

A Música em Perspectiva na Educação Infantil: a atuação de Pedagogas e Pedagogos

Comunicação

GT 5 - Educação Musical e Pedagogia

*Germano Henrique Pereira Lopes
Instituto Federal de Goiás - Aparecida de Goiânia
germano.lopes@ifg.edu.br*

*Priscilla Dias Martins Borges
Instituto Federal de Goiás - Aparecida de Goiânia
priscilla.pri.psy@gmail.com*

Resumo: Este trabalho surgiu a partir de reflexões sobre a presença da música na educação infantil e qual seus propósitos nessa etapa da educação básica. Esta pesquisa tem como objetivo principal refletir os impactos da utilização da música, como ferramenta metodológica, na atuação do pedagogo na educação infantil. Embora a música seja repleta de potencialidade, ela está sendo utilizada e explorada com o máximo de potencialidade em prol do desenvolvimento da criança? Para esta investigação foi feita uma revisão de literatura, a fim de se compreender como que outros pensadores vêem as questões relacionadas ao tema. Por fim, a análise desta pesquisa constata que a música tem importância significativa para a educação infantil na educação básica, uma vez que contribui para diversos aspectos do desenvolvimento da criança. Para que a prática docente seja bem-sucedida, é necessário que o pedagogo tenha bases sólidas de uma formação e vivência musical básica, a fim de promover uma inserção da música nesse contexto educativo com significados mais conscientes e direcionados.

Palavras-chave: Pedagogia, Arte, Música.

INTRODUÇÃO

Amplamente empregada nos ambientes da Educação Infantil, a música parece ser utilizada, dentre outras razões, como um elemento de entretenimento e, por vezes, como um mecanismo de controle. Além disso, é reconhecido que a música desempenha um papel crucial na socialização e formação integral do indivíduo.

Mesmo com a Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016, que traz a obrigatoriedade do ensino da arte/música como conteúdo, especialmente em suas expressões

regionais, constituindo componente curricular obrigatório nas instituições da Educação Básica, a situação brasileira ainda é distante do que se propõe a lei. A educação musical ainda tem desafios a vencer. Um deles é como a formação musical dos alunos da Educação Infantil é abordada. Quais os seus princípios? Quais os seus objetivos? Como ela se dá nesses contextos?

É evidente que o sucesso da música nesse nível educacional está intrinsecamente ligado à formação dos pedagogos, já que eles são os principais personagens desse nível de ensino. O propósito desta pesquisa é refletir sobre a prática atual da linguagem artística musical na Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil, direcionando o olhar para a atuação do pedagogo.

A abordagem metodológica será bibliográfica, de natureza qualitativa e reflexiva, em relação ao tema proposto. Assim, a pesquisa será fundamentada na análise crítica e reflexiva de estudos que abordam as interações entre o pedagogo e a música no contexto escolar da Educação Básica, especificamente na Educação Infantil. Como principal referencial teórico temos Aquino (2007). Além desta, utilizaremos outros autores tais como: Bellochio (2001); Bellochio e Garbosa (2014); Heter e Camargo (2020); Holler (2021); Leão (2015) e Rocha e Marques (2021).

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Para entendermos os atuais processos de formação musical no contexto educacional atual, se faz necessário um entendimento dos processos históricos estruturantes da Educação Musical no Brasil.

A chegada dos portugueses ao futuro território brasileiro não apenas trouxe exploradores, mas também diversos grupos com interesses variados. Dentre esses grupos, destacavam-se os Jesuítas, integrantes da Companhia de Jesus¹, que buscavam realizar atividades missionárias por meio da educação e da edificação espiritual. Desde os primeiros momentos, os religiosos perceberam o poder cativante da música entre os nativos, tornando-se um importante elemento para a aproximação, comunicação e catequização dessas comunidades.

A atração que estes exerciam sobre os índios era notória, e expressa em diversos documentos dos cronistas da Companhia de Jesus,

¹ Fundada por Inácio de Loyola (1491-1596) em 1534, deu origem a ordem dos Jesuítas.

desde o início da sua atuação até o séc. XVIII. Em uma carta ao P. Simão Rodrigues, de 1552, o P. Nóbrega se refere ao efeito provocado por meninos índios que cantavam e tocavam instrumentos: "Os mínimos desta casa acostumavam cantar pelo mesmo tom dos Índios, e com seus instrumentos, cantigas na língua em louvor de N. Senhor, com que se muito atrairão os corações dos Índios..." (MNC, 1552 *apud* Holler, 2005, p.1133-1134).

