

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA

GABRIEL VERAS SILVA SOUSA

**ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Um breve ensaio sobre questões históricas, formativas e de atuação do profissional da
Educação Musical**

São Luís - MA

2021

GABRIEL VERAS SILVA SOUSA

**ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Um breve ensaio sobre questões históricas, formativas e de atuação do profissional da
Educação Musical**

Monografia apresentada ao Curso de Música
Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão,
como requisito para obtenção do grau de Licenciado em
Música.

Orientador: Prof. Me. José Roberto Froes da Costa

São Luís - MA

2021

Sousa, Gabriel Veras Silva.

Ensino de música nos anos iniciais da educação básica: um breve ensaio sobre questões históricas, formativas e de atuação do profissional da educação musical / Gabriel Veras Silva Sousa. – São Luís, 2021.

52 f.

TCC (Graduação) – Curso de Música Licenciatura, Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientador: Prof. Me. José Roberto Froes da Costa.

1.Educação musical. 2.Música na educação básica. 3.Formação de professores. 4.Legislação educacional. I.Título.

CDU: 78:373.3.011.3-051

GABRIEL VERAS SILVA SOUSA

**ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Um breve ensaio sobre questões históricas, formativas e de atuação do profissional da
Educação Musical**

Monografia apresentada ao Curso de Música
Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão,
como requisito para obtenção do grau de Licenciado
em Música.

Aprovado em _____ / ____ / 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. José Roberto Froes da Costa (Orientador)
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Me. Ciro de Castro
Universidade Estadual do Maranhão

Profª. Esp. Fernanda Silva da Costa
Universidade Estadual do Maranhão

A Deus, em sua grandiosidade, e à minha família, pelo encorajamento e compreensão nos momentos de necessidade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que em sua infinita sabedoria e misericórdia permitiu que meus objetivos fossem alcançados durante todos os meus anos de graduação. Sem ele, nada disso seria possível.

À minha família, por todo o apoio e pela ajuda. Vocês muito contribuíram para a realização deste trabalho. Eu jamais serei capaz de retribuir todo o carinho, amor e incentivo que recebi de todos vocês.

A Vanessa, meu amor, que muito me incentivou em minha jornada na realização desta pesquisa. Obrigado por ser tão atenciosa e compreender minha ausência em distintos momentos.

Aos amigos que fiz durante a graduação, agradeço por todo amor, força, incentivo e apoio incondicional.

Sou grato a todos os professores da UEMA que muito contribuíram com minha trajetória acadêmica, especialmente ao Professor Roberto Froes, responsável pela orientação do meu trabalho. Manifesto aqui minha gratidão eterna por compartilhar sua sabedoria, seu tempo e sua experiência.

À nossa querida secretária do curso de Música, Adenilce, você foi fundamental no meu processo de formação acadêmica, por isso merece meu eterno agradecimento.

À coordenação do curso de Música, por todo apoio e auxílio durante minha formação acadêmica.

À Universidade Estadual do Maranhão, por me propiciar um ambiente criativo e amigável para os estudos. Sou grato a cada membro do corpo docente, coordenação do curso e administração da instituição de ensino.

“Sábio é o ser humano que tem coragem de ir diante do espelho da sua alma para reconhecer seus erros e fracassos e utilizá-los para plantar as mais belas sementes no terreno de sua inteligência.”

Augusto Cury

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de apresentar um ensaio sobre a perspectiva histórica que circunda o ensino da música no contexto da educação básica, dissertando a respeito dos aspectos formativos do professor de música de forma reflexiva acerca dos anos iniciais da educação básica como um válido espaço de atuação profissional desse docente, e discutindo ainda a importância do estágio curricular supervisionado durante o processo de formação do licenciando em música. Para a realização deste trabalho foi adotado como caráter metodológico a pesquisa documental, contemplando leis, pareceres, decretos-leis, dentre outros documentos que estão relacionados à delimitação de parâmetro, normas e preceitos inerentes à educação musical no contexto da educação básica. Do mesmo modo os debates estabelecidos no decorrer do trabalho ampararam-se na pesquisa bibliográfica, possibilitando o estabelecimento de uma análise de publicações no campo da educação musical e de aspectos históricos e formativos que permeiam a atuação do professor de música no contexto dos anos iniciais da educação básica. Dessarte, diante das diversas mudanças no eixo educacional e legislativo, a música passa a ser compreendida como campo de conhecimento e componente curricular indispensável da educação básica. Consequentemente, essa mudança de cenário corrobora para a discussão acerca do professor atuante no ensino da linguagem da música na educação básica que, nesta obra, destacamos o nível da educação infantil. No decorrer do trabalho defendemos a atuação do licenciado em música como professor especialista para lidar com a educação musical no contexto dos anos iniciais da educação básica. Para tanto, defendemos a importância de uma formação inicial efetiva para o exercício do educador neste campo de atuação profissional. De tal modo, compreendemos o papel do estágio curricular supervisionado na educação infantil no sentido de promover uma articulação coerente entre teoria e prática, de maneira a possibilitar ao aluno de graduação uma relação com a práxis da docência, capaz de suscitar uma experiência que o possibilite perceber, questionar e refletir sobre suas práticas, metodologias e aspectos técnicos, fazendo da sala de aula um espaço de constante aprendizagem profissional. Isto posto, destacamos a importância da integração entre disciplinas direcionadas a metodologias de ensino e teorias da aprendizagem no nível infantil na estrutura curricular dos cursos de licenciatura em música, de maneira a viabilizar a formação de professores de música qualificados para atuarem na educação infantil.

Palavras-Chave: Educação Musical; Música na Educação Básica; Formação de Professores; Legislação Educacional.

ABSTRACT

This work aims to present an essay on the historical perspective that surrounds the teaching of music in the context of basic education, speaking about the formative aspects of the music teacher, speaking in a reflective way about the early years of basic education as a valid space for the professional performance of this teacher, and also discussing the importance of the supervised curricular internship during the process of training the student in music. To performer this work, documentary research was adopted as a methodological character, including laws, opinions, decree-laws, among other documents that are related to the delimitation of parameters, norms and precepts inherent to music education in the context of basic education. Likewise, the debates established during the work were supported by bibliographical research, enabling the establishment of an analysis of publications in the field of music education and historical and formative aspects that permeate the performance of the music teacher in the context of the early years of basic education. Thus, given the various changes in the educational and legislative axis, music comes to be understood as a field of knowledge and an indispensable curricular component of basic education. Consequently, this change of scenery corroborates the discussion about the active teacher in teaching the language of music in basic education, which in this work we highlight the level of early childhood education. In the course of this work, we defend the role of the graduate in music as a specialist teacher to deal with music education in the context of the early years of basic education. Therefore, we defend the importance of an effective initial training for the educator's exercise in this field of professional performance. In this way, we understand the role of the supervised curricular internship in early childhood education in order to promote a coherent articulation between theory and practice, in order to enable the undergraduate student to have a relationship with the praxis of teaching capable of raising an experience that enables him to perceive, questioning and reflecting on their practices, methodologies and technical aspects, making the classroom a space for constant professional learning. That said, we highlight the importance of integrating disciplines aimed at teaching methodologies and learning theories at the early childhood level in the curricular structure of undergraduate music courses, in order to enable the training of qualified music teachers to work in early childhood education.

Keywords: Music education; Music in Basic Education; Teacher formation; Educational Legislation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho federal de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - MÚSICA E APRENDIZAGEM MUSICAL.....	14
CAPÍTULO 2 - A MÚSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA	16
CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
CAPÍTULO 4 - PROFESSOR DE MÚSICA: Política Educacional e Formação Acadêmica	27
CAPÍTULO 5 - ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Generalidades e Formação Docente	34
CAPÍTULO 6 - ESTAGIO SUPERVISIONADO: Aspectos Vivenciados Durante o Estágio na Educação Infantil	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

A educação é um direito social fundamental para a formação do indivíduo, portanto a educação não é apenas uma necessidade, mas um direito e garantia fundamental assegurado pela carta magna, como prevê o Título II, capítulo II Art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil.

Independentemente da significação que a música pode ter para cada indivíduo, é notável a participação do fazer musical nas mais distintas culturas. De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), a música é uma linguagem artística que, por meio da organização do som e do silêncio, elucida múltiplas particularidades em distintas culturas e diversas situações, sejam rituais, comemorações e manifestações diversas.

A música é uma linguagem artística ampla e complexa, capaz de compor aspectos substanciais ao desenvolvimento do sujeito. O que pretendemos apresentar neste contexto é a indispensabilidade da educação musical que se integra ao processo da educação formal no sentido de atuar diretamente na formação global do aluno. Ao oportunizar ao aluno a possibilidade de vivenciar o contato com a música, possibilitamos ainda, a chance de tecer um equilíbrio ao seu intelecto e suas emoções. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais as aprendizagens sobre a arte/música “[...] mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior.” (BRASIL, 1998).

A música manifesta, de acordo com diferentes épocas e culturas, os mais distintos sentimentos e ideologias. para Jeandot (1993, p.15) a “música é uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos”. Por meio do ensino da arte/música podemos promover, no âmbito da educação básica, a difusão e a perpetuação do conhecimento de diferentes culturas e manifestações musicais diversas. Acreditamos ainda que a escola poderá ser a primeira ou única experiência que muitos alunos da educação básica terão para vivenciar o fazer musical.

Desde a Grécia antiga, quando a reflexão fundamental da educação atentava sobre o homem ideal e seu desenvolvimento, o valor da música tinha sido posto em discussão como sendo uma parcela integrante da formação geral humana. A música no contexto educacional objetiva o desenvolvimento de capacidades no alunado, de maneira a favorecer relações que

possibilitem a manifestação quanto aos mecanismos cognitivos que residem no processo de compreensão e organização dos elementos sonoros.

De tal modo, entendemos que a arte nas escolas é de demasiada importância para o desenvolvimento cultural e social do indivíduo. Estimular o conhecimento musical nos alunos da educação básica é essencial para o seu desenvolvimento intelectual, social e cognitivo, refletindo diretamente em resultados notáveis na sua vida adulta.

Em 18 de agosto de 2008, a presidência da república sanciona a lei 11.769/08. O dispositivo altera a Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, sendo estabelecida a mudança do Art. 26, §6 da LDB.

Com o aprimoramento da legislação, a educação vem então passando por grandes mudanças ao longo dos últimos anos. Como fruto de várias discussões no poder legislativo e o resultado da luta de vários educadores, a música foi incorporada ao currículo da disciplina de Artes. Posteriormente, o instrumento legislativo vem a ser atualizado através da lei 13.278 de 02 de maio de 2016, incluindo a dança, as artes visuais e o teatro ao componente de artes.

Desde as modificações ocorridas no âmbito do legislativo, as discussões acerca do professor atuante no ensino de música na educação básica e suas qualificações se tornaram cada vez mais crescente em fóruns, congressos e eventos científicos. Desde então alargou-se o debate a respeito da formação do professor de música e seu espaço de atuação na educação básica.

