

# O ESPAÇO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCOLA DE 2020

## THE SPACE FOR MUSIC IN CHILDHOOD EDUCATION: THE SCHOOL OF 2020

Angélica Ferreira Alves 1  
Maria Sílvia Rosa Santana 2  
Marcelo Máximo Purificação 3

**Resumo:** Considerando a educação musical como fundamental para o desenvolvimento infantil, este artigo reflete sobre o espaço reservado para a música pela Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil. Sob a luz da perspectiva histórico-cultural, este trabalho concebe que o desenvolvimento escolar humanizador é resultado de um ensino organizado, consciente, intencional e, portanto, complexo. Destaca-se que a proposta curricular atual limitou o espaço para as atividades musicais, o que implica em limitação nos currículos de formação de professores. Esta realidade, no contexto de pandemia, soma-se a outras defasagens, constituindo um currículo escolar reforçador de ensino que prioriza ações externas, limitando o acesso ao conhecimento mais elaborado, capaz de promover desenvolvimento psíquico. Assim, a proposta curricular vigente acaba por impedir a escola de oferecer um ensino que humanize professores e alunos, situação agravada em tempos de pandemia, quando recai sobre cada universo particular representado pela escola responsabilizar-se pela sua própria subsistência.

**Palavras-chave:** Pandemia. Ensino. Currículo. Pré-escola. Educação musical.

**Abstract:** Considering music education as fundamental for child development, this article reflects on the space reserved for music by the National Common Curricular Base for Early Childhood Education. In the light of the historical-cultural perspective, this work conceives that humanizer school development is the result of an organized, conscious, intentional, and therefore complex. Comparing the current proposal to the previous proposal, it is observed that the current curricular proposal limited the space for the musical activities, which implies limitation in teacher training curricula. This reality, in the context of a pandemic, is added to other lags, constituting a reinforcing teaching curriculum that prioritizes external actions, limiting access to more elaborate knowledge, capable of promoting psychic development. Thus, the current curricular proposal ends up preventing the school from offering education that humanizes teachers and students, a situation aggravated in times of pandemic, when each particular universe represented by the school is responsible for its own subsistence.

**Keywords:** Pandemic. Education. Curriculum. Kindergarten. Musical education.

Educadora Musical; Menstranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS/Paranaíba; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3915266243077092>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1954-5436>; E-mail: [angelicalima09@hotmail.com](mailto:angelicalima09@hotmail.com) | 1

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação; PPGEDU Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9873499914963340> ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2147-8279> ; E-mail: [mariaros\\_664@hotmail.com](mailto:mariaros_664@hotmail.com) | 2

Mestre, Doutor e Pós-doutorado em Educação; PPGEDU- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5221482223498714>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4788-016X>; E-mail: [marcelo.ueg@gmail.com](mailto:marcelo.ueg@gmail.com) | 3

## Introdução

Para o ano de 2020, a educação nacional planejava para o grande desafio de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão homologada em 2017, ou seja, seriam implantados os currículos estabelecidos pelos sistemas de ensino municipais e estaduais tendo a Base como principal diretriz. Com a situação de pandemia da COVID-19, a escola, que antes tinha o foco voltado para os novos currículos, concentrou-se em oferecer o ensino de maneira remota, entre atividades impressas entregues às famílias e atividades pelo meio virtual.

Ao inverter o espaço de atividades escolares para os espaços domésticos, as realidades singulares e específicas de cada grupo da comunidade escolar vieram à tona. A limitação de acesso aos bens culturais, à qual a comunidade escolar está submetida revela, em partes, as carências em vários aspectos, da escola e das famílias. Encontramos tal situação agravada quando nos referimos à educação escolar pública e, mais especificamente, à Educação Infantil, etapa que consideramos basilar para o desenvolvimento psíquico infantil.

Entendemos que a escola é a instituição social pela qual a maioria da sociedade deveria receber conhecimento científico, filosófico e da cultura artística, a fim de desenvolver o pensamento teórico e estético. Defendemos, então, que deve oferecer um ensino humanizador, sendo portanto, a educação escolar essencial para o desenvolvimento da sociedade. Compreendemos, porém, que veladamente a escola pode ser usada para formar mentes serviais e apáticas à apropriação da cultura humana mais elaborada e que o currículo pode ser um instrumento efetivador desta intenção, ao impor aos que compõem a escola, de seus gestores às crianças da Educação Infantil, o que é necessário ou não, aprender.

Em situações extremas, como a causada pela pandemia que assolou, em diferentes medidas, a todos os povos, as decisões sobre o modo com que a escola atuar em relação ao ensino e às aprendizagens dos estudantes deve perpassar por diferentes e complexas questões, uma vez estão diretamente relacionadas com a concepção de desenvolvimento humano e de função do ensino na promoção de tal desenvolvimento.

Partindo deste contexto, este artigo discute mais especificamente sobre o espaço garantido à música na Educação Infantil a partir da proposta da BNCC, concebendo que o acesso às atividades musicais por meio do currículo escolar contribui para inclusão social e para o desenvolvimento das funções psíquicas fundamentais na primeira infância e na pré-escola, efetivando o papel da Educação Infantil de ofertar espaço formativo para a humanização da criança.

As reflexões foram feitas tendo por base os fundamentos da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que concebe a aprendizagem como resultado de um ensino organizado, consciente e intencional, e que a educação deve servir ao desenvolvimento complexo do ser humano, opondo-se à alienação do indivíduo humano. Sob esta perspectiva, tentamos compreender a proposta curricular da BNCC, analisando os objetivos de aprendizagens referentes às aprendizagens musicais, comparando a BNCC com a proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vigente até 2019. Concluímos que a BNCC restringe estruturalmente o espaço da música para as crianças de 0 a 5 anos.

