teoria praxiológica do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), dialogando-a com o nosso objeto de estudo a

partir de conceitos cunhados por ele como a ideia de *habitus*, campo, suas refrações, ponto de vista e as regras do jogo. Posteriormente, apresentamos alguns aspectos históricos e contemporâneos da rede privada de ensino, assim como a relação com o capital cultural, social e simbólico defendido por Bourdieu. Finalizamos a parte teórica, debatendo sobre as características da educação infantil e a inserção da música nessa etapa da educação básica, descrevendo o lócus dessa pesquisa e as lutas que envolvem esse campo.

Escolhemos a metodologia qualitativa por entendermos que a pluralidade de informações produzidas pelo ambiente escolar não poderia ser traduzida em números. Assim, produzimos os dados através de entrevistas semiestruturadas, com dez professores de música que colaboraram voluntariamente e que preencheram os seguintes requisitos: 1) ser licenciado em música; 2) trabalhar em uma escola privada na cidade do Rio de Janeiro que tenham todas as etapas da educação básica; e 3) atuar na etapa da educação infantil. A escolha dos participantes foi feita através de uma amostra intencional, não probabilística, a partir da rede de contato da pesquisadora, e depois, seguiu através do sistema bola de neve (Vinuto, 2014).

As entrevistas foram realizadas de forma remota, no primeiro semestre de 2024, logo após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, seguindo um roteiro de 24 perguntas que foram divididas em três blocos de acordo com os três objetivos específicos dessa tese. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo como média 1 hora de duração. Após as transcrições, utilizamos a proposta de Bogdan e Biklen (1994) para codificar os dados e, posteriormente organizá-los em categorias e subcategorias de análise. De cada categoria, surgiram subcategorias de análise, que dialogaram com a literatura da área e que possibilitaram a discussão e a percepção das regras que tangem a rede privada de ensino.

Na primeira categoria, que investigou as exigências da rede privada com relação à atuação profissional, os professores mencionaram: 1) Como é o processo de seleção e contratação; 2) Quais são os diferenciais das aulas de música diante dos outros momentos musicais da escola; 3) Quais são as facilidades, dificuldades e exigências do trabalho com a educação infantil; 4) Como eles atuam diante da preparação para a Festa Junina; e, 5) Quais são as lacunas que foram deixadas pela licenciatura em música.

Na segunda categoria de análise, que investigou o conjunto de regras comuns à rede privada, os professores pontuaram: 1) A postura das escolas como empresas e os *feedbacks* sobre o próprio trabalho; 2) O excesso de demandas profissionais para além da sala de aula; 3) A percepção de regras tácitas no ambiente escolar; e, 4) O receio sobre a perda do emprego.

Na terceira e última categoria de análise, investigamos o valor atribuído às aulas e aos professores de música observando: 1) O lugar da música na escola; 2) Os recursos materiais e

instrumentais que são disponibilizados pelas instituições; 3) A remuneração, os benefícios e se há ou não diferença salarial de acordo com a etapa da educação básica que se atua; e, 4) A importância (ou não) dos professores nas reuniões pedagógicas.

Após a discussão promovida por cada categoria com suas subcategorias de análise, confeccionamos três quadros-resumo: um para cada categoria, indicando as respostas de todos os entrevistados e uma síntese da análise.

Ao final do capítulo de discussão dos dados, apresentamos proposições que foram compartilhadas pelos professores entrevistados aos recém-formados que queiram atuar na educação básica, principalmente na rede privada de ensino e um compilado de regras que foram divididos para a atuação na educação básica, na etapa da educação infantil e na rede privada de ensino.

Mesmo sabendo que a rede privada é muito pulverizada no que se refere ao porte, estrutura, salário, benefícios, quantidade de alunos e professores, e que, em nossa pesquisa, estudamos um nicho de escolas muito específico, ainda assim, podemos indicar possíveis padrões que chamaram nossa atenção no decorrer das análises.

Aparentemente, o capital social é o que mais importa no acesso à essas escolas, pois, mesmo as instituições que fazem algum tipo de processo seletivo formal, levam em consideração se aquele candidato foi indicado por alguém. Portanto, ter uma boa rede de contato e ser bem relacionado podem ser o diferencial para conquistar uma vaga na rede privada.

