

Contribuições de Freinet para uma Educação Integrada no Contexto do Primeiro Ano do Ensino Fundamental

GTE 07 - Educação Musical e Pedagogia

Comunicação

Tales José Lopes Lins
Universidade Federal de São Carlos
tales_lins@hotmail.com

Renata Franco Severo Fantini
Universidade Federal de São Carlos
renatafantini@ufscar.br

Resumo: Este estudo partiu da motivação em buscar soluções para práticas mais ativas e respeitadas às crianças em fase escolar. Consideramos como problemática a realidade escolar que ainda se fixa na transmissão de conhecimento, na estruturação rígida da rotina que privilegia as tarefas mentais em detrimento do engajamento total da criança. Buscou-se conhecer as contribuições da pedagogia de Celèstin Freinet, sobretudo com relação às vivências que envolvem o corpo, a espontaneidade e a expressividade. Foi delimitado o contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental, dada a importância deste momento específico no desenvolvimento infantil. A música foi valorizada como elemento integrador dos saberes esperados para essa etapa e por seu potencial de recrutar habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais em condições individuais e coletivas. Assume-se uma perspectiva de trabalho colaborativo entre pedagogo e professor de música a fim de assegurar experiências mais coesas. Os desafios dessa cooperação são descritos a partir de referencial próprio que vem discutindo a presença da Arte nos cursos de Pedagogia. O estudo se caracteriza como bibliográfico, de natureza qualitativa e tem como objetivos: analisar em que medida os princípios de Freinet dialogam com o documento Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas/ professor alfabetizador do 1º ano da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; e estimular e fortalecer o trabalho integrado e colaborativo entre pedagogos e professores de música. As investigações teóricas realizadas reforçam a importância de se repensar a formação do pedagogo com relação às Artes e às abordagens ativas de Educação.

Palavras-chave: Pedagogia; Música; Celèstin Freinet.



Introdução

Como resultado de pesquisa de graduação, este trabalho surgiu da experiência do primeiro autor deste trabalho, aluno do curso de Pedagogia que teve uma trajetória traçada por muitas experiências com colegas da licenciatura em música da mesma Universidade. Nessas experiências, esse autor pôde observar algumas metodologias ativas musicais que valorizam o corpo e o movimento no processo de ensino e aprendizagem e perceber que elas poderiam ser positivas nas salas de aulas regulares de crianças pequenas. Observou-se uma mudança brusca quando as crianças deixam a Educação Infantil e passam para o Ensino Fundamental: o corpo e o movimento são desvalorizados.

Essa ruptura no processo educativo das crianças serviu de motivação para essa investigação no contexto do trabalho de conclusão de curso. Após as primeiras orientações, identificamos que o compartilhamento de valores das metodologias ativas e já existentes e consolidadas em ambas as áreas e o desenho coletivo por pedagogos e professores de música de práticas educativas integradas mostrava-se produtivo. Pensamos que desenvolver esse estudo ampliou nossa compreensão sobre a formação do pedagogo, ao buscar compreender de que maneira profissionais de diferentes áreas podem se organizar em função de uma educação mais integral na infância. Pensamos também que esta iniciativa possa ser útil para outros colegas de profissão que se identificam com a causa e apresentam os mesmos desejos.

Método

Na primeira etapa desta pesquisa buscamos revisar a literatura de modo a conhecer as contribuições da pedagogia de Célestin Freinet para a Educação, destacando seus princípios e buscando conhecer as características do trabalho musical realizado nessa perspectiva.

Nos baseamos nas contribuições desse educador no contexto das práticas de ensino voltadas às crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Foi proposta a interface com a área da música, visando 1) a integração dos saberes esperados para esta etapa escolar, 2) um ambiente de aprendizagem mais ativo e criativo e 3) o trabalho colaborativo entre pedagogos e professores de música.

A organização da pesquisa buscou um diálogo constante com a teoria e as necessidades reais encontradas na vida profissional, identificadas e refletidas pelo



pesquisador em suas primeiras experiências em campo. Dessa forma, entendemos que o percurso metodológico realizado permitiu um diálogo com o que a teoria vem mostrando como pertinente para as áreas delimitadas, mas também inspirou novas proposições.