A redução pode ser percebida, desde o título escolhido para sintetizar a proposta para o uso da música. Houve uma troca de termos, a qual consideramos ser conceitual. Ao invés de “música”, o documento usa a palavra “som”, em “Traços, sons, cores e formas”. A redução que aqui apresentamos, por si só, confirma a intencionalidade da proposta. Analisando o texto na íntegra, confirma-se que as orientações podem levar à construção de currículos escolares reforçadores das ações externas, as quais negam o acesso à cultura humanizadora para a grande maioria da sociedade.

No contexto adverso da pandemia, no qual tantas dificuldades de diversas esferas se impõem, limitações como esta, constituídas dentro do próprio sistema educacional, somadas à falta de acesso a direitos sociais básicos, vêm à tona, reforçando a complexa estrutura que impede a escola de cumprir aquele que deveria ser seu papel basilar, qual seja, o de oferecer um ensino para emancipação das manifestações humanas que humanizam. Desta forma, recai sobre os programas de formação de professores e à escola a responsabilidade pedagógica e ética de expandir o currículo, na tentativa de ampliar o acesso a conhecimentos científicos e artísticos que contribuam com o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

## Algumas observações sobre a escola em 2020

Dialogar sobre a escola no ano de 2020 obriga-nos a considerar o momento histórico mundial, em razão da Pandemia da COVID-19.

Segundo o histórico apresentado pelo Parecer CNE/CP Nº 5/2020, em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) reporta uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China. Em 30 de janeiro, o surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 11 de março, a OMS declara o estado de pandemia, por consequência da disseminação de caráter comunitário da COVID-19 em todos os continentes.

Em 4 de fevereiro de 2020, no Brasil, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 188, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da COVID-19. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orienta publicamente aos sistemas e às redes de ensino sobre a necessidade de reorganizar as atividades escolares para adequação às ações preventivas à propagação do vírus.

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020, p.2).

Em 1º de junho de 2020 o MEC/CNE publica no D.O.U. de 1º/6/2020, na Seção 1, na pág. 32, o Parecer do CNE/CP, nº9/2020 que trata da “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020, p.1). Para a Educação Infantil, o Parecer orientou:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (BRASIL, 2020, p. 12).

Em decorrência do contexto da pandemia, estados e municípios orientaram as instituições de ensino para a realização de atividades não presenciais, e crianças e famílias passaram a receber orientações e conhecimentos escolares em suas residências. Diante deste cenário, a relação entre família e escola, sempre tão necessária para o trabalho da escola e ao desenvolvimento escolar do aluno, é submetida a uma inversão. No novo contexto, a família recebe em parte e virtualmente a escola e o conhecimento em casa. Os alunos são afastados dos espaços físicos das escolas, como medida de prevenção à COVID-19, configurando o caráter de ensino não presencial. Sobre esta medida de emergência, o Parecer 09/2020 orientou:

E, dadas as particularidades socioeconômicas da maioria das famílias, deve-se cuidar para ampliar o sentido de atividades não presenciais a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. Neste sentido, quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças (BRASIL, 2020, p. 12).

O documento traz que o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, pode ser mais efetivo com o uso de internet, celular, em encontros síncronos ou assíncronos. Mas também, sugere como alternativa o envio de material de suporte pedagógico, organizado pelas escolas, para as famílias.

Assim, a cultura escolar, os saberes do professor, seus hábitos didáticos, suas experiências com a sala de aula, a forma de a escola interagir com as crianças e suas famílias, bem como a relação da família com as atividades escolares dos filhos, foram abruptamente desarticulados. Sobre esta nova prática entendemos que houve, em grau considerável, uma transferência de responsabilidades, mesmo que provisória, da escola para a família, pois o ensino passa a ser vivenciado, quando acontece, no ambiente doméstico e não mais no espaço institucional e de forma coletiva, como preveem as diretrizes.

À Educação Infantil, os documentos orientam que as atividades tenham caráter de orientação aos pais e de manutenção do vínculo. A escola, em muitos casos, ao tentar manter sua atividade passa a oferecer partes da rotina e formato das aulas presenciais por meio de vídeos e de atividades impressas, entre outros meios. Para este planejamento, as famílias sem condições básicas de vida, que foram agravadas nestes tempos, perdem o vínculo e o acesso à escola é interrompido.

Assim, podemos entender que o ensino remoto para a escola de Educação Básica pode ser visto como algo que abalou totalmente a lógica da cultura escolar. A escola, que já vivenciava crises políticas e curriculares, agora passa por um momento de afronta metodológica e estrutural, dificultando ainda mais a implantação das pretendidas mudanças curriculares, previstas para terem início 2020. Segundo Furtado (2020), para o que a escola está vivenciando em 2020 cabe a expressão “mudança disruptiva”. Para o autor este evento serve para que deixemos de dar desculpas e encarar as mudanças que são necessárias. Nas palavras do autor: “Imagino que somos lançados numa situação caótica para que a ruptura com o velho modelo seja imediata. A ruptura serve para que paremos de dar desculpas e abandonemos de vez o velho jeito de fazer as coisas” (FURTADO, 2020).

Entendemos que esta escola de ensino não presencial chama à atenção para o “ensino híbrido”, conforme Baciche col.(2015). Os autores apresentam, por meio de uma pesquisa-ação, uma escola que integra as tecnologias digitais ao currículo escolar. Os pesquisadores afirmam que houve maior engajamento dos alunos no aprendizado e, ao professor, a possibilidade de melhor organização do tempo para personalização do ensino, dando efetividade em suas intervenções.