Observamos também que, a maioria das escolas, são ou se tornaram bilíngues, tendo, inclusive na educação infantil, aulas em outro idioma em diversos dias da semana. Essa realidade faz com que os nossos entrevistados observem a música sendo usada como uma ferramenta pedagógica para conduzir o ensino de uma outra língua ou de qualquer outro conteúdo que já seja legitimado.

Dessa forma, os principais diferenciais das aulas de música diante dos outros momentos musicais da escola são entendidos pelos nossos entrevistados como o dever ser da educação musical, ou seja, a forma como a música se apresenta e se estabelece perante os alunos e a comunidade escolar como área de conhecimento. A música não é apenas uma ferramenta “para” algo. Há objetivos próprios, conhecimentos próprios e habilidades próprias, que só são adquiridas nas aulas com professores que possuem uma formação musical e pedagógica consistente. Geralmente, espera-se que esses professores sejam os licenciados em música, visto que os licenciados em pedagogia não recebem uma formação musical que os prepare para trabalhar de forma aprofundada com música.

Outra realidade perceptível na fala dos entrevistados é que a etapa da educação infantil exige dos profissionais muita disposição, preparo físico, equilíbrio emocional e atenção. Por serem crianças pequenas, a aula depende totalmente do professor, que precisa buscar os instrumentos, sentar-se no chão, tocar, cantar, organizar o grupo repetidas vezes, orientar idas ao banheiro, administrar conflitos, dentre outras coisas.

Em nossa análise, notamos que dentro do calendário escolar, a Festa Junina e a sua preparação, é o único evento que é percebido e vivenciado de formas diferentes pelos nossos entrevistados. Todas as escolas têm Festa Junina e que, para atrair o público, além de barraquinhas de comidas, brincadeiras e sorteios, há apresentações de danças dos alunos. Para alguns professores, esse é um momento de bastante desconforto porque, de forma geral, quem se responsabiliza pela escolha do repertório e ensaios das danças das crianças são somente os professores de música. Em algumas escolas, há uma parceria com a equipe de educação física e, em outras, os professores de música além de ensaiar a dança, tocam ao vivo para as crianças dançarem. Portanto, nossa sugestão é de entender a festa como uma grande manifestação da cultura brasileira, que explora um repertório rico, e que a performance, seja ela no palco, na quadra ou em grupo, pode ser ensinada pelos professores de música. O que precisa ser debatido, a nosso ver, é a quantidade de aulas de música que são dedicadas aos ensaios e a importância do envolvimento de outros professores e seus tempos de aula na preparação para esse evento, pois, se a Festa Junina é uma grande celebração da escola, deveria envolver toda a comunidade escolar em sua preparação.

Nossa percepção sobre as lacunas deixadas pela licenciatura em música se resume na dificuldade de transposição dos conceitos da teoria para a prática. Possivelmente, os professores entrevistados tiveram informações sobre didática e educação especial, mas que, por não terem tido a oportunidade de vivenciá-las num diálogo direto com a prática, tais conceitos, acabaram se perdendo ou não fazendo sentido.

Ainda assim, como apontamos anteriormente, as etapas da educação básica em que os recém-formados irão encontrar trabalho com maior facilidade dentro da rede privada, são as da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo, portanto, importante dedicar mais atenção ao estudo dessa faixa etária durante a formação inicial da licenciatura, envolvendo todas as disciplinas pedagógicas do curso e não somente as da educação musical.

O impacto da concepção empresarial da educação no dia a dia das escolas privadas ficou claro na fala dos entrevistados, confirmando a ideia inicial dessa tese sobre a necessidade em desvelar as regras tácitas desse ambiente profissional. Mesmo sabendo que várias escolas fazem uso de crachá, chamam seus funcionários (inclusive os professores) de colaboradores, fazem

uso de e-mail institucional, buscam agradar seus clientes (as famílias), etc., outras características do meio empresarial como a existência de *feedbacks* e a participação nos lucros, são falhas ou não acontecem. É observável uma divisão entre o pedagógico e o empresarial, de forma que, dependendo da situação, se assume um discurso ou outro, embora seja perceptível também uma subordinação do pedagógico ao empresarial. A escola dá lugar à empresa. Os estudantes e as famílias viram clientes e os professores tornam-se prestadores de serviço que devem captar, agradar e fidelizar a clientela.