A respeito do ensino de arte/música a formação do professor é um elemento de extrema importância, uma vez que, caso não tenha domínio necessário dos conhecimentos da linguagem da arte e das intervenções pedagógicas em sala, o processo educativo poderá ser prejudicado. Para tanto a atuação de um professor especialista em música na educação básica é indispensável, visto que dentro da sua formação conhece e entende as particularidades da linguagem da música. Todavia, destacamos que a formação deste músico na condição de professor seja de qualidade, de modo que esteja preparado para as distintas realidades encontradas no ambiente escolar.

O presente trabalho tem como finalidade realizar um ensaio a respeito dos aspectos históricos que permeiam a educação musical na educação básica e ainda sobre os aspectos formativos do professor de música, refletindo sobre os anos iniciais da educação básica como um espaço de atuação para o professor de música, debatendo ainda sobre as contribuições do estágio curricular supervisionado durante o processo de formação do licenciando em música.

O caráter metodológico desenvolvido neste trabalho tem como base a pesquisa documental, que contempla leis, pareceres, decretos-leis, dentre outros documentos que estão relacionados a delimitação de parâmetro, normas e preceitos que estão intrínsecos aos rudimentos da educação musical no contexto da educação básica. Outrossim, as arguições empreendidas no decorrer da obra fundamentam-se numa pesquisa de caráter bibliográfico que facultou o estabelecimento de uma análise de publicações no campo da educação musical e de aspectos históricos e formativos que tangem a atuação do professor de música no contexto dos anos iniciais da educação básica, possibilitando uma reflexão acerca do aprimoramento e das problemáticas que permeiam o tema em questão.

Ao final o trabalho fazemos um breve relato de experiência acerca da música como componente curricular no contexto da educação infantil, dissertando acerca da nossa perspectiva a partir de experiências obtidas por meio do estágio curricular supervisionado realizado em uma escola de São Luís. A partir desta experiência versamos ainda acerca da necessidade de se ter um professor especialista em música para lidar com o contexto da educação musical no cenário dos anos iniciais da educação básica, ratificando a validade deste nível da educação como um sólido espaço de atuação para o educador musical.

De tal modo, reiteramos a importância da qualificação profissional para que este professor de música atue na educação infantil. Em vista disso, pontuamos a indispensabilidade do estágio na educação infantil no processo de formação inicial do professor de música, uma vez que o estágio, em seu caráter curricular, está centrado na escola como espaço de exercício profissional do professor.

CAPÍTULO 1 - MÚSICA E APRENDIZAGEM MUSICAL

A arte em suas distintas linguagens encontra-se incorporada à vida dos seres humanos desde o início da civilização. Os registros de arte mais antigos atualmente descobertos datam de cerca de 25 mil anos, quando o homem de Neandertal evoluiu para o homem de Cro-Magnon.

Segundo Carol Strickland (2002), o progressivo crescimento intelectual forneceu a imaginação e a habilidade de criar imagens esculpidas e pintadas. Schaeffner (1958) versa que, antes mesmo da descoberta do fogo, o homem primitivo era capaz de se comunicar através de gestos e sons rítmicos, fazendo-se, portanto, o desenvolvimento da música resultado de longas e numerosas vivências individuais e sociais.

É sabido que a arte em suas diferentes linguagens está presente no dia a dia das pessoas de uma forma bastante ativa. Elisabeth Prosser (2012) observa que todos nós somos seres criativos e temos internalizado um impulso que nos direciona para fazer algo novo. A criação acontece com a combinação dos meios, das linguagens, dos símbolos e significados que escolhemos.

Indistintamente do local ao qual nos referimos, a música é uma linguagem elementar para a sociedade como um todo. Para Souza e Joly (2010), é notório que a música se encontra presente em acontecimentos diversificados. Existem músicas infantis, músicas religiosas, músicas para dançar, música instrumental, vocal, erudita e popular, músicas cívicas, etc. De acordo com os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

Com base nisso, entendemos a música como uma linguagem que, através do som e do silêncio, fornece a possibilidade de comunicar diversas singularidades de acordo com a cultura e a situação social envolvida. Maura Penna (2015) observa que música está presente em diferentes tempos e contextos, sucedendo-se de formas distintas. Esta autora destaca ainda que

Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo. (PENNA, 2015, p. 22)

A música está, portanto, diretamente ligada às características de cada sociedade e, de acordo com Souza e Joly (2010), acompanha a evolução da humanidade no que se refere às transformações causadas pelo avanço tecnológico e também pelas características ideológicas que acompanham o ser humano nos diversos períodos da história. Scherer e Domingues (2012, p. 1) afirmam que

A importância da linguagem musical e da arte na sociedade contemporânea é justificada pelo fato de promover o desenvolvimento do ser humano, [...] não por meio de treinamento e da alienação, mas sim, por meio do esclarecimento, da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética, para promover a liberdade na criação e realização de sua própria ação.

Visto isso, o ensino de arte demonstra ser um aspecto bastante significativo na formação do indivíduo, sendo a escola um ambiente de fundamental importância no sentido de possibilitar uma compreensão da arte e para o desenvolvimento da percepção e da criatividade. A sala de aula é, portanto, uma porta de entrada para um universo de compreensão da arte, propiciando ao aluno uma vivência com as distintas linguagens da arte e, ainda, viabilizando o desenvolvimento da percepção e do senso crítico, tanto no que diz respeito aos conceitos de Arte, de beleza, quanto das relações do indivíduo com o mundo e consigo mesmo, questionando sua posição e suas possíveis ações e reações.

Prosser (2012) afirma que o ambiente mais apropriado para a experimentação dessas linguagens é a escola, pois é onde o indivíduo terá a oportunidade de vivenciá-las de maneira organizada, sistemática, sequencial, direcionada a objetivos educacionais, com critério e qualidade. Reitera que “conhecer as várias linguagens e suas possibilidades representa uma pesquisa e uma descoberta constantes. Ocorre por meio da manipulação delas, da observação e da avaliação contínuas do percurso e dos resultados do seu fazer.” (PROSSER, 2012, p. 32)

Neste sentido, inclui-se a música como uma das linguagens a serem trabalhadas na escola, conforme prevê a nova legislação educacional. Faz-se necessário, então, discutir a respeito da música e suas particularidades como linguagem e componente curricular na educação básica, compreendendo-a não apenas como uma coadjuvante na escola, mas como um objeto de estudo que traz múltiplas compreensões e se faz fundamental no desenvolvimento da criança, entendendo-a como uma disciplina que tem especificidades e exige um olhar conciso a respeito das suas possibilidades pedagógicas e demandas particulares, assim como de ações que dependem do âmbito da administração pública.

CAPÍTULO 2 - A MÚSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA

O círculo familiar é considerado por diversos teóricos o primeiro círculo social da criança. Orlane (2016, p. 555) observa que, dentro dessa estrutura familiar, “se compartilha os primeiros momentos da vida. É de onde se extrai os subsídios emergenciais para a sobrevivência: alimentação, segurança e afetividade; e onde se adquire as primeiras noções de sociabilidade.”

Se, por um lado, a família é considerada o primeiro círculo social, a escola, por sua vez, é considerada o segundo, desempenhando um papel de grande importância no sentido de contribuir para formação do indivíduo. (ORLANE, 2016)

Segundo Read (1982), na escola a criança tem a possibilidade de afastar-se do círculo social familiar, encontrando neste ambiente novas pessoas com quem desenvolverá vínculo afetivo. Orlane (2016) versa ainda que este ambiente fornece ao indivíduo a possibilidade de desenvolver vínculos sociais e pôr em prática múltiplas habilidades de adequação e a apreensão de novas diretrizes, de acordo com a orientação do educador.

A escola, portanto, desempenha um papel substancial no sentido de desenvolver múltiplas inteligências, gerando experiências e conhecimentos necessários para a vida. Vera Teresa Valdemarin (2010, p. 15) observa que, segundo o tratado de Comenio (1592-1670), *Didactica Magna*, é atributo da escola “a tarefa social de formar todas as pessoas, sem discriminação, começando desde a infância, a fim de que possam participar e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.”

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p 70), são objetivos gerais do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de desenvolver:

Capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania. Essas capacidades, que os alunos devem ter adquirido ao término da escolaridade obrigatória, devem receber uma abordagem integrada em todas as áreas constituintes do ensino fundamental.

Entendemos que a escola desempenha um papel substancial em diversos aspectos na formação do indivíduo de modo a favorecer o desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências que, como consequência, promovem o integral desenvolvimento do aluno como cidadão.

Etimologicamente a palavra escola deriva do latim *Schola*. Esta terminologia caracteriza o local cuja finalidade é disseminar o conhecimento. Deste modo, a escola visa promover de forma prática um intercâmbio de informações em múltiplas instâncias concretas e abstratas (ORLANE, 2016).

Atualmente, no sistema educacional brasileiro, a educação básica tem o papel de favorecer ao estudante um processo de formação que possa repercutir no pleno exercício da cidadania, do trabalho e da vida em sociedade. O presente modelo divide a educação básica em três níveis: educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio.

A nossa carta magna prevê a obrigatoriedade de acesso à educação básica dos quatro aos dezessete anos, disposto no art. 4º, inc. I da Lei 9.394/1996 e art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil. A obrigatoriedade é consequência da Emenda Constitucional n. 59/2009, que alterou a redação do inciso I do art. 208 da Constituição Federal, determinando que é dever do estado prover de forma obrigatória e gratuita a educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade, garantindo ainda que essa oferta gratuita aconteça a todos os cidadãos que não puderam usufruir de tal acesso na idade apropriada.

A fim de legitimar o disposto no instrumento legislativo, em 04 de abril de 2013 foi promulgada a Lei nº 12.796/2013 modificando alguns elementos da lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, neste contexto, reafirma a obrigatoriedade constitucional do dispositivo do art. 208.

Neste instrumento legislativo é disposto ainda, em seu art. 6º, que é dever dos pais ou responsáveis a realização da matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade.

Tendo em mente que, com o passar dos anos, sugeriram inúmeros dispositivos legislativos a afim de assegurar o acesso à educação gratuita, entendemos que a escola desempenha um papel de fundamental importância social, nela desenvolvemos um conjunto de saberes e aspectos sociais, compreendidos como seus costumes e convenções, hábitos, comportamentos e etc.

Em razão de inúmeras insuficiências políticas e econômicas no Brasil, desde a década de 1960 acompanhamos um conjunto de elaboração de medidas e legislações a fim de erradicar o analfabetismo. Desde esse período chegou-se ao entendimento de que, para fortalecer o crescimento do país, fazia-se necessário expandir a participação no contexto científico e tecnológico. Como consequência, a alfabetização compreendia ser uma conjuntura essencial. Assim desenvolveram-se várias pesquisas que buscavam direcionar empenho no sentido de

promover o desenvolvimento do cidadão por meio da leitura e da escrita, de maneira que estas medidas podem ser observadas no cenário da educação básica ainda na atualidade.