A partir dessa experiência, refletindo sobre a possibilidade de uma mudança permanente na escola, determinando a aplicação do ensino híbrido na Educação Básica, pode ser considerado que, à primeira vista, as dificuldades residiriam no fato das famílias e da escola precisarem ter amplo acesso às tecnologias digitais e adquirir conhecimento sobre como operá-las. Esta é, porém, uma realidade aparente. Kosik (2002), ao escrever sobre a verdade, ou, como nas palavras do autor, sobre “a coisa em si”, afirma que a verdade não se apresenta imediatamente ao homem, mas que ele deve fazer um esforço intencional, consciente, realizando o processo de intuir, analisar e compreender teoricamente a verdade. Dessa maneira, o autor explica o que é o pensamento dialético, fazendo diferenciação entre representações da verdade e o conceito da “coisa”, como sendo duas formas do homem de conhecer o mundo e duas qualidades da *práxis* humana.

Na nova realidade objetiva imposta pela pandemia, as atividades remotas da escola desnudaram problemas que apresentam a escola em sua concreticidade. A falta de acesso tecnológico de alunos e professores é apenas uma das partes do todo. No processo de efetivação do ensino remoto, a escassez de apropriações culturais das famílias acaba por dificultar e até impedir que a escola chegue a todos da comunidade. A falta de acesso às tecnologias digitais é preocupação secundária para a escola. Para muitas delas, o primeiro obstáculo encontrado é a falta de acesso às condições elementares de vida, ainda vivenciada por muitas famílias, como moradia digna, alimentação, e até mesmo condições básicas de higiene, para prevenção da COVID-19.

Mas não nos referimos apenas aos casos mais extremos, pois há muitos casos em que a falta de tempo suficiente para continuar trabalhando e, ao mesmo tempo, monitorar e ajudar as atividades escolares dos filhos, impera. É comum também uma família ter apenas um aparelho de celular para atender as necessidades escolares de 2, 3 ou mais filhos. Estes fatores parecem muito singulares, mas são determinantes para a efetivação do ensino remoto. É importante observar,

portanto, que no atendimento educacional não presencial, a escola fica especialmente vinculada à condição social das famílias.

Do outro lado da tela, estão os professores, também com suas singularidades, trabalhando com suas próprias condições materiais e digitais. A nova prática escolar expõe para as famílias mais atentas toda a fragilidade docente, desde aquelas acarretadas pela formação inicial limitadora à alienação digital, perpassando o próprio desenvolvimento humano individual do professor. Está submetido à exposição em rede e ainda sob pena de ser considerado como despreparado para a dinâmica da profissão, pois, culturalmente, ao professor o não saber e o não ter não são bem-vindos. Assim, a situação de ensino remoto por meios digitais, além de todas as urgências, novamente, traz a formação do professor e suas condições de trabalho como temas a serem postos em diálogo.

É urgente a formação docente para as tecnologias digitais, porém, mesmo mudando os suportes e metodologias do ensino, ao tratar do papel da escola e de organizá-la para isto, remotamente ou não, são necessárias consciência e intencionalidade clara.

A função social da escola de formar consciências complexas e promover desenvolvimento humanizador, não se desvincula das práticas pedagógicas, mesmo diante do ensino remoto. Para tal função, além da necessidade do Estado assumir sua responsabilidade, deve estar a disposição ética da gestão escolar e de seus professores. Entendemos a ética na perspectiva marxista, a qual parte do princípio da investigação da ação humana, pois é ela, a ação do homem, que moldou que continua a construir a sociedade, na forma com que ela se apresenta. Conforme apresenta Souza (2017, p. 80):

[...] a ética, do ponto de vista marxista, é uma investigação crítica, racional, imanente do processo histórico-social de produção e reprodução das ações humanas, na sua totalidade, no sentido de descobrir, elucidar os fundamentos materiais, sociais e históricos que condicionam e determinam suas ações humanas concretas, efetivas.

Defendendo a base materialista da história da humanidade e, portanto, a da cultura escolar, para superar realidades impostas pela concreticidade objetiva, como é o caso da pandemia da COVID-19, por exemplo, entendemos que a escola precisa primeiramente compreender seu papel diante da sociedade. A escola, especialmente a pública, precisa tomar uma decisão política frente à realidade social brasileira, consciente de que essa decisão implica em práticas pedagógicas coerentes.

A materialidade e a integralidade do desenvolvimento humano preconizados pela Psicologia Histórico-Cultural exigem de nós, profissionais da educação, o reconhecimento de que podemos ser responsáveis por parte significativa do desenvolvimento de crianças e jovens, justamente por poder propiciar a eles uma particularidade fundamental para esse processo, o conhecimento científico, uma das formas mais elevadas da cultura humana.

Considerando-se a concepção histórico-social de homem, cuja matriz principal é a obra marxiana, a atuação do psicólogo fundamenta-se necessariamente na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação. E por quê? Para essa concepção de homem, o homem singular (que aqui será chamado de indivíduo) não é um ser que traria já, dentro de si mesmo, ao nascer, essa essência já delimitada e que, por isso, esse homem poderia existir isoladamente, sendo a sociedade somente o ambiente através do qual essa sua essência se desenvolveria. De modo algum! Segundo a mencionada concepção histórico-social, o homem singular e um ser social, uma “síntese de múltiplas determinações» (Marx, 1983a). Em outras palavras: é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente,

através da atividade humana que é uma atividade social - o trabalho (OLIVEIRA, 2005, pp. 25/26).

Fazemos parte, portanto, de uma das particularidades que permitem a formação da singularidade dos estudantes, no contato com a universalidade da cultura humana. Nesse sentido, é necessário formar uma nova consciência social por meio da oferta de um ensino que leve à formação de conceitos científicos, em que a apropriação do conhecimento tenha a finalidade de construir uma sociedade que se proteja e se sustente por meio de sua capacidade humanizante, ou seja, da capacidade de agir de forma ativa e consciente na sociedade.