O sucesso dos jesuítas no âmbito educacional pode ser atribuído à significativa confiança das oligarquias locais na ordem religiosa. No entanto, esse poder despertou desconforto no estado lusitano, uma vez que os jesuítas detinham considerável influência nos domínios econômico, político e ideológico na colônia.

Durante o reinado de D. José I (1750 a 1777), o ministro da monarquia portuguesa, Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, recebeu amplos poderes. Sob sua liderança, implementaram-se significativas reformas administrativas e educacionais no Brasil, conhecidas como reformas pombalinas. Essas mudanças tiveram impactos na atuação dos Jesuítas. (Lobosque 2007, p. 16 e 17), afirma que com a consumação da expulsão dos jesuítas, surgiram consequências prejudiciais, especialmente no contexto da educação formal nos moldes europeus. Isso se deve ao fato de que a grande maioria dos responsáveis por essa educação eram, justamente, os jesuítas. Para lidar com essa súbita e significativa demanda, a reforma pombalina permitiu que pessoas com pouca ou nenhuma qualificação ocupassem esses espaços vazios.

Durante o período colonial, o aprendizado musical era comumente conduzido através da relação entre mestre e aprendiz. Nas instâncias ligadas à música sacra, o ensino era incumbido às *Schola Cantorum*². É importante ressaltar que, durante o período colonial, a música era muitas vezes associada a um trabalho braçal e, portanto, era frequentemente relegada a negros e mulatos.

Já no período Imperial (1822-1889), mesmo com o surgimento de escolas públicas e do ensino de música, o acesso não era universal, sendo restrito às classes privilegiadas.

Nesse período, algumas leis começaram a ser promulgadas no campo da educação e da educação musical, delineando diretrizes e regulamentações para

² Escola de canto coral ligadas a Igreja Católica Romana que servia as funções religiosas, em geral estava ligada a orfanatos.

essas práticas no contexto brasileiro. Em 1854 foi sancionada a lei Couto Ferraz³ que incluiu noções de música e canto no currículo educacional, mas estas não tiveram um grande alcance. Segundo Álvares (2000 *apud* Castro e Siqueira, 2021, p.83), ao contrário do que ocorreu no período colonial, a educação musical ficou estagnada durante todo o período imperial no Brasil e, dessa forma, permaneceu até os primeiros anos da república.

As ações mais relevantes no âmbito da educação musical com um alcance populacional mais amplo surgiram apenas no início do século XX, com a implementação e sistematização do Canto Orfeônico no Brasil. Este ganhou força e se consolidou no governo de Getúlio Vargas (1882-1954).

O Canto Orfeônico, de forma geral, é uma prática coral em grupo que surgiu no séc. XIX na França. No século seguinte, no Brasil, já havia notícias de um grupo orfeônico na Escola Normal de São Paulo e do famoso Orfeão Piracicabano dirigido pelo maestro Fabiano Lozano.

Com o objetivo de promover uma educação musical nas escolas, após uma viagem à Europa, onde se estabeleceu por alguns anos, Heitor Villa-Lobos (1887 - 1959) encantou-se com os novos métodos de ensino musical que estavam surgindo naquele período. Um deles foi o método criado por Zoltán Kodály (1882-1967), educador Húngaro que defendia a utilização do canto coral com elementos folclóricos-culturais de sua terra, além de um forte apelo nacionalista. De volta ao Brasil, a educação musical foi focada no canto coral, este ganhou popularidade e teve um papel importante para a formação musical da população.

Getúlio Vargas, valendo-se do imenso sucesso que o projeto alcançou no Brasil, por vezes lotando estádios de futebol, com o maestro Villa-Lobos regendo milhares de crianças, utilizou-o como uma ferramenta de propaganda política para promover seu governo. Essa iniciativa foi permeada por um elevado teor de patriotismo e civismo, destacando elementos que fortaleciam a identidade nacional e reforçavam a imagem do governo de Vargas.

Foi nesse cenário que Villa-Lobos introduziu a prática Orfeônica nas aulas de ensino secundário, sendo oficializada pelo decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que

³ Luís Pedreira do Couto Ferraz (1818-1886) - Ministro dos Negócios do Império, no Rio de Janeiro Couto Ferraz foi o administrador da educação pública no império.