Na segunda etapa, as relações estabelecidas entre os referenciais e documentos das diferentes áreas aqui investigadas foram canalizadas em forma de propostas didáticas. Buscou-se reconhecer a natureza e as necessidades das crianças de seis anos, mas, também dos professores unidocentes e de música.

O documento “Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas/ professor alfabetizador - 1º ano” emitido pela Secretaria de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) foi utilizado para respaldar as propostas didáticas quanto às expectativas de aprendizagem nos diferentes conteúdos. Os recursos e as propostas de Feres (1989), Fontoura e Silva (2001 e 2005), Beineke (2004), Parejo (2007), Kater (2011), Brito (2013), inspiraram as propostas musicais. Checadas e compreendidas as expectativas de aprendizagem de cada área de conhecimento, foram criadas propostas com a intenção de favorecer e entrosar os campos do saber, pedagogia e música. Os princípios da pedagogia freinetiana como autonomia, livre expressão e o tateamento experimental foram considerados como estruturantes.

Cada atividade conta com ao menos um eixo de cada campo do saber, embasado na valorização das produções artísticas das crianças, sempre respeitando seu tempo e dando oportunidades para que elas possam ser criadoras de cultura. Vale ressaltar que essas atividades foram realizadas da perspectiva de um pedagogo em estágio de conclusão de curso com o auxílio de uma professora da área musical. Foram elaboradas 3 propostas relacionando o eixo Artes (Música) aos eixos: Língua Portuguesa, Matemática e História. Nesta ocasião, será apresentada a proposta de Música/ Língua Portuguesa.

Contribuições de Freinet para a Educação e Educação Musical

A pedagogia freinetiana é considerada uma das mais importantes contribuições para a educação do último século. Além de todas as contribuições práticas, faz pensar sobre a mudança escolar e que esta não deve ser feita de cima para baixo, mas começar pelas mudanças possíveis, principalmente pelos professores em suas atividades práticas diárias (IMBERNÓN, 2012).



Célestin Freinet influenciou muitos movimentos que buscam até os dias de hoje construir uma escola nova para crianças e jovens. A partir desses movimentos, em 1968 foi escrita uma carta, conhecida como Carta da Escola Moderna (IMBERNÓN, 2012), que alinha as práticas freinetianas por todo o mundo.

Essa educação, não é acumulativa, onde os conhecimentos são transmitidos pelo docente, mas sim construídos com criticidade e compartilhados coletivamente.

Compreender a natureza ativa, curiosa e dinâmica das crianças e respeitar essas características nos planejamentos, na rotina escolar e na forma de avaliar o processo educativo são passos fundamentais e que indicam o comprometimento com uma educação de qualidade.

Nesse sentido, uma das questões que nos fazem considerar a presença mais assídua da música na rotina escolar, é a valorização do corpo e do movimento, muito desconsiderados e reprimidos nas práticas escolares tradicionais, mas fundamentais para o exercício do potencial criativo e para a integração das experiências cognitivas, físicas, emocionais e sociais.

Freinet valorizava as diferentes formas de linguagens e expressão, como a fala, o desenho, a escrita e o corpo. Assim, a livre expressão tão apreciada por ele, acolhia as manifestações artísticas da criança como um meio de demonstrar o que se sente, vive e aprende. Na pedagogia freinetiana essas manifestações ficam nítidas nas propostas de atividades, como as aulas passeios, imprensa escolar, o livro da vida, e a correspondência interescolar (SCARPATO, 2017).

Ao perceber o campo musical como uma forte parceria para as aprendizagens das crianças, por ser a música, elemento presente em todos os estágios da vida, foi refletido em como as metodologias ativas musicais que valorizam o corpo e o movimento conseguem se entrelaçar com o que é requisitado de conteúdo para as crianças de primeiro ano de Ensino Fundamental. Para tanto, foi necessário conhecer a relação dessas áreas com os documentos: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018), doravante BNCC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2018), doravante LDB e nas orientações emitidas pelo Conselho Estadual da Educação (CEE) de São Paulo.



Entendemos como Moreira (2015) que a experiência musical, na perspectiva de educação freinetiana, envolve conceber o processo educativo como meio de ampliação da consciência e da autonomia.