Neste contexto, as séries iniciais passaram a ter como principal finalidade difundir a alfabetização, haja vista que o processo de aprendizagem escolar depende desse conhecimento básico. No entanto, a circunstância apresentada nos leva a indagar que, além de alfabetizar, quais conhecimentos a escola deve fomentar?

Com isso em mente, se faz cada vez mais necessário a criação de leis destinadas a especificar o atributo da escola. Esses aspectos são substanciais, pois se tornam objeto de reflexão dos atores da educação escolar, que buscam, a cada dia, elucidar sua função diante sociedade. Em razão disso, a escola exerce um dever notável de adquirir e perpetuar o conhecimento, que em outras circunstâncias não seriam fomentados senão no ambiente escolar. (OLIVEIRA; VIANA; BOVETO; SARACHE, 2013)

Isto posto, considerando as particularidades concatenadas ao intercâmbio de conhecimento que a escola detém, que conhecimento seria importante que a criança aprendesse na escola? Pensando nisso, Young (2007) observa que se faz necessário pensar que este conhecimento deve possibilitar a construção de ferramentas substanciais ao indivíduo de modo que possa discernir e entender o seu entorno. Young versa que trabalhar o conhecimento científico é um meio fundamental para favorecer ao aluno uma interação com seu o meio social para além da sua realidade socioeconômica. Segundo o autor:

[...] se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: "Este currículo é poderoso?". Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

Mello e Teixeira (2012) observam que cada etapa da vida proporciona ao indivíduo obstáculos que serão consideráveis para o seu desenvolvimento. Destacam ainda que o indivíduo está sempre vivendo um processo contínuo de aprendizagem. Dessa forma há um conjunto de eventualidades que refletem na formação do sujeito sejam eles biológicos, sociais ou históricos. Vigotski afirma que "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (2001, p.63).

De acordo com Mello e Teixeira (2012):

Antes de ingressar na escola, a criança participa do grupo familiar, e de grupos ligados à família. Mas é no ambiente escolar que este processo de interação em grupo se intensifica. A frequência de encontros faz com que a experiência seja diferenciada de qualquer outra vivenciada até então, imputando à escola o status de espaço legítimo de construção e partilha de conhecimentos. (MELLO; TEIXEIRA, 2012, p. 4)

Destarte, é necessário que o currículo escolar esteja cada vez mais aberto às novas possibilidades de aprendizagem, de maneira que a interação entre o aluno e o mundo à sua volta possa ocorrer de forma que seja possível desenvolver um conjunto de elementos cognitivos, psicomotor, cognoscentes e psicossociais.

Para Maura Penna (2015, p. 42),

A escola é uma realidade complexa e dinâmica: produto histórico da sociedade na qual se insere, não deixa de influenciá-la, também produzindo essa mesma sociedade. É portanto, um espaço vivo, onde o processo de ensino-aprendizagem, no seu fazer-se a cada dia, é um movimento que traz em si a possibilidade do novo.

Tendo em vista a repercussão da escola na vida do indivíduo, entendemos este espaço como de fundamental importância para se pensar a arte em suas diversas linguagens, sendo a sala de aula uma porta de entrada para um universo de compreensões da arte, dado que, durante a formação do aluno, a vivência com essas linguagens é essencial para o desenvolvimento da percepção e do senso crítico.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, o ensino da Arte está voltado para o desenvolvimento natural da criança. Ainda de acordo com o documento este desenvolvimento está:

[...] Centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação (BRASIL, 1997, p.18).

Levando em consideração os aspectos presentes na legislação, a disciplina de Artes deve respeitar o que é observado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Este é um fator essencial para a qualidade do ensino e para a formação do indivíduo, pois soma-se aos

propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Ao passar pelo ensino de Artes o aluno deve ter a capacidade de assimilar as características principais da Arte, as quais, segundo Prosser (2012, p. 39), são:

A criatividade, a inventividade, a expressão da nossa visão de mundo, a reelaboração da realidade em um novo produto e a comunicação. O objeto artístico resultante desse processo (seja ele visual, sonoro, gráfico, representacional ou audiovisual) fará parte, por sua vez, da nossa ambiência e da nossa cultura, portanto, da vida da sociedade à qual pertencemos.

Cynthia Lima e Leila Mello (2013) enfatizam ainda que:

A educação a partir da Arte além de criar um desenvolvimento artístico e a percepção estética, acaba ordenando, no seu próprio modo, o sentido da experiência humana, porque auxilia desenvolver a sensibilidade, imaginação e percepção, de forma que o indivíduo perceba a sua forma artística junto a outras pessoas de diferentes culturas. Assim, através desse ensinamento, favorece-se também ao indivíduo relacionar-se criadoramente com demais disciplinas do currículo, em sua vida escolar. (LIMA; MELLO, 2013, p. 98)

Deste modo, é necessário que durante a permanência do aluno na educação básica esse contato com a arte ocorra de forma adequada para que no final de sua formação seja capaz de desvendar as linguagens artísticas, compreender e fazer arte (UTUARI, 2015), além de conseguir relacionar-se interculturalmente, sem preconceitos sobre o outro e sua forma de expressar-se artisticamente.

De acordo com a BNCC, o componente curricular está centrado em algumas linguagens: Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. O documento ilustra que:

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, s/d, p. 151)

Com as inúmeras mudanças ocorridas na legislação na última década a música tornou-se componente obrigatório, uma vitória no sentido de democratizar a educação e o acesso à arte.

Tais mudanças são uma legitimação da música como um componente substancial no âmbito da educação básica.

É sabido que a música traz múltiplas contribuições educacionais e para o desenvolvimento humano. Hans Günter Bastian (2009) destaca que a música e a educação musical são capazes de produzir estímulos em um processo de aprendizagem, podendo ascender múltiplas capacidades e habilidades. O autor afirma categoricamente:

Não há dúvida: a música possui efeitos neurofisiológicos; ela deixa vestígios na cabeça, influencia a colaboração dos cerca de dez bilhões de células nervosas, cuja altamente complexa composição, feita de modelos de adaptação interativos espaciotemporais, toma por base todas as nossas atividades mentais, cognitivas e sociais. (BASTIAN, 2009, p. 46)

A escola, portanto, deve buscar fornecer conhecimento aos alunos de modo que estes sejam capazes de ter uma melhor apreciação, uma melhor fruição, a partir da estimulação da aprendizagem musical. Esses conhecimentos também servirão para trabalhar, despertar e/ou desenvolver habilidades, competências e outros aspectos que servirão para a vida dos alunos, seja como indivíduo, seja como ser social, pois

[...] a construção desse conhecimento proporciona uma série de benefícios para as pessoas, como a ampliação da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do gosto em apreciar músicas, da imaginação, da memória, da concentração, da autoestima, do respeito ao próximo, da socialização, da afetividade, da consciência corporal e da movimentação no espaço que as rodeia. (AGNOLON; MASOTTI, 2016, p. 2-3).

É notório que a música e a arte permeiam vários saberes e trazem de forma significativa inúmeras contribuições como ferramenta pedagógico-social como discursa Hans Günter Bastian (2009, p. 39): “Para nós, a música é, sem dúvida, a mais social de das artes. A familiaridade com a música abre as pessoas aos seus semelhantes”.

Apesar da riqueza que há por trás dos benefícios da educação musical no que tange os elementos sociais extramusicais, a intencionalidade da música como componente curricular não reside em seguir esse escopo. A música na escola deve apresentar-se como um campo de conhecimento a ser explorado, questionado, apreendido e estudado pelo aluno.

Conforme apontado por Ivan Nunes (2014) em seu trabalho *A Importância da Música na Formação do Indivíduo: Uma Reflexão Sobre os Obstáculos da Difusão da Educação no*

Espaço Escolar, a música como é ocasionalmente trabalhada no ambiente escolar não tem uma particularidade conteudista, tal como uma disciplina, mas tem se apresentado, principalmente na educação e nas séries iniciais do ensino fundamental, como um caráter incidental ou como um recurso didático e metodológico para outros fins.

Nunes (2014) aponta que tal cenário se dá em virtude do longo período de tempo em que a música foi excluída do currículo escolar no Brasil.

Até o surgimento da lei 11.769/2008, que tornou obrigatório a música nas escolas, assistimos a educação musical durante todo esse período se reduzir a “atividades esporádicas de canto, que geralmente se resumem em preparação para datas cívicas e/ou comemorativas do calendário escolar, e se confundem como prática de Educação Musical. ” (NUNES, 2014, p. 83)

Em razão disso, Hentschke versa que:

Cabe-nos, enquanto educadores musicais, esclarecer aos professores, pais e alunos de que a educação musical vai muito além de atividade de cantar, sendo uma área do conhecimento insubstituível por outra disciplina do conhecimento humano. (Hentschke, 1995, p. 31)

Portanto, diante das diversas mudanças no eixo educacional e legislativo, entendemos que a música, neste novo cenário político-educacional brasileiro, é compreendida e reconhecida como um campo de conhecimento e componente curricular indispensável da educação básica, valorizando seu viés científico e cultural, além de suas múltiplas contribuições para o desenvolvimento humano e social.

CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na infância, a criança passa por um processo de intensa descoberta, começando a perceber os princípios de funcionamento da sociedade, aprendendo a lidar com seus próprios sentimentos, seu próprio corpo e, principalmente, as pessoas ao seu redor. A música na educação infantil é um grande aliado no processo educativo da criança, sendo ainda uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento da expressão pessoal e da interação social. De acordo com Bréscia (2003, p. 81) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Para Gohn (2010) e Stavracas (2008), sendo a música uma arte que fornece contribuições para o pensamento criativo, essa linguagem vem ocupando cada vez mais espaço na educação infantil, devendo ser respeitadas suas particularidades como arte e sua participação no desenvolvimento da criança, sejam em aspectos culturais, sociais, entre outros, não limitando-se como ferramenta no processo educativo das atividades escolares.

É notável que a escola busca constantemente aprimorar o modelo educacional a fim de proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos mais eficazes e atrativos para os alunos. Conseqüentemente, tem sido cada vez mais necessário se pensar em estratégias e práticas educacionais autênticas para o aprimoramento do processo de aprendizagem (CARNEIRO, 2019). Em vista disso, o professor passa a desempenhar um papel de grande relevância neste processo, haja vista que tem o papel de mediar um processo de ensino aprendizagem mais eficaz, direcionando constantemente o aluno a se expressar de maneira mais concisa, levando-o a desenvolver o questionamento e a pesquisa como um hábito da sua vida diária (DEMO, 2011).