Esse é o ponto mais relevante desse debate, pois, se entendemos que a educação não deveria ser vista como uma mercadoria, as regras que regem esse tipo de máquina empresarial tendem a ser obscuras, justamente para não se assumir esse padrão e a relação cliente-empresa. Essa parece ser a principal refração que influencia mais diretamente regras tácitas e explícitas da rede privada, muitas vezes denegada, nas palavras de Bourdieu (2006), ou seja, praticadas, mas de forma tácita, sendo obscurecidas, amenizadas (e mesmo negadas ou evitadas) no discurso. No contexto da nossa pesquisa, identificamos essa denegação a partir da prática empresarial que muitas vezes se apresenta de forma velada nas escolas privadas, contribuindo inclusive com o receio que a maioria dos professores relataram ter pela perda do seu emprego.

Embora todos os entrevistados tenham relatado que possuem acesso a instrumentos musicais, há enorme variação na quantidade, qualidade e manutenção desses materiais, além da existência ou não de diferentes salas de música. Isso colabora com a compreensão do lugar e do valor que a música ocupa na escola, além dos fatores simbólicos e implícitos que ocorrem no dia a dia escolar, demonstrando o quanto ainda é frequente uma visão de acessório, recreação e sonorização de eventos e não como uma área de conhecimento que tem conteúdos, demandas e contornos próprios.

Todos os professores relataram o excesso de trabalho para além da sala de aula, tendo como principal incômodo, na rede privada de ensino, o fato de não serem remunerados para isso. Ou seja, o salário é fruto da contabilidade de tempos de aula mensais que o professor leciona, não recebendo um adicional para todas as coisas que são feitas fora do tempo de aula, como os planejamentos, relatórios dos alunos, preenchimento de planilhas do conselho de classe etc. Ou seja, é como se a rede privada não reconhecesse que isso também faz parte do trabalho docente. Tanto que, em comparativo, essa é uma realidade que não acontece nos contratos públicos e em escolas que adotam o contrato de 40h com dedicação exclusiva, onde são garantidos 1/3 das horas do contrato para a execução dessas demandas.

Ainda sobre a remuneração, foi observado que é comum, na rede privada de ensino, a falta de clareza sobre os salários recebidos e as diferenças nos valores de hora/aula dos

professores que atuam em diferentes etapas da educação básica, sendo a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as que tem o menor valor de hora/aula. Essa não é uma realidade observada na rede pública por exemplo, pois, os salários ofertados são os mesmos independente da etapa da educação básica que o professor irá atuar, variando os valores somente quando a carga horária se diferencia.

Como na maioria das escolas privadas os professores de música são considerados horistas e recebem por hora/aula, é necessário ministrar muitas aulas para conseguir uma renda satisfatória. Isso impacta na quantidade de escolas que esse professor tem que trabalhar, afinal é raro conseguir uma carga horária ampla o suficiente numa mesma escola. Por ter que se dividir em duas ou mais escolas, nem sempre esses professores têm a disponibilidade para estarem em reuniões ou atividades extras que a escola promove, fazendo com que, muitas vezes, sua presença não seja nem considerada, o que revela e impacta no valor dado à música. Uma solução, talvez utópica, para isso é garantir dentro da carga horária dos professores, alguns tempos de aula para reuniões pedagógicas e planejamentos – realidade presente apenas em algumas escolas.

Em resumo, podemos concluir que as principais regras tácitas da rede privada de ensino, se caracterizam pela necessidade em se aprender a trabalhar em empresa, se preocupando com a aparência, sabendo o que fala, com quem fala e como fala, não dando trabalho para ninguém e, em alguma medida, sendo até invisível, cumprindo prazos e respeitando a hierarquia. Acrescentamos ainda, a importância de se conhecer os demais funcionários da escola, se esforçando, inclusive, em aprender seus nomes e quais são as suas funções. Isso, muitas vezes facilita o dia a dia do professor, pois os sistemas burocráticos de resolução de problemas, na maioria das vezes, são fracos, enquanto as resoluções pessoais e diretas entre os funcionários, podem ser mais eficazes.