Destacando a integração entre os diversos conhecimentos, Moreira (2014) apresenta os ateliês musicais baseados nas propostas freinetianas, que visam dar às crianças a oportunidade de escolher as próprias tarefas, vivenciarem o tateamento experimental em que as crianças constroem o seu conhecimento - e realizarem o trabalho manual e intelectual relativos à música, sem a necessidade de ter roteiros pré-estabelecidos pelos professores. As propostas aqui apresentadas consideram a ampliação gradativa dessa autonomia, respeitando as condições atuais dos professores ao mesmo tempo em que inspira novas formas de interação com os alunos.

Música na Educação

A Lei Federal 11.769 de 2008 instituiu a obrigatoriedade da música no currículo da educação básica (BRASIL, 2008). No ano de 2016, com a atualização da LDB, pela Lei nº 13.278/16, a música passou a ser uma das quatro dimensões que englobam a arte. Essa modificação não parece ter caminhado em consonância com os recursos necessários para que o conteúdo musical se tornasse mais acessível nas escolas. Uma das questões subjacentes diz respeito às expectativas de ações do próprio pedagogo no desenvolvimento de habilidades musicais.

Assim, seria desejável que a formação inicial do pedagogo contemplasse conteúdos e experiências musicais que o permitissem transitar nesse campo com maior segurança. Essa lacuna na formação, acaba por perpetuar uma visão de música meramente como uma ferramenta facilitadora de aprendizagens e para os momentos de brincadeiras e isso dificulta ainda mais o crescimento da área musical, assim como a crença de que para aprender algo artístico, é necessário ter um “talento natural” (FIGUEIREDO, 2004).

Mesmo sendo identificadas há bastante tempo as lacunas no campo das artes e principalmente no campo musical deixadas pelos cursos de graduação em Pedagogia (FIGUEIREDO, 2004, 2013, 2017, BELLOCHIO 2017, 2018) ainda são raras as chances de o professor em formação receber oportunidades de aprimoramento em seus conhecimentos



artísticos e se sentir competente o suficiente para trabalhar com esse campo de conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Figueiredo (2013) existe o desejo por grande parte dos professores generalistas de se apropriar do conhecimento musical de forma a incorporá-lo de maneira mais significativa em seu cotidiano escolar.

Professores que atuam nos anos iniciais da escola, habilitados nos cursos de pedagogia, poderiam se tornar aliados no desenvolvimento de atividades musicais na escola, a partir de formação adequada durante o curso universitário e também em ações de formação continuada. A ideia do pedagogo compreendendo e atuando em atividades musicais na escola não significa a substituição de um profissional especializado em música (FIGUEIREDO, p. 37 - 38, 2013).

Entendemos que quanto mais integração houver entre os diferentes saberes, mais significativa será a aprendizagem. Para tanto, o trabalho em conjunto dos profissionais deve ser incentivado no ambiente escolar.

A Criança de Seis Anos e o Ensino Fundamental

A criança de seis anos tem necessidades diferentes das crianças de sete anos, por isso ela se encontrava na Educação Infantil até o ano de 2008. Essa criança aprende brincando e brincando, elas

(...) criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem. Seu desenvolvimento cultural implica construir a história pessoal no âmbito da história social. Quando interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo (KRAMER, 2011, p. 71).

Logo o trabalho a ser desenvolvido com essas crianças, deve considerar essas características, um pouco mais presentes no contexto da Educação Infantil. O que se observa, no entanto, é o crescente engessamento dessas peculiaridades dinâmicas e espontâneas das crianças, limitando o brincar, e solicitando comportamentos passivos e de submissão. Essas mudanças ficam visíveis quando o professor acredita que as crianças devam ficar em silêncio para que possam aprender, que fiquem sentadas com uma determinada postura para que possam se concentrar, às vezes não podem sair da sala para usar o banheiro ou beber água.