É habitual que na educação infantil o professor se utilize da maior parcela possível de possibilidades e recursos como um meio facilitador das temáticas e conceitos estudados. De tal modo, neste nível da educação é muito comum o uso da música como ferramenta pedagógica do processo de ensino. A autora Francielene Pereira Carneiro (2019) em seu trabalho *A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil* aponta a música como tendo um papel fundamental no desenvolvimento da criança, observando ainda que, com o uso da música no contexto do ensino infantil, diversos temas podem ser incorporados ao ambiente escolar “[...] promovendo discussões pertinentes que resultarão num aprendizado significativo, de transformações qualitativas, investindo na construção de uma sociedade que valoriza a vida e a dignidade.” (CARNEIRO, 2019, p.17)

Com isso em mente, cada vez mais tem-se discutido a necessidade da música no contexto do ambiente escolar como uma espécie de estímulo para o desenvolvimento e a integração do aluno, além de possibilitar o aprimoramento de múltiplas habilidades no âmbito da educação infantil. Com a utilização da música como recurso no processo de ensino a criança vivencia uma comunicação contínua com o meio, se envolvendo com experiências diversas e novas informações (STRAVACAS, 2008).

Hummes (2010, p. 22) entende que a música pode proporcionar diversas contribuições para a formação global do aluno, possibilitando o desenvolvimento da “capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal”, além de desenvolver “os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade”. O autor ainda afirma que “a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a 'sensibilidade', a 'motricidade', o 'raciocínio', além da transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura”.

Apesar de entendermos os benefícios da música no desenvolvimento humano, esta linguagem, como podemos observar em diversos estudos e em trabalhos aqui já citados, é tratada em boa parte do campo da pedagogia como uma ferramenta metodológica em sala de aula. Dessa forma, na educação infantil, quando há ausência de um professor especialista na linguagem da música, este campo de conhecimento não é tratado como objeto de estudo, mas apenas como ferramenta de ensino. Conseqüentemente, a linguagem da música é predominantemente apresentada como um estímulo ao desenvolvimento de diversas outras áreas de conhecimento do ambiente escolar.

Por consequência, observamos constantemente os pedagogos defenderem o uso da música no emprego de atividades em sala de aula como recurso pedagógico no favorecimento da aprendizagem, conforme aponta autora Francielene Pereira Carneiro (2019, p. 19):

[...] é importante que a escola amplie o conhecimento proporcionando vivências com diversos gêneros musicais, não com a preocupação de formar músicos, mas para despertar a linguagem criativa promovendo a formação integral do aluno, melhorando a sensibilidade, a concentração e a memória, a fim de proporcionar diversos benefícios ao processo de alfabetização, letramento, raciocínio lógico, oralidade, escrita e os movimentos corporais da criança. Sendo assim, a música é uma forma de explorar as habilidades do aluno de maneira diferente, afinal de contas, atualmente a sociedade vive em um momento de valorização de indivíduos com mentes inovadoras, que consigam superar os desafios impostos por uma perspectiva revolucionária.

É notório que, em se tratando de temática de estudo, aqui a música se apresenta apenas como um meio para o desenvolvimento de diversos aspectos extramusicais, como a alfabetização, letramento, raciocínio lógico, oralidade, entre outros. Dessa maneira, uma parcela considerável das escolas faz pouco uso da linguagem da música como objeto de aprendizado, ou seja, quando utilizada, detém o papel de recurso pedagógico nas práticas educativas.

Essa problemática se deve à falta de conhecimento técnico e formação específica para os professores que atuam na educação infantil, e neste caso nos referimos aos pedagogos, que assumem o maior percentual das vagas de professores atuantes na educação infantil. De acordo com Ferreira (2012), muitos professores se interessam e reverenciam a música, no entanto, na maior parte dos casos, encontram dificuldades para trabalhar com a linguagem devido à falta de conhecimento musical. Faltam a estes docentes conhecimentos fundamentais sobre a linguagem musical, tal como o senso rítmico, afinação, percepção melódico-harmônico, notação musical, dentre outros.

Como resultado deste cenário, a música na educação infantil e séries iniciais se apresenta como uma prerrogativa para dinamizar a aula, de modo a compor o tempo de aula ou apenas incorporar um aspecto específico em aula (CARNEIRO, 2019).

É indispensável atentar para o emprego adequado da música em sala de aula, de modo a promover uma reflexão por parte do professorado que atua na educação infantil acerca da linguagem da música. É importante que os educadores estejam alinhados às orientações dos Referenciais Curriculares para o ensino de música, de modo que as propostas metodológicas implementadas nas aulas estejam compatíveis com as habilidades e competências a serem desenvolvidas no alunado.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), é essencial garantir à criança uma vivência que favoreça o aprofundamento dos aspectos musicais, de maneira que seja possível o efetivo exercício e desenvolvimento de diversas habilidades.

Com isso em mente, entendemos aqui a importância de se ter a presença do professor de música atuando na educação infantil, e aqui reiteramos a formação pedagógico-musical deste profissional, sendo indispensável os conhecimentos deste especialista para favorecer uma aprendizagem musical coerente e cognoscente, de modo que as aulas de música neste nível de ensino possibilitem que os alunos tenham uma melhor apreciação, uma melhor fruição, a partir da estimulação da aprendizagem musical.

De tal modo, compreendemos o principal objetivo da educação musical na educação infantil como um processo que possa viabilizar atividades de musicalização, de modo a fornecer os mecanismos de percepção necessários, fazendo com que a criança perceba o som de forma inteligível.

Para Penna (1990) seria, portanto, o principal objetivo da educação musical:

Desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 1990, p. 22).

Consequentemente, a abordagem da música deve estar centrada no desenvolvimento do conhecimento da linguagem. Conforme aponta Barreto (2000), ao se explorar os conhecimentos a partir da linguagem musical, se constrói, com base em vivências e reflexões orientadas, mecanismos que proporcionam o desenvolvimento da sensibilidade à música e, consequentemente, favorece a construção significativa de outros conhecimentos.

CAPÍTULO 4 - PROFESSOR DE MÚSICA: Política Educacional e Formação Acadêmica

O professor é um agente de grande importância para a sociedade, sendo este um colaborador para a difusão de princípios morais e sociais fundamentais à cada cultura. O educador não só instrui as disciplinas que leciona, mas também tem a responsabilidade e o dever de promover discussões e reflexões sobre distintas temáticas, de maneira a inserir gradativamente os alunos na sociedade. Segundo Carvalho (2013), a profissão do docente é desafiadora, o educador deve ser capaz de conduzir o aluno a um caminho de acesso à cultura e ao conhecimento científico, sendo democrático, inclusivo e integrador, de maneira a englobar a pluralidade existente em sala de aula.

Sobre os atributos e qualidades do professor, Gadotti (2003, p. 3) disserta:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são verdadeiros amantes da sabedoria, os filósofos de que os falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber – não o dado, a informação, o puro conhecimento – porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Com o passar dos anos a figura do professor foi se remodelando. Atualmente, com tantas mudanças de cenário, percebemos o professor como um ator capaz de mediar o ensino, considerando os múltiplos aspectos que estruturam e acomodam o processo de ensinar. Irineu (2004) observa que, na visão clássica greco-romana, os professores ocupam o campo de ensino em sala de aula de forma moderadora, enfatizando o tema de forma hegemônica. Neste contexto, os alunos eram apenas ferramentas passivas, devendo apenas absorver o que era ensinado.

Por outro lado, na perspectiva humanista, se observa o aluno como contrapartida, atentando para as ações, particularidades e etc. Sob essa perspectiva o educador assume o papel de facilitador no processo ensino-aprendizagem. O currículo é baseado na necessidade do aluno, e enfatiza mais a liberdade que a eficiência. Em contrapartida a escola moderna tenta unificar a visão humanista e clássica, destacando o alunado como fator preponderante para determinar o método e a necessidade existente no processo educativo (IRINEU, 2004).

Em um contexto de transformação contínua, assistimos o crescimento da demanda por novos conhecimentos e a expansão da cientificidade. Com a constante mudança na esfera social

e científica, cada vez mais professores estão empenhados em cultivar novos saberes. Entretanto, educadores e administradores de educação continuam a relatar que é cada vez mais difícil encontrar novos talentos, ou seja, profissionais qualificados que se destaquem em toda essa mudança de cenário.

As crescentes mudanças em leis educacionais nas últimas décadas incorporaram a música novamente ao currículo da educação básica. Esta medida é, na verdade, um revés das mudanças estabelecidas no campo da educação durante a década de setenta. Nos últimos anos alargou-se a discussão a respeito da música como componente curricular na educação básica, como consequência tornaram-se numerosos os fóruns, as audiências, congressos e eventos diversos a respeito da temática.

Historicamente, a educação musical passa a exercer seu estopim no Brasil lá pelo início do século XVI, no Brasil colônia, onde a música era utilizada pela igreja com a finalidade de ensinar e evangelizar os povos indígenas. Posteriormente, as instituições que irão exercer maior influência na educação musical serão a escola, a igreja e o conservatório.

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil no século XIX, diversos músicos vindos da Europa passam a participar do desenvolvimento do cenário musical no Brasil. De acordo com Jannibelli (1971), essa época é marcada por um esplendor no contexto musical brasileiro com a presença de grupos musicais, coros, óperas e orquestras, distanciando-se então da música praticada apenas na igreja, abrindo espaço para laicização da música brasileira.

É no século XIX que será fundado o primeiro conservatório no Brasil, este período é marcado ainda pela atuação de músicos independentes no ensino musical. Esta prática perdurou por considerável tempo até que a música (neste caso a música vocal) fosse então incluída ao currículo dos colégios privados, sendo que esse componente curricular deveria ser cursado durante oito anos, com a finalidade de formação de público para a música erudita.

É só no ano de 1854 que teremos a primeira lei sobre música no componente curricular das escolas com o decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. O decreto estabelecia a música como um componente curricular optativo no ensino primário e secundário das escolas públicas do município da corte. Subsequentemente é publicado o decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, neste momento já são estabelecidos os aspectos mais precisos inerentes ao conteúdo. Nesse período, de acordo com Tortella e Forner (2018), a música é tratada como um componente de fundamental importância para a formação básica do cidadão.

No ano de 1926 é criada a Comissão de Música com o intuito de promover uma sistematização do de canções para solenidades e festividades no âmbito da escola. Contudo, a

iniciação musical para crianças (neste caso falamos de educação infantil) só vai se originar no Brasil com a reforma estabelecida pela lei 3.281 de, 23 de janeiro de 1928, que estabelece a criação dos Jardins de Infância (JANNIBELLI, 1971).

Em 18 de abril de 1931 é publicado o Decreto de nº 19.890/1931, estabelecendo canto orfeônico como base para regência de aula de música na escola secundárias. Sobre isso Fucci-Amato (2012) observa que é uma peripécia marcante para a pedagogia da área, especialmente entre 1930 e 1950, passando a ser obrigatório no DF. A posteriori, o Decreto 24.794/1934 amplia a obrigatoriedade para o âmbito de toda a união.

O prestígio e relevância que o canto orfeônico passa a desempenhar no cenário da educação é tão significativa que em 1942, por meio do Decreto nº 4.993/1942, cria-se o CNCO (Conservatório Nacional de Canto Orfeônico), a fim de fornecer qualificação profissional aos profissionais que iriam empenhar-se no ensino do canto orfeônico.