Revisitando os objetivos dessa tese, que foi compreender as regras que regem o jogo social no campo educacional da rede privada, tendo em vista as amplas possibilidades profissionais oferecidas por esse local de trabalho na etapa da educação infantil, podemos afirmar que:

- 1) A rede privada de ensino é um dos lugares em que os recém-formados em música mais encontrarão trabalho quando saírem da faculdade, pois esse nicho educacional investe em políticas de qualidade e de diferenciação perante o mercado, de forma que ter profissionais especializados em cada área do conhecimento é um chamariz de alunos;

- 2) As aulas de música nas escolas de educação básica, principalmente na rede privada, acontecem nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, são necessários aprofundamentos e formação continuada sobre as especificidades dessa faixa etária, para dar sustentação à prática pedagógica do professor;
- 3) A indicação é algo muito presente nas escolas da rede privada. Portanto, ter uma boa rede de contatos, ser bem relacionado e realizar um trabalho respaldado e coerente possibilitam a entrada e a permanência nesse campo;
- 4) As exigências com relação à atuação profissional na rede privada dizem respeito ao trabalho em uma empresa. Os professores devem considerar a hierarquia, cumprir os prazos, cuidar da própria imagem, e, entender que o tempo que rege a lógica empresarial é diferente do tempo do trabalhador, de forma que muitas das reivindicações e necessidades dos docentes podem demorar a acontecer ou nem aconteçam;
- 5) Há um conjunto de regras que são comuns à rede privada de ensino, que transcende os lugares individuais de trabalho de cada professor que entrevistamos, sendo a lógica empresarial presente nessas escolas, que determina majoritariamente tais regras;
- 6) Os professores de música, por serem contratados como horistas na grande maioria das escolas privadas, não participam das reuniões e tomadas de decisões da escola, fazendo com que, muitas vezes, não se sintam parte do corpo docente, e sim como meros prestadores de serviço;
- 7) Embora exista alguns investimentos em instrumentos e salas próprias, a música não é vista como área de conhecimento e, muitas vezes, ainda se encontra em um lugar de recreação e sonorização de eventos.

Diante de todos os dados que foram produzidos, apresentados e discutidos, podemos afirmar que os objetivos dessa tese foram cumpridos, e que, principalmente, as percepções das regras tácitas trazidas pelos professores, somadas às preposições compartilhadas, podem facilitar o acesso e a permanência dos recém-formados a esse mercado de trabalho, minimizando o choque inicial da prática de sala de aula. Afirmamos também que a lógica empresarial é a principal lente que faz a refração das regras do jogo na rede privada de ensino.

Recomendamos encontros regulares dos egressos com os alunos da licenciatura em música, com o objetivo de apresentar as realidades, desafios e possibilidades dentro da

educação básica. E, mesmo reconhecendo as contribuições dessa tese para a área da música e da educação, os assuntos aqui tratados não esgotam as possibilidades de trabalhos ulteriores como o aprofundamento dos debates levantados e o investimento em pesquisas que abranjam outros perfis de escolas privadas e de outras cidades do país, de modo que os recém-formados em música possam adentrar nesse mercado de trabalho, tendo aguçadas algumas percepções sobre esse campo específico e atentos à lógica empresarial que muitas vezes se apresenta de forma velada.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; SILVA, Maria Vieira. A privatização da Educação Básica e suas implicações para o direito humano à educação na contemporaneidade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.37, n.79, p. 31-38, jan./abr. 2023.
- AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Camila Pompeu da. A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 379-392, maio/ago. 2009.
- ALMEIDA, Simone de. **A relação família-escola: diferentes lógicas de ação na experiência escolar**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2011. (Dissertação).
- ALVES, André Luciano. **Formação continuada de professores e prática docente: a pesquisa-ação como experiência formadora**. Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas, 2019 (Tese).
- ARAÚJO, Felipe; ADRIÃO, Theresa. Riscos iminentes de privatização da educação básica: reflexões sobre conjuntura, a LDB e o novo Fundeb. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 767-785, set./dez. 2021.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. A lógica do capital na gestão da educação profissional Paraense: o caso da OS-ETTP. **Revista LABOR**, nº 9, v.1, 2013.
- BARRETO, Ássia dos Santos; SCHAMBECK, Regina Finck. Musicalização na educação inclusiva: Perspectivas de professores que atuam na educação infantil. **Cuadernos de la RELEM / Cadernos da RELEM** – año II nº 1 – abril, 2022
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v.1, n.1, out. 2009.
- BELLOCHIO, Cláudia. Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, MS, v.19, n.37, p.76-94, jan/jun. 2013.
- BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, Liane.; DEL BEN, Luciana. (Org.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ª ed. rev. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa Ed. Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. 16ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Editora Unesp, 2003a.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003b.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (Org. ORTIZ, Ricardo). 2ª ed. Editora Ática: São Paulo, 1994.