Concordando com Freinet, a escola e a vida não são coisas que podemos separar (SCARPATO, 1999), por isso o caminho deve ser incorporar as habilidades e necessidades de correr, pular, subir, descer, falar, brincar, etc. como oportunidades de aprendizagem

A antecipação dessa criança dentro do campo escolar causa discussões sobre o “roubo” da infância dessa criança, mas também acerca dos problemas de deixar essa criança fora da escola, já que iniciar o processo de alfabetização pode ajudar a obter melhores resultados nos próximos anos da vida escolar (KRAMER, 2011). A questão que fica latente é como ensinar essa criança a ler e a escrever sem desconsiderar todas as demais necessidades de desenvolvimento cabíveis ao sistema escolar.

Dada a relevância de se considerar as especificidades dessas crianças, o Conselho Estadual da Educação (CEE) do estado de São Paulo propôs um documento para tratar das expectativas de aprendizagem para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Essas crianças passaram a fazer parte desta etapa a partir da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), no entanto, suas características demandaram e demandam cuidados educativos singulares, que devem observar questões cognitivas, sociais, físicas, entre outras.

A BNCC (BRASIL, 2018) diz que a criança da educação infantil tem o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos ajudam a criança a construir a sua identidade e a postura que o professor deve assumir é a de garantir situações que favoreçam esse desenvolvimento, sempre considerando a ludicidade.

A BNCC (BRASIL, 2018) reforça que se deve considerar as vivências mais imediatas das crianças dessa faixa etária, com a intencionalidade de ampliar a sua compreensão de mundo. De acordo com as orientações gerais para o ensino de nove anos (BRASIL, 2004), era necessário uma nova estrutura, currículo e formação do profissional que trabalharia com essa nova demanda educacional. Além disso, também seria necessária uma nova proposta pedagógica.

Parece que o trabalho colaborativo, ou uma aproximação entre os profissionais da pedagogia e da música podem beneficiar a educação das crianças, por considerar questões que passam pela aquisição de conhecimentos específicos de cada área, pelas aproximações das questões estéticas que apresentam, pela questão do movimento orgânico que perpassa



as atividades musicais, e por gerar ambientes mais enriquecidos em termos de dinâmica de aula.

Desta forma, queremos saber: de que forma os princípios da pedagogia de Freinet podem contribuir para uma sensibilização das práticas docentes e das dinâmicas na sala de aula em prol das necessidades educativas das crianças do primeiro ano do ensino fundamental?

Objetivamos realizar proposições de atividades que considerem todas as linguagens previstas no documento do CEE utilizando a música como parte fundamental das expectativas de aprendizagens requeridas para as crianças.

Proposta Para a Área de Língua Portuguesa:

Dentro do eixo de comunicação estabelecido para crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, temos como uma condição didática a aprendizagem das rimas e repetições e para que as crianças façam uso delas em suas brincadeiras. No que diz respeito à linguagem musical a expectativa “reconhecer elementos básicos da linguagem musical” prevê que o professor ofereça uma diversidade de produções musicais para que a criança aprecie. O professor pode fazer uso de CDs, DVDs, Internet, apresentações ao vivo, entre outras. O objetivo é que a criança crie um bom repertório musical, não só com músicas infantis, mas também com músicas populares e clássicas. Inicialmente convém realizar uma sondagem prática e lúdica, envolvendo as crianças em breves brincadeiras que requeiram a percepção e expressão de rimas. No primeiro momento, o professor deverá se preocupar somente com as rimas absolutas, onde o final das palavras são exatamente os mesmos, como por exemplo as palavras terminadas com “ão” como no caso de chão e balão.

Nome da proposta: Roda de rimas musicais.



Quadro 1: Expectativas de aprendizagem Língua Portuguesa

Expectativas de aprendizagem	Condições didáticas e atividades	Observar se o aluno
Comunicar-se no cotidiano	Ler e ensinar para os alunos parlendas, quadrinhas, adivinhas, etc.	Usa o repertório de textos de tradição oral tais como parlendas, quadrinhas, adivinhas, para brincar e jogar
	Tornar observável para as crianças as rimas e repetições.	Reconhece e utiliza rimas em suas brincadeiras.

Fonte: Conselho Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2011)

Objetivos língua portuguesa:

Propiciar contato com cantigas e parlendas com a intenção de destacar as rimas e repetições de forma lúdica.