No ano de 1961 temos a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da lei 4.024, de 20 de dezembro 1961. Também é publicado, ainda neste mesmo ano, o Decreto 51.215, de 21 de agosto, estabelecendo diretrizes e especificidades curriculares a serem abordados no ensino de música nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em toda a federação.

Apesar dos muitos avanços da educação musical no Brasil assistimos na década de 70 uma transfiguração de todos esses avanços. Com a implementação da lei n. 5.692 de 1971, a música deixa de ser uma disciplina do componente curricular, tornando-se uma das quatro áreas artísticas da licenciatura em Educação Artística, sendo elas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Dessa forma, neste período se estabelece a disciplina de Educação Artística no currículo da educação básica.

Com a instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 assistimos a inclusão do termo Educação Artística na educação básica em todo território nacional. Como consequência, neste período consolida-se o ensino polivalente das artes. Conforme dispõe o art. nº 7: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971).

Com tal medida há um fortalecimento da atuação do professor polivalente nesta disciplina. Figueiredo (2000), Hentschke e Oliveira (1999) concordam que o modelo polivalente corrobora para a irrisoriedade das artes de modo geral. Neste sentido, Sergio Figueiredo (2010) pondera que o currículo no modelo persiste à época da Implementação da

educação artística, aborda de forma acentuada a racionalidade, reforçando a concepção de que artes se apresentam com menor importância no processo de aprendizagem escolar. Reforça ainda que:

Nesta perspectiva, razão e emoção são antagonizadas e hierarquizadas, sendo as artes localizadas na área da emoção que, por sua vez, seriam consideradas “menos relevantes” na formação escolar. A superficialização e a desvalorização das artes no currículo provocaram uma lacuna considerável na educação escolar de várias gerações. (FIGUEIREDO, 2010, p. 02)

Apesar da terminologia adotada, neste contexto, a Educação Artística não é considerada uma disciplina da educação básica, mas uma atividade educativa, conforme apontados pelo PCN de arte (1998) e a Lei 5.692/71.

Queiroz (2012) observa que, quando analisamos de forma mais concisa a lei 5.692/1971, fica nítido que o texto da lei não especifica quais conteúdos irão compreender o componente de Educação Artística. Deste modo, o contexto da educação artística é de “Atividade” e não “Disciplina”.

Em 10 de fevereiro de 1977, é aprovado o parecer 540 do Conselho Federal de Educação. O documento é o resultado da repercussão da lei 5.692/1971 a respeito das abordagens dos componentes curriculares previstos no artigo 7º da lei mencionada. A finalidade da publicação do documento pelo CFE foi elucidar as atribuições e os propósitos dos diversos componentes curriculares observados na lei. Pensando nisso, o Parecer 540 demonstra a perspectiva da educação artística no contexto da escola.

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade da vida. (Brasil, 1982, p. 11).

Isto posto, os elementos relacionados à expectativa da educação artística como atividade, estão direcionadas em elementos mais específicos das artes visuais, pois, conforme aponta Queiroz (2012), a disciplina está centrada em desenvolver “aspectos subjetivos como o ‘desenvolvimento da imaginação’ e o ‘ensinar a sentir’, dando ênfase também ao ‘ensinar a

ver', elemento mais específico do campo de formação das artes visuais". (QUERIOZ, 2012, p.31)

Em 20 de dezembro de 1996 é decretada e sancionada pela Presidência da República a lei nº 9.394/96, estabelecendo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa lei é abordada, de forma mais concisa, nos diferentes níveis da educação básica, questões a respeito da formação e atuação do professor, pontos sobre componente curricular, entre outros. Além disso, discorre sobre a gratuidade de ensino, atribuindo ao Estado o papel de financiar e gerir a educação básica.

É na LDB de 1996 que temos uma contextualização no que concerne as especificidades que qualificam o campo das artes, abrindo mão, nesse contexto, do termo Educação Artística, descontinuando o modelo que até então era utilizado nas escolas de educação básica em virtude da lei 5.692/71. Assim sendo, o parágrafo 2º do art. 26 da lei nº 9.394/96 (LDB) aponta que: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996).

Percebemos neste contexto que, diferentemente do estabelecido na lei 5.692/71, aqui a arte caracteriza-se como componente curricular e não como atividade. Apesar dessas mudanças, o dispositivo não especifica que a Arte neste contexto configura o ensino das artes visuais, dança, música e teatro. Essa prerrogativa será abordada apenas posteriormente, com a publicação de alguns documentos como o PCN, que tratará de forma mais detalhada a respeito das linguagens artísticas que devem compor o ensino de arte na educação básica.

Com as modificações propostas pela LDB, a legislação oferece autonomia aos sistemas educacionais para empreenderem adaptações em seus currículos de modo a estabelecer elementos que serão considerados importantes no processo de formação escolar. Dentro desses parâmetros, alguns sistemas adotaram, ao longo dos anos, modificações em seus currículos, como em Florianópolis/SC, onde, desde 1998, professores de diversas áreas artísticas e especialistas em música atuam como professores na rede de educação municipal (FIGUEIREDO, 2000).

A existência de tal conjuntura díspar, gera um paralelo desproporcional no contexto da educação básica em todo um cenário nacional, originando modelos desiguais em distintos sistemas de ensino. Este cenário diversificado foi um prisma fundamental no sentido de promover um processo político que originou a lei nº 11.769/2008.

No ano de 2006 foi originado um Grupo de Trabalho incorporando músicos e educadores musicais, com o intuito de debater e articular a respeito das diversas etapas da criação e aprovação da lei 11.769/2008. Essas ações implicaram em “mobilizações de entidades, músicos e educadores musicais em prol da aprovação de uma lei que incluísse a música na escola de forma clara e objetiva.” (FIGUEIREDO, 2010, p. 3)

Como consequência das ações empreendidas pelo grupo de trabalho, assistimos à sanção da lei 11.769/2008.

O texto estabelece a música como componente curricular obrigatório, mas não exclusivo da educação básica. Posteriormente o texto do instrumento legislativo veio a ser substituído pelo texto da lei 13.278 de 2 de maio de 2016, instituindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular de Artes.

Apesar disso, como afirma Figueiredo (2010), os aspectos abordados na lei ainda são muito genéricos, não definindo com toda clareza o professor adequado para atuar em cada linguagem, ficando esta questão a cargo dos estados e municípios. No que prevê a legislação, compete aos sistemas educacionais estabelecer os detalhes dessa questão. Como consequência deste cenário o ensino polivalente ainda é uma prática muito comum na realidade brasileira

Após muitos anos de discussão sobre as particularidades do ensino de artes temos a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, estabelecendo diretrizes particulares para os cursos superiores de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Figueiredo (2010) observa que um professor licenciado para uma linguagem específica não é competente, a partir do seu curso de graduação, a lecionar sobre particularidades que competem às demais linguagens artísticas. O autor observa ainda que:

Não existem diretrizes para a formação em educação artística e isto deve ser considerado para que os sistemas educacionais contratem profissionais específicos em cada linguagem artística. É fundamental que se desconstrua esta ideia de que arte é um coletivo que deve ser ensinado por um único profissional, ainda que seja salutar as suas interfaces com outros campos do conhecimento. (FIGUEREDO, 2010, p.4)

Neste ponto faz-se então indispensável discutir a importância da formação do educador musical, sendo a licenciatura em música um curso a desempenhar um papel de fundamental relevância no sentido de prover um produto primordial para sociedade de modo a perpetuar os saberes da linguagem na educação básica, em acordo com o que argumenta Maura Penna em

mérito à licenciatura “como espaço por excelência para a formação do professor” (PENNA, 2007, p. 53).

Neste sentido a universidade é, portanto, um espaço de destaque na perspectiva de favorecer a formação de novos professores, preparando-os para a atuação nas escolas de educação básica. A jornada do licenciando durante o curso de graduação servirá como alicerce para sua qualificação profissional. Compreender, questionar e investigar as particularidades que competem à licenciatura em música é fundamental durante o processo de formação do licenciado. Assim sendo, é indispensável que as IES estejam conscientes das singularidades da performance e atuação profissional do professor de música.

Em vista disso, é importante refletir acerca do processo de formação do professor no âmbito da graduação, neste caso, a licenciatura.

Para Guimarães (2004, p. 98-99),

[...] um dos aspectos fundamentais para a formação inicial do professor, ao qual o desenvolvimento da licenciatura deve responder, parece-nos que passa a ser: quais saberes profissionais ensinaremos aos nossos professores, qual identidade profissional queremos lhes sugerir. O que implica construir práticas formativas mais adequadas à maneira como os professores aprendem a profissão, o que parece significar aproximar atuação e formação, intenção e gesto de formar, formação inicial e continuada.

Durante o processo formativo do licenciando em música é essencial a interação entre o saber e o fazer, ou seja, o diálogo consistente entre teoria e prática. Para Irineu (2004), um ponto fundamental neste âmbito é certamente o estágio curricular, o qual, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deve compor em torno de quatrocentas horas da grade curricular da licenciatura.

A interação com a práxis da docência, neste caso o estágio, deve se dar de forma constante e eficiente, não se fazendo presente apenas ao final do curso de graduação, mas durante todo o decorrer do processo de formação, de maneira a possibilitar ao licenciando um intercâmbio entre os aspectos teóricos e seu porvindouro campo de atuação profissional (IRINEU, 2004). Esta interação possibilita ao aluno de graduação perceber, questionar e refletir sobre suas práticas, metodologias e aspectos técnicos, fazendo da sala de aula um espaço de constante aprendizagem profissional.

CAPÍTULO 5 - ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Generalidades e Formação Docente

O estágio curricular supervisionado é uma etapa da formação do professor de real importância. Esse é um momento na licenciatura onde reside bastante expectativa por parte do graduando. Em muitos casos, esse é o momento da graduação onde o estudante poderá ter o primeiro contato com a sala de aula, sendo oportunizada sua admissão na função de professor durante os momentos de regência em sala.

De acordo com o que é apresentado no Parecer 292 de 1962, do Conselho Federal de Educação, a Prática de Ensino deve compor o componente curricular nos cursos de formação de professores, devendo ser desenvolvida na qualidade de estágio supervisionado, de maneira que esse componente seja realizado ao final do curso de graduação, a se apresentar com caráter integral de prática, acontecendo preferencialmente em escolas da comunidade. A posteriori, este conceito de estágio como uma percepção de prática, veio a ser ratificado através da sanção da lei nº 8.895/94, por meio do art. 1º, parágrafo segundo, estabelecendo que o estágio deve ser realizado em instituições que ofereçam condições de proporcionar uma vivência prática formativa.

Conforme apresenta a lei nº 11.788/2008, na forma do art. 1º, o “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]”. Ainda nos incisos da mesma redação, o estágio é caracterizado como parte do projeto pedagógico do curso, com vistas a articular a aprendizagem de particularidades do ofício e do âmbito curricular (BRASIL, 2008).

Segundo o parecer 28/2001 (BRASIL, 2002), o estágio curricular supervisionado tem o papel de proporcionar ao licenciando uma real vivência do espaço de trabalho nas escolas que compõem o sistema de ensino da educação básica. A partir dessa condição, o aluno de graduação terá possibilidade de refletir sobre as atividades que, distante desta prática, não seriam viáveis, como planejamento, elaboração de projetos e etc.