XVIII ENCONTRO REGIONAL
CENTRO-OESTE DA

ABEM

EDUCAÇÃO MUSICAL, MUNDO DO TRABALHO E A
CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical

estabeleceu as diretrizes para o ensino da música nos três primeiros anos do ensino secundário. Em 1932, Anísio Teixeira (1900-1971) fundou a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). No mesmo ano, Villa-Lobos assumiu a direção da SEMA, permanecendo nesse cargo até 1944. Durante seu período de liderança, ele estabeleceu diretrizes importantes para a prática do canto orfeônico, incluindo a criação de cursos para a formação de professores nessa área.

[...] somente no início da década de 1930 que o ensino de canto orfeônico se tornou oficialmente uma disciplina obrigatória no ensino secundário, mais especificamente para o curso ginasial, graças à atuação de Villa-Lobos junto ao governo Brasileiro, que além de apresentar as diretrizes do ensino do Canto Orfeônico na escola, preocupou-se com a formação de professores qualificados para tal empreitada. (Lemos, 2005 *apud* Aquino, 2007, p.24).

Quanto à formação de professores para a implementação do método no país, foram necessárias diversas ações para atender à demanda, uma vez que o número de profissionais capacitados era insuficiente. Nesse sentido, em novembro de 1942, por meio do decreto-lei nº 4.993, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Este conservatório tinha como objetivo oferecer cursos de música e canto orfeônico, incluindo cursos emergenciais de curta duração. Essa iniciativa foi fundamental para a época, contribuindo significativamente para a formação e qualificação de professores envolvidos nesse método educacional.

A prática política de rompimento com ações e imagens de governos anteriores não é uma novidade. Na década de 1960, com a ascensão dos militares ao poder, foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, que estabeleceu os primeiros contatos com as artes, resultando na extinção do canto orfeônico. Posteriormente, foi promulgada a LDB nº 5.692 de 1971, que definiu as normas para o ensino primário e secundário. No que diz respeito à disciplina de Educação Artística no ensino básico, esta lei, em seu artigo sétimo, determinou a obrigatoriedade de sua implementação. Dessa maneira, a prática docente em arte tornou-se polivalente, exigindo que o professor fosse capacitado em diversas linguagens artísticas, incluindo Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música. O maior impacto, sem dúvida, recaiu sobre a formação do professor de arte, que passou a ser incumbido de lecionar nas quatro linguagens artísticas.

27 a 29 de novembro de 2024
Goiânia-Goiás | Instituto Federal de Goiás



www.abem.mus.br

A Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, estabelece a obrigatoriedade do ensino das artes nas escolas de educação básica, incluindo as quatro linguagens artísticas: música, artes visuais, teatro e dança. Ou seja, as escolas não podem focar em apenas uma dessas áreas, como era comum com as artes visuais, mas precisam garantir o ensino das quatro formas de expressão artística. Esta legislação representa, sem dúvida, um dos principais avanços recentes para a universalização da educação musical no Brasil. Contudo, a implementação de seus propósitos enfrenta significativos desafios.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é uma fase da vida que se estende desde o nascimento até o início da adolescência. Apesar dos elementos biológicos incontestáveis, a concepção de infância é uma construção social e cultural, ou seja, existem diversas formas de compreender a infância, influenciadas pelos contextos nos quais ela se insere.

[...] Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos de 1970, seus estudos sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre infância são constituídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade [...] (Kramer, 2007, p.14, *apud* Chaves, 2014, p.03).

Após vários estudos sobre a infância, a criança passou a ser percebida como um ser com necessidades e tratamentos específicos e diferenciados. No contexto pedagógico, em resposta à industrialização e à necessidade das classes trabalhadoras por locais para deixar seus filhos, surgiram as creches. No entanto, essas instituições não eram inicialmente consideradas um direito garantido para as crianças, mas sim destinadas a suprir as necessidades dessa classe social. Por outro lado, para os filhos das classes mais abastadas, surgiu a pré-escola, que já possuía um caráter pedagógico. Essas considerações ressaltam as origens e as disparidades na oferta de educação infantil.



XVIII ENCONTRO REGIONAL
CENTRO-OESTE DA

ABEM

EDUCAÇÃO MUSICAL, MUNDO DO TRABALHO E A
CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical

As instituições de educação infantil têm origens totalmente distintas da escola obrigatória, pública, laica e gratuita para todas as crianças de 7 anos. Como se sabe, as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de pobreza (Faria, 2005, p.1021).