Cabe então aos atores escolares compreender sua própria condição social, diante do conhecimento produzido pela humanidade, com vista ao domínio do conhecimento científico, filosófico e artístico. Para tanto, deve ser uma necessidade, especialmente docente, a compreensão das reais intenções que orientam as ações daqueles que dão o rumo à educação. Buscando seus direitos, esses sujeitos podem garantir os direitos curriculares das crianças, cuidando e educando também a escola. Parece ser esse o desafio que está posto frente à implementação dos currículos orientados pela BNCC.

## **A Base Nacional para formação em música do professor da Educação Infantil a partir de 2020**

Em um momento em que a sociedade se reorganiza sob a determinação de condições provisórias, no âmbito da Educação Básica, além da tentativa da escola de dar continuidade na oferta do ensino, em meio à pandemia, ainda há a tarefa de implementar uma nova base curricular. Universalizar o ensino, como pretende a nova Base Nacional Comum Curricular, é tratar do reposicionamento do conhecimento escolar. Para este processo, as intenções da sociedade econômica e política, nacionais e internacionais, decidem a função da escola, incluindo e excluindo, ampliando ou achatando objetos de conhecimento, os quais serão oferecidos aos alunos.

Assim, os documentos norteadores da educação são disputados entre concepções de sociedade e acabam tornando-se instrumentos para efetivar as intenções dominantes. Desta maneira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento homologado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017, que normatiza e define as aprendizagens essenciais na Educação Básica, vem para direcionar o rumo do ensino determinando quais aprendizagens são necessárias.

A fim de efetivar um projeto educacional, para uma determinada sociedade que se quer manter, o conselho nacional de Educação (CNE) publicou no final de 2019 a Resolução 02/2019<sup>1</sup>, a fim de reorganizar os currículos para formação de professores, alinhando-os ao preconizado pela base nacional curricular para a Educação Básica. Com este propósito, as diretrizes para formação inicial de professores orientam as licenciaturas para que os egressos tenham habilidades e competências profissionais para a implantação da BNCC. Seguindo a mesma lógica, a Resolução defende o caráter prático na formação docente, em detrimento especialmente dos fundamentos da educação, focando as metodologias de ensino.

Referente à Educação Infantil, segundo a BNC-Formação, o docente a ser preparado para atuar nesta etapa deve receber formação multidisciplinar, desenvolvendo competências e habilidades para trabalhar com as crianças de 0 a 5 anos, colocando em prática a proposta curricular da BNCC, formando bases para efetivar as competências gerais previstas na Base Nacional (BRASIL, 2019).

Martins (2010, p. 14, grifos da autora), orienta para a necessidade de refletir sobre “[...]a referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem

<sup>1</sup> Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (CNE, 2019).

obstáculos”. Assim, compreender como é oferecida a formação inicial dos professores e como são as condições reais de trabalho desses nas instituições pode clarear questões sobre os resultados na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e construir propostas para novas realidades.

Já que agora, conforme orientam os documentos oficiais, a formação docente dever ser norteada pela BNCC, necessário trazer qual o espaço destinado à música neste documento. Para organizar e distribuir as aprendizagens consideradas como necessárias às crianças, o documento está organizado em cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017). Para compreender como o documento propõe a música, observaremos a construção do texto referente ao campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”. A palavra “som” aqui refere-se ao uso da música. Assim, considerando que a BNC-F visa formar professores que consigam aplicar tal concepção, entende-se que a música deva ter também espaço nos programas dos currículos de formação inicial de professores.

Na tentativa de visualizar as possibilidades sobre a formação de professores a partir de 2020, inicial e continuada, que contribua com o desenvolvimento musical das crianças da Educação Infantil, estudamos também a proposta de formação da BNC-Formação. Este documento traz o domínio dos objetos de conhecimento e a capacidade de saber ensiná-los como competência específica do profissional da docência. Segundo a resolução:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 02).

Sobre o espaço para construção do conhecimento musical nos currículos dos programas de formação inicial, temos de considerar que os resultados estão todos por serem construídos, tendo em vista a data da Resolução e o prazo para adaptação dos programas. O que temos como previsão podem ser observadas nas orientações trazidas pelo documento:

§ 2º Para o curso de Formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar:

I - as especificidades das escolas de Educação Infantil - creche ou pré-escola - seus modos de organização, gestão e rotinas;

II - as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escolar;

III - os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da educação infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC - conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se - para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular:

- a) o Eu, o Outro e o Nós;
- b) corpo, gestos e movimentos;
- c) escuta, fala, pensamento e imaginação;
- d) traços, sons, cores e formas; e
- e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

IV - a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica. (BRASIL, 2019, p. 08).

É possível perceber que o espaço para construir apropriações em música durante a formação do professor da Educação Infantil terá grande chance de ser o mesmo dado às crianças, pois caberá aos programas, segundo seus interesses e responsabilidade, oferecer mais ou menos conhecimentos musicais aos futuros professores. Assim, é possível prever o que será ensinado às crianças na escola. Uma concepção curricular que prima pela formação prático-utilitária dos conhecimentos a serem ensinados na Educação Básica não pode prescindir dessa mesma formação na constituição dos futuros docentes.

Duarte (2010) preocupa-se severamente com o que se ensina na escola. Segundo o autor, a partir da emergência das pedagogias do aprender a aprender, calcadas em princípios neoliberais de sociedade e de educação, cada vez mais o conhecimento tácito, aquele considerado como capaz de resolver apenas questões do cotidiano dos alunos, é supervalorizado e posicionado como princípio para selecionar os conteúdos e propostas para os currículos, num processo de aniquilamento do conhecimento científico. Nas palavras do autor:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 38).