Para Fioretini (2008) as várias pesquisas acerca do estágio apontam que, para haver uma formação de professores favorável ao desenvolvimento de conhecimentos curriculares de modo a contribuir para a transformação do ambiente escolar, faz-se necessário que haja um *know-how* no início da formação para proporcionar uma base teórico-científica eficaz.

Sobre o estágio supervisionado, Milanesi narra que

[...] a formação acadêmica necessita subsidiar o estagiário, tanto na teoria quanto na prática, dentro do contexto profissional atual, permitindo-lhe o enfrentamento das mudanças que ocorrem continuamente no mundo globalizado do trabalho. Nessa visão, a universidade precisa alargar fronteiras do convencional, ou seja, perceber que a formação é construída quando o estagiário passa a entender que, para obter conhecimento, se faz necessário inovar, refletir sobre a realidade profissional, ampliar conhecimento, fazer uso de sua criatividade, ter iniciativa, dentre outros aspectos. (MILANESI, 2012, p. 119-120).

A interação do aluno da licenciatura com o estágio contribui significativamente para a formação de professores, alicerçadas na análise, na crítica e na elaboração de novos conceitos de práticas educativas, favorecendo a esse professor em formação a possibilidade de assumir o papel de professor reflexivo, capaz de pensar, questionar e pesquisar sua própria prática.

Com o crescimento constante do setor da indústria no Brasil no final do século XIX, assistimos à criação das primeiras instituições dedicadas à ocupação de cuidar de crianças. As instituições eram predominantemente voltadas para desenvolver o papel de auxiliar crianças em condição de vulnerabilidade socioeconômica que foram abandonadas pelos pais (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Este prisma veio a ser modificado com a criação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Neste cenário a educação infantil deixa de desenvolver o papel assistencialista, sendo compreendida como uma incumbência da educação, tornando esse nível de ensino integrado ao sistema educacional brasileiro, assumindo então o papel de primeiro nível da educação básica.

Na publicação da terceira edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há o estabelecimento de diversas temáticas a serem abordadas no contexto da educação infantil, dentre essas temáticas há a música, compondo um grupo de objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos inerentes ao campo da educação musical. Tendo em mente que a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo, os conteúdos e temáticas neles expressos e classificados são axiomáticamente obrigatórios em todo o Brasil.

Em razão disso, muitas discussões a respeito do professor atuante no eixo da educação musical na educação infantil tornaram-se cada vez mais crescentes no século XXI. De acordo com as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é função do professor unidocente lecionar as temáticas compostas no currículo, ou seja, este professor exercerá em sala de aula a polivalência no ensino (BRASIL, 1998).

Tendo em mente este entendimento do RCNEI, o documento não apresenta que o exercício do professor da educação infantil é exclusividade do graduado em pedagogia, por outro lado, o documento aponta que “em consonância com a LDB, este Referencial utiliza a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, **tenham eles/elas uma formação especializada ou não**” (BRASIL, 1998, p. 41, grifo nosso).

De tal modo, entendemos que, de um lado, o licenciado em música possui conhecimento técnico-científico para lidar com os componentes da linguagem de música, não tendo, por parte da legislação e dos documentos, nenhuma restrição para atuar na educação infantil. Por outro lado, assistimos nos sistemas educacionais uma presença predominante de pedagogos como agentes atuantes no ensino deste nível, a Educação Infantil, assumindo como consequência o dever de educar musicalmente seu alunado.

Com a assídua atuação do pedagogo na educação infantil, diversos estudos indicam que as atividades de educação musicais estão presentes nas escolas, tendo seu planejamento e efetivação realizada por professores unidocentes. (DUARTE, 2010; FREIRE, 2013; LOUREIRO, 2010; LOUREIRO 2009; MARQUES, 2011; MOSCA, 2009; PIVA, 2008; SOLER, 2008)

Apesar dessa existência de planejamento e execução nos sistemas educacionais, diversos estudos indicam que uma parcela significativa de professores unidocentes, mesmo contando com a adesão de atividades musicais no cotidiano da escola, não sentem ter qualificação e capacidade técnica para lidar com as particularidades da linguagem da música. A inquietude por parte desses profissionais se origina a partir do lapso que há em sua formação inicial, dado o fato de muitos não terem um contato formativo com a música nos cursos de graduação. Ademais, poucos têm a oportunidade de receber uma formação continuada centrada na temática Educação Musical. (DUARTE, 2010; LOMBARDI, 2010; LOUREIRO, 2010; MARQUES, 2011; RIBEIRO, 2012; SOLER, 2008).

Estes estudos nos trazem uma compreensão clara de que os cursos de licenciatura em pedagogia não possuem preparo técnico para formar professores qualificados para atuarem com a música na educação infantil.

Apesar da aprovação da lei de número 11.769/2008, não tivemos, nos últimos anos, documentos oficiais estabelecendo quem é o profissional apto a atuar com as diversas temáticas que englobam a música na educação básica com um todo (RÖPKE, 2017). Como consequência de todo o cenário apresentado, cada vez mais escolas têm priorizado professores com formação

musical para atuarem com a linguagem de música na educação infantil. (GOMES, 2011; LOUREIRO, 2010; MARQUES, 2011).

Camila Betina Röpke (2017), em seu trabalho *Professores de música na educação infantil: características de formação e atuação*, diserta a respeito da crescente atuação do professor de música no âmbito da educação infantil, apesar do caráter de não obrigatoriedade da presença desse profissional nessa etapa da educação. A autora, por meio da realização do seu estudo com educadores musicais atuantes na educação básica, demonstra que, dentre 918 respondentes da pesquisa, 415 atuam diretamente na educação infantil. Isso demonstra que 45% dos professores de música que participaram da pesquisa têm a educação infantil como um espaço de atuação profissional.

Tendo em mente este nível da educação com um campo válido para o exercício do professor de música, é indispensável pensar na formação inicial do professor de música. A presença de disciplinas direcionadas a metodologias de ensino e teorias da aprendizagem no nível infantil é primordial na licenciatura em música. Para além disso, é elementar que haja uma interação consistente e eficaz entre teoria e prática. Para tanto, entendemos o estágio na educação infantil como sendo um momento indispensável para a formação do educador musical.

Consideramos então o estágio na educação infantil como um favorável espaço de aprendizagem reflexivo e integrador ao professor de música durante a licenciatura. Conforme aponta o RCNEI a respeito da formação do professor atuante na educação infantil,

faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 41)

Dito isso, o estágio curricular supervisionado na educação infantil no âmbito da licenciatura em música tem um importante papel no intento de favorecer ao aluno de graduação a possibilidade de entender a complexidade das práticas empreendidas pelo profissional de educação, proporcionando um preparo para seu futuro espaço de atuação profissional.

CAPÍTULO 6 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO: um olhar da nossa experiência no estágio em música na educação infantil

Durante o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil em uma escola em São Luís, foi possível avaliar as experiências vivenciadas durante esse processo. Essas experiências nos trouxeram uma ampla reflexão sobre os resultados e as dificuldades encontradas em sala, os conteúdos trabalhados e os procedimentos metodológicos adotados na educação infantil.

Quanto à instituição onde foi realizado o estágio curricular supervisionado, trata-se de uma escola de educação infantil situada no Centro de São Luís. No período de realização do estágio a escola contava com 151 alunos matriculados, havendo Creches de Meio Período, Pré-Escolas de Meio Período, Creches de Ensino Especial de Meio Período e Pré-Escolas Especiais de Meio Período. A escola dispunha de uma boa infraestrutura e de recursos acessíveis para as práticas docentes. A infraestrutura da Unidade de Ensino dispunha de água filtrada, água da rede pública, esgoto da rede pública e lixo destinado à coleta periódica, energia da rede pública e alimentação escolar para os alunos.

No período do estágio as dependências da escola haviam passado por uma reforma recente, o que proporcionou melhorias no ambiente escolar, deixando à disposição, após a reforma, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), banheiro adequado à educação infantil, assim como dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Nos casos de crianças que apresentam dificuldades no aprendizado, a Secretaria de Educação deixa à disposição da escola um técnico para avaliação dos alunos, podendo, dessa forma, chegar a um diagnóstico dos mesmos e reconduzi-los dentro do processo educacional.

Nesta escola em específico, foi a primeira vez que receberam estagiários do curso de música; como consequência, toda a equipe da escola recebeu os estagiários com entusiasmo e muita expectativa quanto à experiência com estudantes da especialidade da música.

Durante todo o estágio a administração da instituição de ensino permaneceu motivada e solícita, dando muita importância à nossa participação nas atividades escolares, e pontuando constantemente a importância de se ter o professor de música na educação infantil.

A etapa de observação das turmas foi um momento essencial no sentido favorecer aos estagiários um melhor entendimento do funcionamento da aula para cada faixa etária de alunos da escola. Durante nossa observação, muitos pontos se elucidaram quanto à prática do professor

na educação infantil, ampliando nossa relação entre professor-estagiário-aluno. Ostetto (2008) pondera que

O estágio curricular deve ser encarado como uma jornada rumo a si mesmo. Por quê? Porque, quando o estagiário entra em contato com a instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram para si mesma. Isso não se dá no sentido de isolá-la, de deixá-la só; ao contrário: ao entrar em contato com o outro, o docente – instituição, crianças, educadores, profissionais em geral – cada pessoa pode “se ver” e, dessa forma, aprender mais sobre si mesma. (2008, p.128-129)

Com isso em mente, entendemos que o estágio possibilita ao aluno das licenciaturas (e aqui destacamos o licenciando em música) um descortinamento da práxis da docência e as singularidades do alunado, alargando sua percepção de distintos contextos e realidades em sala de aula.

Todo o processo de observação foi imprescindível por proporcionar uma reflexão que culminou em um planejamento mais coerente ao início da regência, visto que os aspectos observados em sala, possibilitaram uma compreensão mais clara do processo, obstáculos e situações encontrados na educação infantil.

Enxergamos então, no estágio, um campo importantíssimo no que tange o desenvolvimento do profissional de educação. Sobre isso, Perrenoud (1999, p.39) considera que,

Se as competências serão formadas pela prática, isso deve ocorrer necessariamente, em situações concretas, com conteúdos, contextos e riscos identificados. Quando o programa [de formação] não propõe nenhum contexto, entrega aos professores a responsabilidade, isto é, o poder e o risco de determiná-lo.

Defendemos que a Instituição de Ensino Superior deve ser um agente promotor da integração dessas vivências em campo, por compreendermos essa atividade como essencial ao desenvolvimento de diversas habilidades e competências em um professor em formação inicial. De tal modo, a percepção prático-reflexiva desenvolvida ao longo do estágio é capaz de promover uma interlocução teoria-prática ao licenciando a partir da observação e do fazer docente. Na nossa visão essa etapa é tão indispensável quanto as disciplinas estudadas no âmbito da academia por ser capaz de, através dela, se tecer ponderações para além da sala aula.