Quadro 2: Expectativas de aprendizagem de Música

Expectativas de aprendizagem	Condições didáticas e atividades	Observar se o aluno
Reconhecer elementos básicos da linguagem musical	Oferecer diversidade de produções musicais para que a criança as aprecie, por meio de CDs e/ou DVDs de apresentações musicais. Quando possível, oferecer música ao vivo.	Conhece um bom repertório de músicas não só infantis, mas populares, clássicas, etc.
Utilizar-se dos elementos básicos da linguagem para expressar-se musicalmente	Propor atividades que tornem observáveis altura, timbre, intensidade.	Identifica detalhes sonoros nas composições musicais. Reconhece diferenças nos ritmos, sons, estilos. Faz arranjos sonoros simples, interpreta, utilizando a voz, sons feitos com o corpo materiais sonoros convencionais e não convencionais, instrumentos musicais e tecnologia. Explora as diferentes propriedades do som.

Fonte: Conselho Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2011)

Objetivos musicais:



Explorar conteúdo das letras de cantigas conhecidas, apresentar cantigas, apresentar e brincar com parlendas. Criar ritmos e selecionar timbres para acompanhar cantigas e parlendas.

Procedimentos:

O ideal para essa atividade é que os dois professores, pedagogo e músico, trabalhem em sincronia e proponham que as crianças sentem de modo que todos consigam se ver, podendo sentar em roda ou da forma que acharem melhor. Assim, se possível os professores devem brincar com as rimas enquanto falam com as crianças e/ou cantar músicas que evidenciem as rimas. Ao fazer isso, a probabilidade de despertar o interesse e a curiosidade das crianças aumenta, já que elas notam a marcação nas palavras e assim pode-se propiciar um diálogo inicial a respeito da temática.

Cantar as cantigas infantis. Perguntar quais conhecem, permitir que as crianças cantem, promover momentos de escuta e de partilha, em que uns ensinem aos outros as cantigas que sabem. Mostrar algumas cantigas buscando conhecer a letra, observando se há palavras desconhecidas, se há palavras que se combinam sonoramente (rimas).

Após cantar e destacar as rimas existentes nas músicas cantadas, perguntar quais rimas as crianças lembram e quais outras palavras além das que estão nas músicas elas sabem que também rimam.

Fazer o mesmo procedimento com parlendas e apresentar algumas que podem ser brincadas com gestos.

- Escolher cantigas e parlendas para serem brincadas em pares, grupinhos ou no coletivo todo.
- Escolher uma parlenda ou cantiga para a criação de acompanhamentos rítmicos e selecionar timbres para realizá-los.

Exemplos de cantigas:

- Borboletinha
- Pastorzinho
- Se essa rua fosse minha
- Samba le lê



- Alecrim
- Caranguejo peixe é
Exemplos de parlendas
- Um dois, feijão com arroz
- Rei capitão
- Meio dia, caca Sofia
- Corre cotia
- O sapo dentro do saco

Após essa vivência, novos conteúdos musicais devem ser apresentados, a fim de aumentar o repertório musical e de rimas das crianças.

A vez das crianças!

Esse é o momento em que as crianças poderão brincar e fazer uso das rimas, explorando-as de forma individual ou com os colegas com o mínimo de interferência do professor, somente para auxiliá-las quando necessário. Novas produções musicais podem surgir a partir do que foi vivenciado, explorando-se, por exemplo, o encaixe rítmico das palavras nas frases de modo a destacar as rimas. Para as crianças que quiserem participar desse momento, deverá ser apenas observado como elas fazem o uso das rimas e se caso for necessário os professores poderão auxiliar com a formulação das frases para facilitar o pensamento da criança.

Deixar que elas apresentem para seus colegas de classe é uma alternativa, mas se possível, deixar que apresentem para as outras crianças de outras salas.

Sobre a Proposta

Analisando a atividade, podemos ver que é solicitado como uma condição didática de aprendizagem, a leitura de parlendas, quadrinhas e adivinhas e também tornar as repetições visíveis. Acreditamos que os elementos ritmo e melodia auxiliam no processo de compreensão desses elementos ao reforçar ou destacar sílabas fortes e as terminações das palavras e ainda, ao envolverem a corporalidade da criança como um todo. Além disso, preenchem a proposta de mais ludicidade. O conteúdo de aprendizagem musical foi composto



pelas próprias cantigas e parlendas, conhecendo e ampliando o repertório musical infantil. Além disso, as produções musicais previram a seleção de timbres e a organização de ritmos para acompanhar as cantigas selecionadas.