Segundo Chaves (2010, p. 19), os marcos históricos e políticos mais significativos da educação infantil no Brasil ganharam destaque nacional por meio da criação de instituições e leis dedicadas às crianças. As primeiras creches surgiram para atender às necessidades assistenciais das famílias pobres, especialmente aquelas com mães que trabalhavam em fábricas. Por outro lado, os jardins de infância eram direcionados às crianças de famílias mais abastadas. Em relação à abordagem educacional, a partir da década de 1990, foram estabelecidos documentos que defendem a visão de que a educação infantil não se limita apenas ao cuidado, mas engloba também, educação e brincadeira.

Na década de 80, no Brasil, foram promulgadas algumas leis relacionadas à infância, sendo a Constituição de 1988 um destaque reconhecido como a "Constituição Cidadã". Sua relevância para a infância inclui a inclusão da educação infantil como uma etapa constitucionalmente reconhecida, inserida no capítulo dedicado à educação. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Logo após, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) definiu as competências e habilidades a serem estimuladas nessa etapa educacional. Dessa forma, observamos avanços significativos em direção a uma educação infantil mais sistematizada. O Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, representa o primeiro documento brasileiro que aborda práticas educacionais, servindo como guia para professores e professoras que atuam em creches e pré-escolas. Por outro lado, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs), de 2009, diferentemente do RCNEI, têm um caráter mandatório. Este documento destaca as características e necessidades das crianças, enfatizando que a criança é o ponto central do planejamento curricular. Neste sentido, este documento (DCNEIs) descreve-nos o conceito de criança sendo:

27 a 29 de novembro de 2024
Goiânia-Goiás | Instituto Federal de Goiás



www.abem.mus.br

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p.12).

Em relação a música na educação infantil este mesmo documento a educação infantil se fundamenta em um tripé educacional composto por cuidar, educar e brincar. Essa fase é a primeira etapa da educação básica e se divide em creches, destinadas a crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para faixa etária de 4 a 5 anos. A prática pedagógica na educação infantil prioriza a aprendizagem e o desenvolvimento por meio de interações e brincadeiras, proporcionando um ambiente propício para o crescimento das crianças.

Na educação infantil é fundamental a integração dos tempos de cuidar, educar e brincar. O planejamento coletivo sobre o uso do espaço físico da creche por professoras e gestoras, facilita a integração entre cuidar/educar e brincar em todos os tempos de permanência da criança na creche (Brasil, 2012 apud Chaves, 2014, p.15.).

Quando abordamos a música no contexto da Educação Infantil, alguns documentos oficiais delineiam diretrizes específicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), por exemplo, destaca que no campo de experiência do corpo, gesto e movimento, a criança explora o mundo e a cultura ao seu redor por meio de diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras e faz de conta (Brasil, 2017, p.40). No mesmo documento, no campo de experiência traços, sons e formas, enfatiza-se a importância de proporcionar à criança experiências e vivências em diversas formas de expressão e linguagens, como as artes (Brasil, 2017, p.43).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 43) destaca que a educação nesse período deve propiciar o conhecimento de mundo, promovendo uma formação pessoal e social por meio de eixos de trabalho que incluem identidade, autonomia, movimento, artes visuais e música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e Matemática. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIS, 2009, p. 25) propõem que a educação infantil deva abranger eixos que orientem as interações e experiências, proporcionando às crianças vivências em diversas linguagens e gêneros, expressando-se de maneira gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

A presença marcante da música na Educação Infantil, especialmente nas creches e pré-escolas, é um elemento comum entre os pedagogos. Canções infantis são amplamente utilizadas nessas instituições educacionais, integrando-se às rotinas pedagógicas e brincadeiras. Essas canções, caracterizadas por rimas e estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas envolventes, são particularmente atraentes para esse público. A repetição presente nessas músicas desempenha um papel fundamental no processo de aprendizado das crianças.

Na Educação Infantil, a linguagem musical se manifesta de diversas maneiras, incluindo brincadeiras de roda, cantigas e músicas integradas aos momentos das rotinas pedagógicas. A música desempenha um papel importante ao estimular as crianças na realização das atividades propostas, tornando o processo de ensino-aprendizado mais prazeroso. É relevante notar que, na Educação Infantil, o objetivo não é formar músicos, mas sim utilizar a música para auxiliar no desenvolvimento de atividades gerais propostas pelos pedagogos, seja com finalidades intrínsecas ou extrínsecas à linguagem musical em si.