Diante de uma proposta nacional para construção de currículos, a qual prevê aprendizagens musicais mínimas para a Educação Infantil, entendemos que o acesso à música construído no ambiente familiar, quando ele existe, já é capaz de aproximar deste resultado. Assim, defendemos uma formação docente para o trabalho escolar com música, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Musical, enquanto área de conhecimento, com base

teórica humanizadora. Desta forma, ampliar os cursos de licenciatura em educação musical pelas universidades públicas é uma forma de ampliar o espaço da música na Educação Básica. À formação dos pedagogos, da mesma forma, o conhecimento em educação musical é imprescindível, tendo como hipótese que promover o relacionamento com a musicalidade é uma necessidade que deve ser criada fortemente na infância. Sendo assim, seria de responsabilidade dos programas de formação inicial, no gozo de sua autonomia, a prática de currículos que proporcionem conhecimentos em educação musical aos graduandos, garantindo condições para um desenvolvimento humanizado por meio da musicalização, primeiramente ao docente, no sentido que defendem Lúgia Martins e Newton Duarte:

[...]lamentavelmente, um dos maiores legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento de sua subserviência às demandas hegemônicas do capital. No âmbito educacional isso é letal, posto que o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, só pode ocorrer pela mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 08).

A humanidade, como um complexo comportamento a ser construído por meio do acesso ao que humaniza, neste caso o acesso à universalidade, tange à formação histórica do indivíduo que decide ser professor. Assim, o contexto histórico das atividades docentes, desde a formação profissional inicial ao cotidiano da profissão, deveria garantir que a humanização, por meio da docência, realmente acontecesse.

A BNCF traz o engajamento profissional como competência docente. Para a proposta, o professor deve comprometer-se com seu desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos estudantes, sob o princípio de que todos são capazes de aprender, mas colocam a questão da formação como requisito individual, mesmo nas condições objetivas de vida e trabalho que não oportunizam superar a questão cotidiana, compreender as dificuldades para atuar conscientemente sobre elas.

As condições reais de trabalho dos professores, porém, podem ser o maior obstáculo para esta possibilidade. Temas que marcam a luta dos professores, tais como falta de reconhecimento financeiro, carga horária extensa, condições de trabalho precárias, formação continuada incoerente com as reais necessidades docentes, entre outros, contribuem para caracterizar a atividade docente como desumanizante.

Segundo Martins (2010), as condições em que se processa a formação profissional leva o indivíduo a desvalorizar seu trabalho enquanto atividade humana e de produção cultural. No contexto da educação não é diferente, a escolha para a docência como profissão parte de determinações sociais que levam a sociedade e o próprio professor a subvalorizarem a docência em seu aspecto profissional. Nas palavras da autora:

[...]sob condições que convertem de modo avassalador o *trabalho*; em seu sentido marxiano, filosófico, condição ontogenética de humanização; em *emprego*, isto é, em trabalho alienado, e que, em detrimento do pleno desenvolvimento dos indivíduos, encontra no vetor econômico o eixo nuclear de sua estruturação (MARTINS, 2010, p. 15, grifos da autora).

A autora é compelida a chamar a atividade docente de “ocupação profissional” ao invés de “trabalho”, diante do aspecto alienante que constitui a atividade do professor na sociedade capitalista. Martins (2007) ainda afirma, em outro artigo, que o objetivo central da educação escolar deve ser transformar as pessoas para que estas se desenvolvam em superioridade humana a ponto de, a partir de sua ação criadora, transformar a si próprio e as condições reais que sustentam sua existência social. Nesse sentido, como é possível para o professor, em seu trabalho alienado,

promover o desenvolvimento da musicalidade da criança sem primeiro ter construído em si o mínimo de musicalidade?

Galízia (2016) reflete sobre a necessidade de superar posturas pedagógicas que limitam o desenvolvimento musical infantil. Segundo o autor, a formação inicial docente e a formação continuada dos pedagogos, para conhecimento do uso da música na Educação Infantil, devem acontecer de forma que as instituições de Educação Infantil superem ações tradicionais em que a música é usada a partir da “postura contextualista”. Este autor caracteriza tal postura pelo uso da música para marcação dos tempos da rotina, cantar fazendo gestos e movimentos corporais, contar histórias tendo a música com elemento, entre outras diversas formas de usos, como cantar para lembrar datas comemorativas, ou para formar hábitos de higiene, por exemplo.

Porém, Galízia (2016) afirma a insuficiência dessas práticas e defende a “postura essencialista”. Para tal postura, o autor traz que a música deve ser usada tendo a finalidade em si mesma, ou seja, usar a música para desenvolver a capacidade de expressão musical das crianças. Nesse sentido, sua proposição vai ao encontro do preconizado pela Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que pelo ensino da arte torna-se possível propiciar o desenvolvimento da percepção, da atenção, das diferentes linguagens, da memória, do pensamento, ou seja, propiciar o pleno desenvolvimento das funções psíquicas desde a Educação Infantil.

Enfim, se as necessidades de desenvolvimento infantil por meio da música não são consideradas no currículo da Educação Infantil, conseqüentemente, a oferta de conhecimentos musicais também não fará parte do currículo dos programas de formação inicial dos professores, e a música perde espaço na escola de Educação Básica.

## A involução do ensino de música na escola de Educação Básica

Assim como o sistema educacional brasileiro apresenta avanços e retrocessos, como não poderia deixar de ser, a música no currículo escolar também sofre alterações ao longo da história da educação. Organizamos os momentos históricos que consideramos mais expressivos, introduções e exclusões da música no currículo escolar, iniciando pela sua primeira inserção em 1854, até chegarmos à proposta curricular atual. Apenas tentamos perceber o que orienta esta movimentação, enquanto conhecimento que ora compõe, ora não, o currículo. Mesmo que haja um descompasso entre as intenções das propostas educacionais e sua aplicação de fato, (tema, sempre pesquisado e debatido por diversos autores), entendemos que houve momentos de maior espaço dedicado à música no currículo escolar, e que nem sempre ela foi secundarizada.