BRANCO, Ana Cássia Castelo. **Formação continuada e os saberes experienciais de professores das escolas municipais de São Luís: implicações teórico-práticas**. Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Maranhão, 2008 (Dissertação).

BRANDÃO, Zaia. A construção de um objeto de pesquisa. In: **Pesquisa em educação - conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Loyola/PUC-RJ, p. 45-60, 2002.

BRANDÃO, Zaia. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 15-22, Jan./Abr. 2007.

BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia Paes de. Processos de produção das elites escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr.-jun. 2011.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 388**, de 08 de dezembro de 2020. Fixa normas para autorização de funcionamento e encerramento de atividades de ensino presencial da educação básica integrantes do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro, em todas suas etapas e modalidades, e dá outras providências. Rio de Janeiro: CEE, 2020. Disponível em: <www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-388.pdf>. Acesso em: 08 mar 2025.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 488**, de 27 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a habilitação e autorização para lecionar e dirigir e a concessão de registro para secretariar instituições educacionais públicas, privadas e comunitárias de Educação Básica, que integram o Sistema de Ensino de Minas Gerais, e a regulamentação do reconhecimento do Notório Saber de profissionais para docência na Formação Técnica e Profissional de Ensino Médio e dá outras providências. Belo Horizonte: CEE, 2022. Disponível em: <cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/66-2022/14835-resolucao-cee-n-488-de-27-de-janeiro-de-2022>. Acesso em: 08 mar 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de agosto de 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 03 de maio de 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: 2001-2010. Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 12 nov. 2023

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 07 out 2023.

BRITO, Fabiana Amaro de. Machismo estrutural e suas manifestações cotidianas: um estudo sobre microagressões em espaços públicos e institucionais. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.13, p. 01-20, 2024.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COSTA, Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros; PEREIRA, Luana Roberta Oliveira de Medeiros. As contribuições de uma educação musical efetiva para o desenvolvimento comunicativo infantil. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.30, n.60, p.175-197, jul./dez. 2024.

COSTA, Maria Angélica de Toledo Calderano. **Fonoaudiologia e educação musical: um diálogo que favorece o aluno e o professor de música na educação infantil**. Rio de Janeiro: PPGM/UFRJ, 2018. (Dissertação).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar e a rede privada: Concessão e Autorização. **Movimento Revista de Educação**. ano 3, n.5, 2016.

DEL-BEN, Luciana *et al.* **Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores**. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, 20, dez. 2013.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música e Educação básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (orgs). **Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular**. Editora Oeste, Campo Grande, 2019.

ELACQUA, Gregory *et al.* **Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Revista Pensar a Prática**. 2020, v.23:e57323

FENEP. **Federal Nacional das Escolas Particulares**. Disponível em: <www.fenep.org.br/quem-somos>. Acesso em 02 out 2023.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, Patrick Vieira. Panorama histórico: desenvolvimento da educação básica privada no Brasil. **Cadernos de Educação**, v.15, n.31, jul.-dez. 2016.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Capital Cultural versus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 79-97, jun. 2008.

FUKS, Rosa. **O Discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GOMES, Carolina Chaves. **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal**. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2011, 185p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

HAUCHECORNE, Mathieu. *Réfraction*. In: SAPIRO, Gisèle. **Dictionnaire International Bourdieu**. CNRS Éditions, Paris, 2020.

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. **Chegar à infância**. Niterói: EDUFF, 2011.

LIMA, Flavia Albano de. **Os cursos de licenciatura em música: sentido, intencionalidade e funcionalidade na educação brasileira**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2017 (Tese).

MORAES, André Guerra Esteves de; BELLUZZO, Walter. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Nova Economia**, Belo Horizonte, maio-agosto de 2014.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NEDEL, Mariana Zamberlan. **Educação musical e práticas corporais como recurso metodológico da educação infantil**: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2010, 292p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação e Artes, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

NEITZEL, Odair; PELEGRINI, Camila. A política educacional a partir da teoria do campo de Bourdieu. **Revista Eletrônica de Educação**, v.16, 1-18, e4486002, jan./dez. 2022

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.51, e07468, 2021.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica** - Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 26, 2021.