No entanto, quando pensamos as artes de uma forma geral e em específico a música, estas deveriam ter um papel protagonista na educação básica tão prioritária quanto às demais competências e habilidades a serem desenvolvidas na Educação Infantil. Desta forma, Aquino (2007 p, 54) afirma que “a arte é, pois, percebida enquanto campo de conhecimento necessário para a formação do Pedagogo ao lado de disciplinas tradicionalmente reconhecidas em importância”. Certamente, é valioso reconhecer a importância da música no desenvolvimento e aprendizagem de habilidades cruciais, como a criatividade, socialização e comunicação.

A FORMAÇÃO MUSICAL DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA

Quando consideramos a formação superior, os cursos de licenciatura em Pedagogia têm como objetivo principal capacitar pedagogos para atuar nas etapas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O pedagogo deve abranger todas as disciplinas propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que estabelece as disciplinas a serem contempladas para essa etapa da educação, incluindo Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Ensino Religioso, Língua Inglesa e Educação Física (Brasil, 2018).

Diante dos benefícios advindos da incorporação da música na prática pedagógica, é evidente a necessidade de uma formação básica em música e uma experiência significativa na área de ensino de artes/música para os pedagogos. A ausência ou deficiência de uma formação musical básica por parte do pedagogo pode acarretar sérias repercussões em sua prática docente musical.

Sendo assim, são inegáveis as diferentes atuações da musicalização na educação infantil, corroborando com os processos pedagógicos para aprendizagem. Aclara-se ainda que música na escola é um elemento de amplitude das multifuncionalidades infantis e deve ser aplicada por profissionais que dominem a técnica, pois a ausência de base teórica desencadeia práticas rasas e superficiais (Rocha; Marques, 2021, p14).

Isso implica que nos cursos de formação de pedagogos, as artes, especialmente a música, deveriam constituir um dos pilares formativos, com vistas à sua prática profissional. A música, quando oferecida com intencionalidade e de maneira contextualizada, amplia e solidifica suas potencialidades.

O grande problema é como esses profissionais têm enxergado a música e as demais manifestações artísticas em suas contribuições no âmbito de atuação em sala de aula, pois o que ainda está explicitamente arraigado em prática educacional é uma inserção da música de forma descontextualizada e sem planejamento. (Rocha; Marques, 2021, p.09).

Aqui vale uma ressalva: não estamos afirmando que os pedagogos devam ser especialistas na área musical. Contudo, o investimento em sua formação musical deve estar em proporção semelhante aos seus objetivos e mesmo à sua prática profissional. Nesse sentido, Heter e Camargo (2020, p. 4) comentam que não é necessário que o pedagogo seja um especialista em música, mas sim um profissional com o desejo de promover uma educação que permita o desenvolvimento pleno do sujeito e busque melhorias para sua prática dentro das instituições de ensino.

Nos cursos superiores de pedagogia, historicamente, as disciplinas ligadas à área de arte muitas vezes não recebem a mesma relevância que outras disciplinas na grade curricular. Essa situação pode suscitar também uma reflexão sobre o modelo neoliberal predominante em nossa sociedade, modelo este que se baseia na privatização de empresas estatais e na diminuição do papel do Estado na economia, o que muitas vezes reflete nas instituições de ensino. Nesse contexto, a ênfase

educacional tende a ser prioritariamente no desenvolvimento de habilidades e técnicas para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação mais humanística, crítica e reflexiva. Neste sentido Aquino, (2007, p. 87) afirma que:

A Arte parece concebida como área do conhecimento supérflua, até mesmo desnecessária, diferentemente de outras ciências humanas previstas na formação do pedagogo como a psicologia, sociologia, filosofia, cujo status é inegável (Aquino, 2007, p.87).

No Brasil ainda é insuficiente o número de instituições de formação de pedagogos que tenham em seus cursos uma grade curricular em que a área de formação em arte/música seja uma realidade. E aqueles que possuem, por vezes é apresentada como uma disciplina optativa, ou fundamentos de ensino de artes englobando as quatro linguagens, sendo elas: artes visuais, dança, teatro e música ou mesmo não sendo ofertada. Aquino (2007, p. 82) realizou uma pesquisa coletando dados sobre a quantidade de instituições superiores que oferecem as artes em seu currículo como obrigatória. A autora chegou ao resultado de que apenas 63% das instituições pesquisadas oferecem disciplinas específicas da arte, no recorte de cursos localizados no Centro Oeste do país.

Bellochio (2001, p. 45) argumenta, ainda, que é necessário reorganizar as diretrizes relacionadas ao ensino superior, deixando claro como o ensino de música deve ser implementado, a fim de que as instituições de ensino superior possam oferecer uma formação inicial mais abrangente.