Os marcos a seguir retratam a evolução histórica da música na escola, bem como a formação do docente responsável por sua aplicação. Os dados foram organizados a partir do trabalho de Amato (2006) e de Fonterrada(2008).

Em 1854, um decreto federal regulamentou o ensino de música no país e passou a orientar as atividades docentes. De 1889 até 1930, na primeira república, a legislação educacional divergia de estado para estado, mas a leitura de música e o canto faziam parte do currículo e a presença do ensino musical era concebida como elemento relevante na formação cultural da sociedade. No ano de 1923, as escolas públicas do estado de São Paulo passaram a utilizar um método “*tonic-solfa*” como modelo de musicalização. Uma lei federal de 1928 implantou a musicalização para crianças, criando os jardins de infância com professores especializados em música.

De 1930 a 1940, ocorre um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil. Villa-Lobos, músico integrante do movimento modernista, implantou o canto orfeônico nas escolas em âmbito nacional -inspirado no trabalho do maestro Fabiano Lozano, que praticava o canto coral com seus alunos.

Com a evolução do ensino de canto orfeônico em todo o território nacional, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942, com a finalidade de formar professores capacitados a ministrar tal matéria, constituindo-se numa notável realização a favor do ensino da música. A docência de canto orfeônico, a partir de 1945, passou a ser possível somente com o credenciamento fornecido pelo CNCO ou por outra instituição equivalente (AMATO, 2006, p. 151).

Na década de 1960, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, permanecendo como uma disciplina do currículo até o início da década de 1970.

Com a LDB 5692/71, foram instituídas as atividades de Educação Artísticas<sup>2</sup>: a música, artes plásticas, artes cênicas e desenho ficaram a cargo do professor licenciado em Educação Artística, evento que entendemos como marco histórico para a desvalorização da música que vemos até o momento, no ambiente da escola de Educação Básica.

Na elaboração tanto da lei 5540/ 68 (reforma do ensino superior) quanto da lei 5692/ 71 (reforma do ensino de primeiro e segundo graus), algumas influências passaram a ficar notadamente perceptíveis, como a dependência entre educação e mercado de trabalho, a racionalização do (mercado) sistema educacional, o ensino pago, a profissionalização do ensino médio e a reciclagem para atender à flexibilidade da mão de obra (AMATO, 2006, p. 153).

Em pleno período ditatorial, tais marcos regulatórios buscaram intensificar o processo de universalização do acesso à educação escolar, tendo em vista a necessidade de aprimorar a mão de obra para o pretense desenvolvimento industrial do Brasil. Há, portanto, um nítido objetivo de formar melhor a massa trabalhadora, mas com um formação totalmente voltada aos elementos culturais básicos, imprescindíveis à uma sociedade letrada, mas extremamente limitadoras do ponto de vista do desenvolvimento humano, considerando sua característica essencialmente prático-utilitária.

Analisando a mudança no caráter da formação oferecida pela escola na alteração do cenário social que passou a frequentá-la, temos uma significativa alteração no currículo, que também se torna mais prático-utilitário e, por isso, aspectos voltados à arte e filosofia perdem espaço.

[...] a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino– sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população (BEISIEGEL, 1986 *apud* OLIVEIRA, 2007, pp. 666/667).

A questão que colocamos não é a de nos posicionarmos contrários à democratização do acesso à educação escolar, muito pelo contrário, pois se trata de politicamente reivindicarmos à massa trabalhadora a universalidade dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos ou, nas palavras do autor supracitado, garantir a todos o “antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas”

Vemos, portanto, que a partir do final da década de 60 e início da de 70 do século passado a música, enquanto disciplina, desaparece da escola e a sua ausência revela-se expressivamente no empobrecimento da criação musical do país. Por meio de ações como esta, os grupos sociais que acessam o conhecimento mais elaborado por meio da escola, perdem o direito a essa manifestação cultural mais elaborada.

Em 1996, a LDB 9.394/96 estabelece a disciplina “arte” na Educação Básica, substituindo as atividades de educação artística. E o professor de educação artística passa a ensinar: música, teatro, artes plásticas e dança.

Em 1998, como resultado de conferências entre as agências multilaterais para o desenvolvimento das nações em desenvolvimento, o Brasil é levado a propor o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, mas o faz em caráter não obrigatório. Assim, o RECNEI, organizado em 3 volumes, apresenta, em seu volume 3, seis áreas de conhecimento a serem trabalhadas com as crianças, sendo a música uma delas. Assim, a música ganhou espaço na Educação Infantil, tendo a possibilidade ainda de as crianças terem um professor com formação específica em música, pois paralelamente ampliou-se a formação de professores em Licenciatura em Educação Musical nas universidades públicas.

Oferecer aulas de música às crianças, por meio de um professor licenciado em Educação Musical, ficou a critério do interesse das secretarias municipais. Diante do caráter facultativo dado pelo RCNEI e das dificuldades reais da escola brasileira em admitir professor licenciado para a música, por exemplo, é possível que muitas crianças não tiveram acesso às aulas de música. Em 2016, a Resolução Nº 2<sup>3</sup> define as diretrizes para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, orientando também a formação de professores para a área. Este documento teve pouco tempo para sua efetivação, visto que no ano seguinte foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, tirando o foco sobre a música que ainda estava por se efetivar e nos levou para um novo contexto.

Em 2017, a BNCC movimenta a escola de Educação Básica, orientando para a construção de novos currículos e nova formação docente. A música no Ensino Fundamental fica como unidade temática da Arte, juntamente com artes visuais, artes integradas, teatro e dança. E assim como antes, a partir de 1971, as unidades temáticas serão trabalhadas por um mesmo professor, sendo este licenciado em arte.