Pimenta (1997, p. 99) ilustra que,

À primeira vista a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente.

A perspectiva da observação não se reduz a uma ação sem finalidade, ou mesmo sem definição pedagógica, de outro modo é um meio de instrumentalizar a reflexão, a análise e a percepção de uma realidade. Nossa experiência por meio da observação, nos trouxe um entendimento da complexidade da escola, onde residem múltiplas conjunturas sociais que, conseqüentemente, suscitam o despontamento de contrariedades e circunstâncias que demandam superações diárias pelo professor.

Em vista disso, a leitura realizada no contexto escolar nos trouxe o entendimento da importância de se pensar a formação de um professor com caráter reflexivo, possibilitando que durante o processo de formação haja a construção constante do entendimento da complexidade existente na educação infantil. Assim sendo, Piconez (1991, p.27) argumenta que:

Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.

Em nossa experiência no estágio observamos constantemente as ações realizadas pelas professoras, assim como os alunos e as repostas apresentadas em cada atividade. Comprovamos que todas as atividades docentes devem estar centradas em um embasamento teórico e metodológico, de modo a corresponder de forma eficiente no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Durante o processo de observação da regência das professoras, em muitas aulas era notável a dispersão das crianças durante boa parte do tempo. Na maioria dos casos os alunos tinham dificuldade para manter a atenção prolongada nas atividades propostas pelas professoras. Como estratégia para melhorar o desempenho dos alunos na aula, as professoras recorrentemente faziam o uso de músicas reproduzidas em seus próprios aparelhos celulares, com o intuito de acalmar as crianças. O uso dessa estratégia era muito frequente e, na maioria

das vezes, era possível ter uma melhor colaboração da turma, que passava a ser mais produtiva durante a aula.

A heterogeneidade existente numa sala de aula mostrou-se ser uma circunstância habitual durante o estágio. Em todas as turmas havia algum aluno diagnosticado com dificuldade de aprendizagem ou transtorno, ou com suspeitas, mas sem diagnóstico.

No decorrer do processo do Estágio, percebemos que, para que ocorra efetivamente um trabalho consistente com crianças na educação infantil, há um conjunto de parâmetros que o docente deve seguir, como ter conhecimento da turma, rotina, planejamento, o ritmo de aprendizagem de cada aluno, de modo a flexibilizar e sistematizar um ensino mais democrático e produtivo.

Kramer (2006, p. 17) observa que:

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações.

O cenário complexo existente na educação infantil nos levou ao entendimento de que é necessário se ter o maior número possível de atividades lúdicas em nossas práticas. A primeira impressão durante o início do estágio intrigava-nos quanto à compreensão das estratégias ao se trabalhar com essas crianças, que em muitos casos apresentavam fala pouco desenvolvida, desvio de atenção e dificuldade de compreender.

Como consequência, se fez indispensável debruçar-nos sobre os planejamentos. A maioria das atividades musicais propostas por nós estagiários, tinha um processo rápido de conclusão, ou seja, atividades curtas com respostas mais significativas de apreensão. Dessa forma se fazia constantemente necessário observar e questionar quanto à aprendizagem dos alunos durante todas as práticas realizadas em sala e, essencialmente, acerca da forma como o conteúdo de música seria transmitido. Para tanto, foi indispensável ponderar possibilidades de jogos, de modo a valorizar a participação de cada aluno, para que, dessa maneira, pudessem aprender a música de modo descontraído, acessível e proveitoso.

Em nossa experiência no estágio na educação infantil assistimos respostas bastante significativas de índole musical por parte do alunado. Por outro lado, observamos o afastamento constante durante nossas atividades por parte das professoras que nos acompanhavam durante

o estágio. Apesar de serem bastante solícitas e empolgadas quanto às nossas atividades de regência em sala, as professoras das turmas não sentiam ter preparo para lidar com as temáticas relacionadas à linguagem da música.

Durante todo o estágio fomos acompanhados por pedagogas que, durante nossas atividades, nos ajudavam bastante a lidar com o público infantil. Apesar disso sentiam muita insegurança quanto aos elementos musicais a serem desenvolvidos, afirmando que, em sua formação, não obtiveram conhecimento teórico-técnico da música, sua linguagem e seus códigos. Consequentemente, nós, estagiários, ouvíamos com muita frequência por parte da gestão da escola e das professoras que nos acompanhavam, a importância de se ter um professor licenciado em música atuando na educação infantil, considerando ainda os aspectos musicais a serem desenvolvidos com este público.

A presença de professores sem formação adequada atuando com o ensino de artes/música, pode trazer consequências desfavoráveis ao desenvolvimento da criança, por não favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências esperadas ao se aprender música.

Ficou bastante claro, durante todo o estágio, que o aparecimento da música no contexto da educação infantil na escola onde fora realizado o estágio, se dava apenas em situações esporádicas, aparecendo constantemente de forma pontual e sem objetivos de aprendizagem musical e artística.

Como já mencionamos, a música como forma de apenas acalmar as crianças foi uma ação bastante recorrente durante nossa observação. Esse é um ponto em nossa experiência do estágio em que discordamos intensamente da abordagem das professoras: a forma como a música era empregada com as crianças. Na nossa perspectiva o uso da música com o intuito de apenas acalmar e/ou ter melhor controle da turma se apresenta de forma inadequada. A música no contexto da escola deve ser capaz de propiciar à criança o desenvolvimento de uma escuta ativa, de modo a envolvê-la em universo sonoro capaz despertar a expressividade, a sensibilidade, a criatividade, a memória, a concentração, o senso rítmico, dentre outros.

Dito isso, é essencial que os professores atuantes no ensino de arte/música na educação infantil tenham formação adequada. O professor sem tal qualificação prejudicará o aluno em seu processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Ferraz e Fusari (1992, p. 41) “O professor de arte constrói e transforma seu trabalho nas suas práxis cotidianas, na síntese entre a ação e a reflexão. É neste sentido que precisa saber arte e saber ser professor de arte; saber os conteúdos e os procedimentos para que o aluno deles se aproprie”.

Como já mencionamos, os cursos de licenciatura em pedagogia não formam profissionais com especialidade para a docência em música, ficando a cargo dos professores, após seu processo de formação inicial, a busca pelos conhecimentos inerentes à linguagem da música e seu ensino. A música como linguagem artística possui particularidades. Compete ao professor promover uma aproximação eficiente entre a criança e os aspectos da linguagem. Dessa forma, reiteramos que é amplamente necessário a presença do professor especialista em música atuando na educação infantil.

Apesar disso, durante nossa atuação nas aulas, era nítida a curiosidade dos alunos e o desejo de entender os elementos musicais apresentados. Ao longo do estágio foram trabalhadas as características elementares da música e do som, tal como timbre, som, silêncio, andamento, atividades de percepção auditiva, entre outras temáticas. Na maior parte das atividades os alunos demonstraram respostas de caráter musical bastante significativas, apontando a validade das atividades no sentido de alcançar êxito no ensino da linguagem da música.

Em vista disso, acreditamos que o Estágio Curricular Supervisionado em Música da Educação Infantil é um componente curricular indispensável no âmbito da licenciatura em música. A vivência do estágio nesse nível da educação básica possibilitou uma articulação entre os aspectos teóricos construídos na academia e o campo de atuação do professor, culminando numa interação mais consistente entre teoria e prática. Defendemos ainda que foi no estágio curricular supervisionado na educação infantil que pudemos vivenciar, refletir, questionar e compreender os numerosos aspectos que compõem esse nível da educação. Neste sentido, concordamos com Barreiro (2006, p. 89-90) que considera que

A relação entre teoria e prática, na formação do professor, constitui o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas e tendo por base uma concepção sociohistórica da educação, alguns princípios devem nortear os projetos de estágio supervisionado: a) a docência é a base da identidade dos cursos de formação; b) o estágio é um momento da interação entre teoria e prática; c) o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnica, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria e d) o estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre o aluno e o professor.

A teoria não está desassociada da prática, nem a mesma da teoria. De tal maneira, entendemos os saberes construídos em sala de aula no estágio como uma dimensão teórico-prático, à medida que, durante o processo, o estagiário vai articulando os saberes da academia com o seu fazer docente. Desse modo, na nossa perspectiva, a interação existente entre as disciplinas da graduação e a prática docente implicam em uma formação mais consistente e

profícua, permitindo ao aluno de licenciatura em música, a possibilidade de regência em sala de aula mesmo antes de formado.

Nossas experiências durante o estágio intensificam a percepção que temos quanto à importância da presença do estágio na educação infantil na licenciatura em música. As leituras apresentadas no decorrer deste trabalho apontam a educação infantil como um real espaço de atuação do professor de música. Entretanto, é fundamental que este professor possua qualificação profissional para atuar neste possível campo de atuação. De tal maneira, entendemos que o estágio na educação infantil se faz indispensável para essa qualificação profissional, dado que o estágio, em sua natureza curricular, está centrado na escola como espaço de exercício profissional do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as constantes mudanças no cenário político-educacional, a educação e suas especificidades passaram por uma constante metamorfose no decorrer dos anos. Com as mudanças ocorridas na educação em todo o Brasil durante a década de 70, assistimos uma decadência no ensino de arte nas escolas. Como consequência das mudanças ocorridas nesse período, a música é tirada do contexto escolar, ultimando no modelo polivalente de ensino das linguagens artísticas.

No contexto da implementação da lei 5.692/71 em seu artigo nº 7º, assistimos uma mudança de cenário educacional bastante singular com a eclosão da obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Programas de Saúde, Ensino Religioso e Educação Artística que, neste contexto, integrava Música, as Artes Visuais, o Teatro e Desenho. No entanto, na realidade estabelecida durante este período, as linguagens artísticas eram tratadas apenas como atividades, ou seja, limitavam-se à condução de práticas rotineiras na escola, como consequência não havia um programa de ensino a ser seguido.

A abertura estabelecida em relação ao programa de ensino em cada escola contribuiu para a relativização da arte e suas linguagens, descreditando o ensino, os aspectos educacionais existentes na mesma. Nesta circunstância, cabia a cada instituição de ensino escolher a abordagem que iria utilizar ao integrar a arte/música no contexto de ensino. Essa liberdade levou a um entendimento muito recorrente de que a música pudesse ser utilizada para fins de recurso pedagógico ou até mesmo apenas como forma de lazer.

Como consequência, todo esse contexto originou um cenário que culminou no surgimento e na consolidação do profissional professor polivalente. A partir das medidas estabelecidas na legislação, tivemos um reflexo no que tange a formação do professor de artes no âmbito da licenciatura. Neste novo cenário o professor deveria estudar todas as linguagens que compunham a educação artística. Na nossa perspectiva, o estabelecimento da função e formação contribuiu para o distanciamento da arte/música como campo de conhecimento, levando ao entendimento de que as artes são um elemento de menor importância no processo de formação do aluno.