OLIVEIRA, Olga Alves de; SOBREIRA, Silvia. Componente curricular arte em disputa: embates pela especificidade da música nas políticas curriculares. **Revista da Abem**, v. 30, n. 2, e30207, 2022.

PEREIRA, Joana Lopes. Trajetórias de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. **Revista da Abem**, Londrina, v.24, n.37, 53-66, jul.dez, 2016.

PEREIRA, Luana Roberta Oliveira de Medeiros. **As atividades de apreciação musical em diálogo com o desenho**: Uma análise das primeiras expressões do conhecimento musical por crianças de 3 a 6 anos. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, 209 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Das relações entre o currículo prescrito e o currículo avaliado: Reflexões Sobre a Formação do Professor de Música no Brasil. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP, v.7, 1-31, 2021.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Estágio supervisionado em música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.28, n.55, p.66-93, jan./jun. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em musica e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan-jun, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música como recurso ou como área com conhecimentos: uma análise comparada de atividades integrativas em materiais didáticos. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 31, n. 1, e31119, 2023a.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Um bom professor de música: uma análise das percepções de licenciandos mineiros. In: **Anais** do XXXIII Congresso da ANPPOM, 23 a 27 de outubro, São João Del Rey, 2023b

PERONI, Vera Maria Vidal; GARCIA, Teise. Diálogos sobre distintas formas de privatização: caminhadas de pesquisa sobre o tema. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77598, 2020.

PETERS, Gabriel. *Habitus*, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol 28, nº 83, out, 2013.

PETERS, Gabriel. Configurações e reconfigurações na teoria do *habitus*: um percurso. In: Congresso Brasileiro de Sociologia. XIV, 2009. Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, RJ: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

PIOTTO, Débora C.; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e470100302, 2021.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Educação**, Santa Maria, v.45, 2020.

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.35, 49-61, jul.dez., 2015.

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**. Londrina. v.20, n.29, p.23-38, jul.-dez. 2012.

REINERT, José Nilton; REINERT, Clio. Estudante não é cliente: é parceiro. **Anais**. IV Colóqui Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 8-10 de dezembro, 2004.

RIBEIRO, Rosa Maria. **Música na Educação Infantil**: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação em Música – UFMG, 2012 (Dissertação).

RIO DE JANEIRO. **Deliberação E/CME nº 56, de 28 de abril de 2023**. Fixa normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, 23 de maio de 2023. Disponível em: <<https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2023/06/Del-CME-no-56-28-4-2023.pdf>>. Acesso em: 30 set 2024.

SANTOS, Fabrício Forcato dos; MARQUES, Rosebelly Nunes. Marketing educacional: propostas e desafios para uma instituição de educação básica. **Quaestum**. v.2, 2021.

SANTOS, Mayara dos; SCHROEDER, Tania Maria Rechia. A lógica empresarial na educação e seus impactos na elaboração dos currículos escolares. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 16, n. 27, p. 76–90, 2022.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da Abem**, Londrina, v.24, n.36, 23-35, jan.jun. 2016.

SETTON, M.G.J. A Teoria do *Habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago, p. 60-69, 2002.

SILVA, Crislany Viana da; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Educação musical e inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no ensino fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v 14, nº 4, out-dez, 2018.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação e responsabilidade empresarial: "novas" modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009.

SINPRO-RIO. **Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região**. Convenção Coletiva do Trabalho, 2023. Disponível em <www.sinpro-rio.org.br>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SIQUEIRA, Ana Rita; NOGUEIRA, Maria Alice. Focalizando um segmento específico da rede privada de ensino: escolas particulares de baixo custo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1005-1022, out./dez., 2017.

SOBREIRA, Silvia. Conexões entre educação Musical e o campo do currículo. **Revista da Abem**, Londrina, v.22, n.33, 95-108, jul.dez 2014.

SOBREIRA, Silvia; FETZNER, Andréa Rosana. Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 1, e32101, 2024.

SOUZA, Everton Aparecido Moreida de. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ELITISMO E A EXCLUSÃO NO ENSINO. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23 jul/dez 2018.