Buscou-se trabalhar de maneira estruturalmente mais livre do que as aulas tradicionais, convidando as crianças a explorarem outros espaços da escola, trabalhando em grupos menores para facilitar. Valorizamos o corpo como “local” da aprendizagem, mas quando falamos em “corpo” não estamos nos referindo às partes do corpo ou como o corpo é abordado normalmente em livros, como figuras. Falamos desse corpo existindo com movimento, com ações e significados para as crianças, por fim, falamos de um corpo que é tão pensante e falante quanto as próprias crianças.

A ludicidade precisa ser considerada como relevante na Academia e nos espaços de formação para validarem as práticas dos próprios professores. Essa aprendizagem necessária aos professores decorre da própria observação que fazem de seus professores formadores. Compreender a ludicidade passa por vivenciá-la e aceitá-la como parte integrante das atitudes diárias e ponderamos que ela faça parte do grupo das disposições elencadas pela professora Lilian Katz (1990) como uma categoria de aprendizagem ao lado das categorias conhecimento, habilidades e sentimentos.

Não necessariamente as atividades precisam ter um produto final palpável (OSTETTO, 2011), como as atividades escolares das quais estamos comumente acostumados, mas a percepção dos professores sob o aprendizado das crianças e como elas aplicam e replicam o que aprenderam, já constituem material de avaliação da aprendizagem e do processo de ensino. O próprio documento de expectativas de aprendizagem que o CEE (SÃO PAULO, 2011) emitiu utiliza a expressão “observar se”, isso parece reforçar a ideia de que não há necessidade de ter uma avaliação final e classificatória. Observa-se que é possível uma aproximação dos aspectos freinetianos dentro das atividades propostas, por serem atividades que não estimulam a competição, proporcionam a troca, e oportunizam que as crianças e o professor se organizem juntos durante o processo (SCARPATO, 1999)

Ao mesmo tempo em que observamos uma crescente sensibilização dos próprios documentos norteadores das práticas escolares em direção ao respeito pela infância, à importância da ludicidade, parece ser possível ainda verificar ambientes e condições escolares



bastante rígidos e aversos à liberdade de expressão na infância, à manifestação da criatividade, à espontaneidade. No entanto, essas dificuldades de diálogo entre o que se pensa (no tocante às atuais teorias a respeito de infância, de escola, de formação de professores) e o que se faz devem ser amenizadas a partir de inúmeras tentativas que abarcam tanto a teoria quanto a prática.

O documento produzido pelo CEE de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) enfatiza a necessidade de se educar e cuidar das crianças nesta etapa escolar, considerando seus conhecimentos prévios expressados em seus gestos, falas, movimentos e brincadeiras. Esses elementos devem ser considerados nas situações de aprendizagem que devem se valer das práticas de desenhar, ler, escrever, contar, entre outras, em funções reais, pertinentes à vida cotidiana da criança.

Essas características do documento se aproximam da concepção de trabalho expressa por Freinet em que a vida dentro e fora da escola são uma só:

Há trabalho todas as vezes que a atividade - física ou intelectual - suposta por este trabalho atende uma necessidade natural do indivíduo e proporciona por isso uma satisfação que por si só é uma razão de ser. Caso contrário, não há trabalho, mas serviço, tarefa que se cumpre apenas por obrigação - o que é totalmente diferente (FREINET apud MOREIRA, 2014, p. 54).

Após apresentar de que forma Freinet se relacionou com a concepção de trabalho a partir de Marx, Moreira (2014), aponta que, para Freinet, “(...) tendo como foco a infância, o trabalho está a serviço do pleno desenvolvimento físico, psíquico e social da criança. É a atividade onde ela, ao mesmo tempo, apreende e produz cultura” (MOREIRA, 2014, p. 56).