Os reflexos da adoção do modelo polivalente de ensino de arte/música podem ser sentidos ainda hoje nas escolas de educação básica (e aqui ratificamos a educação infantil). Nossa experiência fortalece o entendimento de que o ensino de Música ainda sofre uma ampla limitação quanto a uma integração mais consistente na educação infantil. Se faz necessário que a linguagem da música seja tratada como campo de conhecimento, ou seja, como uma das áreas

a serem aprendidas na educação infantil. Os documentos do BNCC e RCNEI demonstram a importância da educação musical neste nível de ensino, além do grupo de habilidades e competências a serem desenvolvidas na criança durante o período da infância.

Nossa experiência no estágio na educação infantil ratifica a necessidade de haver em sala de aula um professor qualificado para lecionar as aulas de Música. Entendemos que num plano legal não há impedimentos quanto à atuação do professor de música (neste contexto nos referimos ao licenciado em música) na educação infantil. Em contrapartida contemplamos um sólido espaço de atuação para o educador musical. Em vista disso, é imprescindível a discussão tangente à formação inicial do professor de música que, dentre os múltiplos aspectos que compreendem a licenciatura em música, destacamos aqui o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil.

É no Estágio Supervisionado que se possibilita ao licenciando em música a oportunidade de pôr em prática todo o arcabouço teórico estudado nas disciplinas do curso de graduação. Esta etapa favorece ainda a articulação entre o prisma da pedagogia musical e a escola, favorecendo ao professor em formação um olhar reflexivo sobre sua prática, seu campo de trabalho e as especificidades que residem no ambiente escolar.

Dessarte, o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil desempenha um papel importante por oportunizar aos alunos de graduação a vivência da docência em escolas de educação básica, aprofundando questões relacionadas ao ensino e à prática docente em Música, refletindo sobre as abordagens metodológicas, perspectivas e desafios no ensino da linguagem da música na educação infantil.

Com base em nossa experiência no Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, sustentamos a narrativa de que este é um ponto impreterível na graduação em música. Notamos que, sem essa vivência na escola de educação infantil, não seria possível articular os saberes da licenciatura em música com o campo de trabalho. Foi só após a nossa passagem pelo estágio na educação infantil que pudemos ter um entendimento consistente e integral do que é ensinar música para crianças.

A experiência em sala de aula é um ponto fundamental na formação do aluno de licenciatura. As práticas no estágio podem proporcionar ao licenciando uma visão mais ampla da docência em música na educação infantil, oportunizando uma vivência com as diferentes

realidades em sala de aula. Em razão disso, salientamos a importância, a relevância de tal estágio no componente curricular das licenciaturas em música no Brasil¹.

Conforme apontamos neste trabalho a educação infantil é um campo de atuação bastante palpável para os licenciados em música. De acordo com o estudo que apresentamos, dos professores de música atuantes na educação básica, 45% dos respondentes da pesquisa atuam na educação infantil. Esses números apontam a validade do exercício docente do professor de música na educação infantil. Neste aspecto, pontuamos que, durante o nosso estágio, a própria direção e coordenação da escola ponderava constantemente sobre a importância de se ter um professor específico da linguagem da música trabalhando na educação infantil.

Com isso em mente, nossa percepção é a de que o professor atuante neste nível da educação básica se reduzir apenas a um profissional pedagogo é um equívoco, uma vez que o próprio RCNEI considera como sendo professor de educação infantil o profissional que atua diretamente na educação de crianças de zero a seis anos de idade, tenham eles uma formação especializada ou não. Observemos que o referencial destaca que este profissional deve ou não ter formação especializada para atuar na educação infantil. Isso se dá devido a numerosa quantidade de professores da educação infantil que não têm grau de instrução em nível superior, atuando na modalidade de magistério em nível médio.

Dito isso, entendemos como legal e essencial a atuação do licenciado em música na educação infantil, não se limitando esta atividade apenas aos pedagogos.

Pensar a educação infantil no âmbito da licenciatura em música é pensar na construção de uma sociedade mais justa, integradora e progressista.

¹ A partir do ano de 2018, a Universidade Estadual do Maranhão retirou o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil da estrutura curricular do curso de Licenciatura em música. De acordo com o entendimento do conselho superior não compete ao professor de música atuar na educação infantil.

REFERENCIAS

AGNOLON, Rosângela; MASOTTI, Demerval Rogério. A Musicalização e o Desenvolvimento Cognitivo de Crianças a partir das Inteligências Múltiplas. # **Tear – Revista de Educação Ciência e Tecnologia**. Canoas, v.5, n.1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1967>. Último acesso em: 3 de setembro de 2017.

BARREIRO, I. M. de F. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social**. 1. Ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Departamento de Imprensa Nacional. **Coleção das Leis de 1961 – v. V Atos do Poder Legislativo: leis de julho a setembro**. Brasília, 1961a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília: PRODIARTE, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): arte**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Terceira versão revisada. s/l: s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962**. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Documenta n. 10, 10 dez. 1962 p. 95-100.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CP 28/2001**. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Parecer Conselho Federal de Educação nº 540/77 – CE de 1º e 2º graus**. Aprovado em 10/02/77 (Processo s/n). Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5692/71.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

CARNEIRO, Francilene Pereira. **A importância da música no desenvolvimento infantil**. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação EAD em Primeira Licenciatura em Pedagogia Parfor) – Universidade Estadual da Paraíba, EAD – Catolé do Rocha, 2019.

CARVALHO, Andressa Coelho Righi de; ROSA, Beatriz Laudiceia. Papel do Professor Frente a Aprendizagem: Processo Avaliativo no Ensino-Aprendizagem. Anais: **II jornada de didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD**. Londrina, p. 196-207, 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. ed. 7. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, R. **A construção da musicalidade do professor de Educação Infantil: compreendendo a realidade de Roraima**. Congresso anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Anais. Goiânia: ABEM, 2010. p. 82-91.

FERRAZ, Maria F. R. e FUSARI, Maria H.C.T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

FIGUEIREDO, S. L. F. Documento referente à elaboração de currículos - Música. In **Subsídios para a reorganização didática no ensino fundamental** (p. 233-249). Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte, 2010.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; FERREIRA, Ana Cristina; LOPES, Celi Espasandin; FREITAS, Maria Teresa Menezes de; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, n. 36, p.137-160, 2002.

FREIRE, J. S. **Música na formação unidocente: um estudo com professoras da educação infantil (EI) em espírito santo (RN)**. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Anais... Natal: ANPPOM, 2013.

FREIRES, Orlane Pereira; TANANTA, Eduardo da Costa; HOLANDA, Paulo Cesar Marques. A importância do ensino das artes na educação: Um estudo de caso no 6º ano do ensino fundamental das escolas Maria de Lourdes Rodrigues Arruda, Joaquim Gonzaga Pinheiro e Fundação Bradesco na cidade de Manaus. In: **IV Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores e XXVI Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Boa Vista: Editora UFRR, 2016. p. 554-563.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. **Escola e educação musical: (Des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O Papel da Música na Educação Infantil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HENTSCHKE, Liane. **Novos rumos da Educação Musical no Brasil**. Presença Pedagógica. Belo horizonte, n. 1, jan./fev. 1995.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory. **International Journal of Music Education**, 34, 14-29, 1999.

HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino de música**. Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, v. 11. set. 2004.

IRINEU, Albuquerque Lima de. O professor e seu papel social. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, vol. 17, núm. 4, p. 206-210, 2004.

JANNIBELLI, Emília D'Anniballe. **A musicalização na Escola**. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA JUNIOR, Ademir Pinto Adorno de; CIPOLA, Eva Sandra Monteiro. Musicalização No Processo de Aprendizagem Infantil. **Revista Científica UNAR**. Araras (SP), v.15, n.2, p.126-141, 2017. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol15_n2_2017/09_MUSICALIZA%C3%87%C3%83O_NO_PROCESSO.pdf Acesso em: 15 jan. 2021.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: **Brasil. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília/FNDE: Estação Gráfica, 2006.

LIMA, Cynthia da Silva Lima; MELLO, Leila Mara. A importância da música no processo de aprendizagem. In: **Ciência Atual**. Rio de Janeiro: Pg. 97-106, V. 1, 2013.

LOMBARDI, S. S. L. **Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância**. 203 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

LOUREIRO, A. M. A. **A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática a presença da música na educação infantil**. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LOUREIRO, S. R. C. **Música na educação infantil, além das festas comemorativas**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

MARQUES, M. L. **A ação pedagógico-musical na educação infantil: um estudo de caso com uma professora de música**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. In: **IX Anped Sul**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871> Acesso em: 15 jan. 2021.

- MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR.
- MOSCA, M. O. **Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- OLIVEIRA, Terezinha; VIANA, Ana Paula dos Santos; BOVETO, Lais; SARACHE, Mariana Vieira. Escola, Conhecimento e Formação de Pessoas: Considerações Históricas. **Políticas Educativas**. Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 145-160, 2013.
- OSTETTO, L. E. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histed**. Campinas, n.33, mar. 2009. p.78-95.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PENNA, Maura. **Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical**. Revista da ABEM, 16, 49-56, 2007.
- PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.
- PEREIRA, Ivan Nunes. **A Importância da Música na Formação do Indivíduo: Uma Reflexão Sobre os Obstáculos da Difusão da Educação no espaço Escolar**. Dissertação. São Bernardo do Campo, 2014.
- PERRENOUD, Phillipe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PICONEZ, Stela C. B. (org). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- PIVA, F. **Educação musical: a perspectiva de professoras da educação infantil**. Congresso Nacional de Educação. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais... Curitiba: EDUCERE, 2008.
- PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de artes**. 1. ed. rev. Curitiba-PR: IESDE, 2012.
- 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, 23-38, jul.dez 2012.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- RIBEIRO, R. M. **Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- RÖPKE, Camila Betina. **Professores de música na educação infantil: características de formação e atuação**. In: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical - ISME - Internacional Society for Music Education. Natal, 2017.

- SCHERER, C. A.; DOMINGUES, A. Música e Desenvolvimento Infantil: Reflexões sobre a Formação do Professor. In: **ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 9, 2012, Caxias do Sul-RS. Anais. Caxias do Sul: UCS, 2012.
- SHAEFFNER, André. **Origene des Instrumentes de Musique**. Paris: Mouton, 1958.
- SOLER, K. I. S. **A música na educação infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba**. 243 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2008.
- SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. A Importância do Ensino Musical na Educação Infantil. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 7, p. 96 - 110, jan-jun. 2010.
- SOUZA, Jeferson Elias de. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI: Dilemas de uma sociedade em desenvolvimento. In: **6ª conferência FORGES**. Lisboa: FORGES, 2016.
- STAVRACAS, Isa. **O papel da música na Educação Infantil**. 232 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2008.
- STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada: Da Pré-história ao Pós-moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; FORNER, Vivian Annicchini. A música no Ensino Fundamental após a promulgação da Lei nº 11.769/08. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 5. março de 2018.
- UTUARI, Solange. **Por toda parte - 6º ano**. São Paulo: FTD, 2015.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.
- YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.