SOUZA, Shirley Goes de Oliveira; LIMA, Rogério Mendes de. O ensino de Musica na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro: Interdisciplinaridade ou polivalência? In: **Anais do XXIII Congresso Nacional da ABEM**, Manaus, 16 a 20 de outubro de 2017.

STONE, Douglas; HEEN, Sheila. **Obrigado pelo feedback**: a ciência e a arte de receber bem o retorno de chefes, colegas, familiares e amigos. 1ª ed. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2016.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff; MONTANO, Monique Robain. A educação infantil: coisas da infância no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (orgs). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TEIXEIRA, Priscila Gonçalves Cruz; RIBEIRO, Andrea da Silva Marques. Ensino interdisciplinar na educação básica: a trajetória de um projeto que aconteceu na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Anais do X CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/113029>>. Acesso em: 20 mar 2025.

THOMSON, Patrícia. Campo. In: GRENFELL, Michel. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 237-258.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. – 20. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Editora UFPR

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014

XISTO, Caroline Pozzobon. **A formação e a atuação profissional de licenciados em música**: um estudo na UFSM. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, 2004 (Dissertação).

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa previamente intitulada “**Percepções e crenças de licenciados em música sobre a atuação profissional na Educação Infantil em algumas escolas da rede privada de ensino**” cujo objetivo é compreender as regras que regem a rede privada de ensino, tendo em vista as amplas possibilidades profissionais oferecidas por esse local de trabalho aos professores de música na etapa da educação infantil.

A sua participação não é obrigatória. Mas, caso você concorde em colaborar com a sua realização, após a leitura deste termo, agendaremos uma entrevista, por e-mail, em dia e horário, definidos de acordo com a sua disponibilidade. Considerando o risco mínimo de que você seja acometido por cansaço físico ou mental, durante a realização da entrevista, você tem o direito de interromper a sua participação, a qualquer momento, sem que sua decisão tenha que ser justificada e sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo, podendo ou não ser retomada, em outro momento, a depender de sua escolha.

A qualquer momento, também, você poderá solicitar a mim informações sobre o andamento e os desdobramentos da pesquisa - o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Esta entrevista será realizada via *Google Meeting*, por meio de um link que que você receberá, por e-mail, em dia e horário agendados. Para tal, no momento da entrevista, será necessário que você tenha acesso a uma rede de internet e esteja “logado” em uma conta de e-mail, seja por meio de um computador ou por um aparelho celular.

A pesquisa não prevê despesas financeiras aos seus participantes.

A entrevista será gravada e armazenada, automaticamente, no *Google Drive* vinculado ao meu e-mail pessoal e institucional vinculado a Universidade Federal de Juiz de Fora, onde apenas eu terei acesso. A fim de evitar o risco mínimo de vazamento de informações, comprometo-me a não compartilhar o *link* da entrevista, nem mesmo a senha do *e-mail* que me dá acesso a ela.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido seguramente no referido *Google Drive*, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, sendo apagado por mim, após esse período.

Dou-lhe a garantia da confidencialidade e da privacidade das informações prestadas por você, uma vez que, na ocasião da divulgação dos resultados da pesquisa, serão omitidos quaisquer dados que possam identificá-lo. Contudo, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem o direito de buscar indenização. Por este motivo, é importante que você mantenha arquivada uma via deste TCLE, que será enviada por e-mail, caso opte pela participação desta pesquisa.

Afirmo a importância de sua participação, pois ela poderá contribuir para fomentar discussões relacionadas à formação de professores de música, que atuarão na rede privada de ensino, sobretudo por meio do ensino na educação infantil, no contexto da Educação Básica, bem como para repensar a formação do profissional que desenvolve essa atividade, no contexto dos cursos de formação de professores, para a área da Música.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos abertos ao público geral, tais como na ocasião da defesa da minha tese de Doutorado em Educação, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como por meio de artigos ou comunicações científicas.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEP - UFJF. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo

defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Maria Angélica de Toledo Calderano da Costa (pesquisadora responsável)

Fone: (xx) xxxxxxxxxxx

E-mail: calderano.costa@estudante.ufjf.br

UFJF: Rua José Lourenço Kelmer, São Pedro – Juiz de Fora / CEP: 36036-900

Faculdade de Educação: Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)