Um outro ponto a se abordar é em relação a formação continuada. Esta não se restringe apenas à música, mas a qualquer outra disciplina na qual seja necessário aprimorar seus conhecimentos e práticas docentes, por meio de pós-graduação, cursos etc. Bellochio e Garbosa (2014, p. 50) se posicionam na possibilidade de uma formação inicial e/ou formação continuada para as pessoas formadas no curso de pedagogia. Algumas dessas áreas não são tão exploradas durante o curso, muitas das vezes em decorrência de um vasto conteúdo a ser percorrido em contraste com o tempo de duração do curso.

Portanto, é crucial que o pedagogo adote uma abordagem crítica em relação à sua formação e busque maneiras de superar qualquer lacuna identificada. Dessa maneira, a música deixa de ser apenas um suporte pedagógico para outras disciplinas

e assume seu lugar de direito como uma linguagem artística com todo seu potencial no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença constante e significativa da música em instituições de Educação Infantil é evidente, permeando as atividades cotidianas e brincadeiras. Esse destaque reflete o forte apelo lúdico que a música exerce sobre as crianças. Embora muitos profissionais da educação reconheçam intuitivamente o valor da música na Educação Infantil, nem sempre há uma compreensão clara e aprofundada de seus reais potenciais.

Uma abordagem mais aprofundada da música na formação de pedagogos pode resultar em práticas mais conscientes e impactantes no ambiente da Educação Infantil. Assim sendo, formalmente falando, é importante que o pedagogo tenha a oportunidade de obter uma formação básica em música em seu curso de formação. Assim, é de responsabilidade, também, dos cursos de pedagogia a oferta formativa dessa linguagem.

É esperado que o futuro profissional da área possa entender a importância de tal linguagem no contexto educacional, além de abordagem e metodologias para o ensino e/ou a utilização em seus processos pedagógicos. No entanto, essa ainda é uma realidade distante. Como vimos no trabalho de Aquino (2007) ainda temos uma baixa porcentagem dos cursos que ofertam música em sua grade curricular. O que parece contraditório à primeira vista, já que esta é largamente utilizada nas instituições de educação. Independentemente das razões subjacentes, é imperativo que o pedagogo esteja atento à sua prática docente e compreenda a verdadeira intencionalidade da música no desenvolvimento pedagógico.

Referências



XVIII ENCONTRO REGIONAL
CENTRO-OESTE DA

ABEM

EDUCAÇÃO MUSICAL, MUNDO DO TRABALHO E A
CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical

AQUINO, Thaís Lobosque. *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de pedagogia da região Centro-Oeste*, 2007, Goiânia, 122p.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (orgs). *Educação Musical e Pedagogia, Pesquisas, Escutas e Ações*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação musical olhando e construindo na formação e ação de professores*, Revista da abem, número 6, setembro de 2021, 7 p.

BRASIL. *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Governo Provisório dos Estados Unidos do Brasil, 1931.

BRASIL. *Lei nº 13.278: BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Dispõe sobre as normas de licitação e contratos administrativos no âmbito dos estados, Distrito Federal e municípios. Diário Oficial da União: seção 1, p. 1, 3 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm
Acesso em: 10 out. 2024.

_____. *Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fica as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, Presidência da República, 1961.

_____. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html.

_____. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 2016.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

CASTRO, Marco Aurélio Alves de; SIQUEIRA, Alysson. *O ensino da música no Brasil colonial e suas heranças*, 2021, 13p.

CHAVES, Marcia Monteiro. *Concepção de Currículo na Educação Infantil*, Mato Grosso do Sul, 2014. 22p.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Brasília, 2010 acesso em 4 de novembro de 2023.

27 a 29 de novembro de 2024
Goiânia-Goiás | Instituto Federal de Goiás



www.abem.mus.br



EDUCAÇÃO MUSICAL, MUNDO DO TRABALHO E A
CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical

HETER, Cátia da Silva, CAMARGO Maria Aparecida Santana. *Música como Formação Permanente para Professores*, In: XXVIII Seminário de Iniciação Científica: 2020 Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí.

HOLLER. Marcos. *A música na atuação dos jesuítas na américa portuguesa*. IN CONGRESSO ANPPOM, 2005, Rio de Janeiro anais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

27 a 29 de novembro de 2024
Goiânia-Goiás | Instituto Federal de Goiás



www.abem.mus.br