Já na Educação Infantil, contexto de onde construímos nossos diálogos, a música vem representada pela palavra “som”, no título de um dos cinco campos de experiências: “traços, sons, cores e formas”, em que “traços, cores e formas” querem representar as atividades referentes às artes plásticas e a palavra “som” representa as atividades musicais.

Compreendemos como retrocesso no acesso à Educação Musical, sobre o que traz a BNCC como proposta referente à música. Tendo em vista que éramos orientados por um referencial que trazia a música como unidade independente no currículo, era possível a efetivação de trabalhos realmente importantes. Vemos, portanto, a proposta atual para a música na Educação Infantil como uma forma de revogar as diretrizes para a música na Educação Básica, previstas na resolução de 2016.

Em 2020, em decorrência da situação de pandemia pela COVID-19, foi instituída a organização de atividades escolares não presenciais, formalizadas pelo Parecer CNE/CP nº 09/2020. A Educação Infantil, paralelamente à aplicação da proposta da BNCC, recebe orientações para que as atividades a serem realizadas nos espaços domésticos pelas famílias sejam prioritariamente por meio da brincadeira e que sempre estimulem para novas aprendizagens. Ao diferenciar as atividades entre os grupos etários de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos, o documento orienta que:

Assim, **para crianças das creches (0 a 3 anos)**, as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura. Já

3 Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades (BRASIL, 2016).

para as **crianças da pré-escola (4 e 5 anos)**, as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças (BRASIL, 2020, p.13 – grifos do autor).

Nesta orientação, para além da desconsideração das condições objetivas de vida da grande massa trabalhadora, entre as sugestões de atividades para que os pais desenvolvam em casa com as crianças, o documento propõe apenas a oferta de “músicas infantis”, como atividade que ajuda a estimular o desenvolvimento da criança.

Enfim, entendemos que a intencionalidade e o espaço da música no currículo, ao longo da história da educação brasileira, ficam à mercê das determinações impostas pelas condições sociais e políticas a cada época da história do país. Sendo assim, não são as condições propícias ao desenvolvimento infantil que determinam os conteúdos do currículo, uma vez que ainda prevalece uma concepção biológica de desenvolvimento infantil, para a qual os conteúdos escolares apenas fazem desabrochar algo que é inerente a cada criança, determinado hereditariamente.

Concluimos que, ao percorrer pela história do ensino da música na Educação Infantil, a proposta vigente representa uma involução. Tendo em vista que a BNCC visa habilidades e competências e, ao mesmo tempo propõe uma redução a conhecimentos necessários para humanização das crianças, como é a música, subentendemos que tais competências estão pensadas para fazer funcionar o cotidiano tal como ele está e não para construir qualidades humanas que fazem pensar, criar, recriar, ver a realidade das coisas ou propor coisas originais.

### **Comparando a proposta do RCNEI para a música com a BNCC**

Para perceber o movimento de redução do espaço da música na Educação Infantil, retornamos ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>4</sup>, documentos que antecederam à proposta vigente, a Base Nacional Comum Curricular, a ser implementada a partir de 2020.

O RCNEI, proposta não obrigatória, em vigor até 2019, orientava sobre eixos de trabalho organizados em seus volumes 2 e 3, cujos conteúdos integravam experiências em “Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo”. O Volume 3, referente ao “conhecimento de mundo”, trazia outros seis documentos que orientavam para a “construção das diferentes linguagens pelas crianças”, apresentando os eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemáticas, tendo-os como objetos de conhecimento, com os quais as crianças de 0 a 5 anos se relacionariam dentro das instituições.

Sobre a proposta para a música do RCNEI, entendemos que quando ela era sugerida como eixo independente, possibilitava a construção de realidades pedagógicas particulares que levariam às crianças o acesso à Educação Musical, em sua complexidade pedagógica enquanto disciplina.

Para pensar o espaço para a música na proposta do RCNEI, consideramos o tempo possibilitado para a realização das atividades musicais com as crianças. Os 7 eixos (Identidade e Autonomia; Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática) eram trabalhados dentro da carga horária mínima, prevista pelas DCNEI de 2009, de quatro horas diárias, somando um total de 20 horas semanais. Dividindo a carga horária semanal igualmente entre os 7 eixos, tínhamos a possibilidade de oferecer às crianças 4 aulas semanais de música, com duração de 50 minutos cada, ou, a depender da organização e interesse da escola.

A Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, instituiu diretrizes para o ensino de música na Educação Básica, que somadas às orientações do RCNEI (1998), abria para a possibilidade das aulas de música na Educação Infantil serem oferecidas por um professor com conhecimentos específicos,

<sup>4</sup> Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009.

em muitos casos, um Educador Musical.

Com a homologação da BNCC, a música passa a ser um elemento a compor um campo de experiências juntamente com outras atividades em artes visuais. Assim, a música, que tinha exclusividade no currículo até 2019, a partir da BNCC para Educação Infantil, passa a ser representada pela palavra “som”, no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, e as atividades ficam sobre a responsabilidade do pedagogo formado para a docência na Educação Infantil.

A BNCC, ao sintetizar as aprendizagens para o campo de experiências “traços, sons, cores e formas” traz que ao final da etapa da Educação Infantil a criança consiga “Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva” (BRASIL, 2017, p.54 ).

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural a aprendizagem está vinculada a um ensino consciente e com intencionalidade clara sobre o que quer desenvolver na criança. “[...]a produção teórica dos autores da psicologia histórico-cultural sustenta a defesa do *ensino* como elemento fundante do trabalho do professor que atua junto à referida faixa etária” (PASQUALINI, 2010, p. 162). O ensino enquanto atividade principal do professor deve ter a intenção de levar a criança à apropriação de elementos culturais que orientam o desenvolvimento psíquico infantil e sua conduta.

A educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os oriente (VIGOTSKI, 2003, p. 82).

Assim, indagamos: como pode o professor pedagogo ensinar às crianças a discriminar altura, duração, intensidade e timbre dos sons e ainda a diferenciar ritmos, se a sua formação docente não o possibilitar tais conhecimentos? E ainda, qual o conhecimento e desenvolvimento musical o pedagogo deve receber em sua formação inicial, para que ele ofereça em sala de aula um trabalho consciente, planejado, que contribua para o desenvolvimento musical e psíquico complexo da criança?

O quadro abaixo traz as aprendizagens a serem construídas com as crianças de 0 a 5 anos, a partir do campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”. Por meio desses objetivos é possível compreender qual o nível de acesso à música a BNCC orienta à elaboração dos currículos de formação de professores e também das crianças. Por fim, é possível perceber qual o espaço possível para a música nos contextos pedagógicos da Educação Infantil a partir de 2020.

**Quadro 1.** Campo de experiências: “traços, sons, cores e formas”.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) - Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) - Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música	(EI03TS01) - Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

(EI01TS02) - Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) - Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) - Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) - Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) - Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: BRASIL (2017, p.48)

Ao observar tais objetivos de aprendizagem, entendemos que a proposta do quadro acima fica vinculada à formação inicial e continuada docente. Sem a formação docente para o uso intencional das atividades musicais no cotidiano da Educação Infantil, o que implica plena consciência de qual desenvolvimento se propicia ao trabalhar com determinado aspecto do som, da música ou dos instrumentos, tais objetivos serão direitos de aprendizagens a ser desconsiderados pelas propostas em sala de aula.

### Considerações Finais

Ao diluir a música entre outras atividades, o próprio currículo enfraquece o desenvolvimento da expressão da estética musical nas crianças, sobretudo na Educação Infantil, e a redução do espaço para a música contribui para o empobrecimento das expressões humanas da infância.

Ao analisar o curso histórico da música na escola, percebemos que quanto mais o projeto de educação da sociedade se aproxima do aprender a fazer, do aprender para soluções cotidianas, mais a música perde espaço no currículo. Isto se explica quando compreendemos a música como linguagem humana capaz de fazer o homem se tornar sensível e atento à realidade circundante.

Enfim, observamos que, embora a Educação Infantil tenha ganhado espaço na Base Nacional Comum Curricular, este momento tão importante para a história do desenvolvimento infantil, o faz de forma prática utilitária e limitando o acesso à música. Esta realidade somada a direitos educacionais que vêm sendo negados há tempos, constitui um currículo escolar reforçador de ações externas que negam o acesso à cultura mais elaborada, de cujo conhecimento promove as formas mais elaboradas de ações internas, que se refletem na constituição do pensamento teórico e de ações conscientes na realidade.

O contexto ainda mais limitador imposto pela pandemia, apresentou mais uma vez à escola sua importância na educação das novas gerações, mas também todas as suas inoperâncias na promoção de aprendizagens significativas à cada etapa do desenvolvimento, inoperâncias estas que reforçam a complexa estrutura que impede a escola de cumprir o seu papel, que tanto defendemos, o de oferecer um ensino para o desenvolvimento de um humano que não seja limitado, mas sim rico e livre em suas produções. Assim, recai sobre cada universo particular representado pela escola, a responsabilidade de buscar condições estruturais e teóricas adequadas para desenvolver suas atividades, subsistindo.

### Referências

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica Brasileira. **Revista Opus**. n.12 – 2006. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319> . Acesso em: 02.jul 2020.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adoldo; TREVISANI, Fernando M. **Ensino Híbrido: personalização e**

**tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. 270 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017, p. 600. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03.nov.2019.

BRASIL, **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. Disponível em: [camara.leg.br](http://camara.leg.br). Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL, **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 13.ago.2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 02.jul.2020.

BRASIL, CNE/CP, **Resolução Nº02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponibilidade em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 03.mai.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria executiva Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponibilidade em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 02.jul.2020.

BRASIL, **Parecer CNE/CP Nº5/2020**. Reorganização do calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Homologado Parcialmente. Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20.ago.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº: 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 13.ago.2020.

DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. CAMPINAS, SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In, MARTINS, Lígia Martins; DUARTE, Newton, orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 02.jul.2020.

FONTE, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FURTADO, Júlio. Não fomos preparados para isso! **O Dia**, Rio de Janeiro, 28 mai.2020. Opinião. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/opiniao/2020/05/5921440-julio-furtado-nao-fomos-preparados-para-isso>.

html.\_Acesso em: 01.jul.2020.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **O pedagogo e o ensino de música nas escolas**. São Paulo: EdUFSCar, 2016. 47 p. – (Coleção UAB-UFSCar, 2016).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MARTINS, Lígia Maria. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Martins; DUARTE, Newton(orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 02.jul.2020.

MARTINS, Lígia Maria. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES,A. A.;SILVA,N. R.;MARTINS,S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp. 25-51.

OLIVEIRA, ROMUALDO PORTELA DE. Da universalização do Ensino Fundamentalaodesafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: maio/2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino Na educação infantil: A perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Martins; DUARTE, Newton(orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 02.jul.2020.

SOUZA, Antônio Carlos. A ética marxista: aproximações conceituais, perspectivas políticas e educacionais. **Filosofia e Educação**– V. 9, N. 3 – Campinas, SP Outubro de 2017-Janeiro de 2018 – ISSN 1984-9605 – p. 76-100.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em 01 de outubro de 2020.

Aceito em 18 de fevereiro de 2021.