No que tange às responsabilidades do professor, o documento do CEE solicita que este seja capaz de ser “flexível, observador, capaz de ter empatia com os alunos e suas famílias, além dos conhecimentos didáticos imprescindíveis a uma boa atuação pedagógica” (SÃO PAULO, 2011, p. 13), pois assim este profissional conseguirá considerar a criança e todo seu conhecimento adquirido nas etapas anteriores e ser um mediador dos novos conhecimentos.

Considerações Finais



As propostas de atividades aqui compartilhadas tiveram a intenção de demonstrar como podemos valorizar os eixos de aprendizagem e a criança simultaneamente.

Freinet acreditava no potencial de cada criança, considerando-a como um ser completo e não fragmentado em corpo e mente. Assim, pensamos que o modelo de atividades elaborado pode auxiliar nessa perspectiva da criança integral, valorizando seu movimento, seu pensamento reflexivo, a tomada de atitude, o trabalho em grupo e todas as outras formas de expressão que possam surgir nos momentos em que a criança está dentro da escola.

Freinet vivenciou e indicou possibilidades educativas que se mostram coerentes até os dias atuais, no entanto, reconhecemos que cada grupo a seu tempo e em seu contexto deve buscar soluções próprias. Sabemos que estamos longe da escola idealizada, onde os problemas estruturais não existem e onde haja a valorização do docente, mas isso não pode permitir o afastamento e a isenção de resolver o que está dentro do alcance de cada um.

Por fim, enfatizamos a necessidade de atualização na formação inicial do pedagogo com vistas à promoção de uma maior integração das áreas, promovendo mais possibilidades de articulações e aprendizagens no curso superior e incentivando o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais que se corresponsabilizam por grande parte do desenvolvimento das crianças no contexto escolar.

Referências

BEINEKE, V. *Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 35-41, mar. 2004.

BELLOCHIO, Cláudia. A constituição de lugar/lugares da Música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria/RS. XVIII *Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos*. Santa Maria/RS - 26 a 28 de setembro de 2018.

BELLOCHIO, Cláudia. Música e unicodência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a*



obrigatoriedade de Música na educação básica. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 19-08-08, seção I.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos; orientações gerais.* Brasília: Julho, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 10.172 , de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.* Brasília: Janeiro, 2001.

BRITO, M. T. *Gesto, Escuta, Pensamento: o jogo musical da infância.* In. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Anais. Natal, 2013.

FERES, Josette. *Iniciação musical: brincando e aprendendo.* São Paulo: Ricordi, 1989.

FIGUEIREDO, Sérgio. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.,* Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e a educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino da música na escola brasileira na contemporaneidade. *InterMeio: Revista do programa de pós graduação em educação,* Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.29 – 52, jan./jun. 2013.

FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. *Cancioneiro Folclórico Infantil.* Vol. 1. Curitiba: Gramafone, 2001;

FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. *Cancioneiro Folclórico Infantil.* Vol. 2. Curitiba: Gramafone, 2005;

IMBERNÓN, Francisco. *A atualidade das invariantes pedagógicas.* Francisco Imbernón, tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Maria Clara Bueno Fischer. Porto Alegre - Penso. 2012, p. 132.

KATER, Carlos. *Eraumavez...Uma pessoa que ouvia muito bem.* Editora: Musa; 1º ed. p.96, 2011.

KATZ, L. G. What Should Young Children Be Learning? *Exchange,* v. 11, p. 94-23, 1990.

KRAMER, Sonia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.



MOREIRA, T. O. R. *A música na pedagogia Freinet: Diálogos com a educação musical do século XX*. 2014. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 196, 2014.

MOREIRA, T. O. R. BRITO, M. T. A. de. Os ateliês musicais da Pedagogia Freinet: possibilidades de organização do trabalho escolar. XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...Vitória*, 2015.

OSTETTO, L. Ser professor de educação infantil entre busca além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINTO, S. Z. (org.). *Formação de Educadores: Dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 155-167.

PAREJO, ENNY. *Estorinhas Para Ouvir*. Irmãos Vitale, 2007.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. *Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos*. São Paulo, p. 23, 2011.

SCARPATO, Marta. A Livre Expressão na Pedagogia Freinet. IN: __ *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. esp. 1, p.620-628, 2017.

SCARPATO, Marta. *O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, p. 92. 1999.