

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

ROSA MARIA RIBEIRO

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

Belo Horizonte, 2012

Rosa Maria Ribeiro

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado da Escola de Música da Universidade
Federal de Minas Gerais, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Orientadora: Dra. Maria Betania Parizzi
Fonseca

Belo Horizonte
Escola de Música da UFMG
2012

R788m Ribeiro, Rosa Maria.

Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte [manuscrito] / Rosa Maria Ribeiro. – 2012. 140 f., enc.

Orientador: Maria Betania Parizzi Fonseca.

Área de concentração: Educação musical.

Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

Inclui anexos.

1. Educação musical. 2. Música – instrução e estudo. 3. Música e educação infantil. I. Fonseca, Maria Betania Parizzi. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7

Ao meu **pai Waldemiro** [*in memoriam*], minha **mãe Maria** pela criação que me deram – meus exemplos constantes, meus incentivadores na maneira deles.

AGRADECIMENTOS

Ao meu DEUS, acima de tudo...

*NÃO TENHO PALAVRAS PRA AGRADECER TUA BONDADÉ
DIA APÓS DIA ME CERCAS COM FIDELIDADE
NUNCA ME DEIXES ESQUECER QUE TUDO QUE TENHO
TUDO O QUE SOU E O QUE VIER A SER VEM DE TI SENHOR.*
(Ana Paula Valadão)

À minha irmã Rosiane, pelas dicas dadas no momento certo; meu irmão Daniel, auxílio na hora certa longe e perto; meu cunhado Maicon pela ajuda preciosa no quesito programa de computador; minha prima Ana Maria, por ter feito a revisão de texto. Família é tudo. Amo vocês...

A todos os irmãos em Cristo, que também considero minha família, pelas orações.

Aos amigos e dirigentes do Núcleo Villa-Lobos de Educação de Belo Horizonte, sempre torcendo por mim, incentivando-me, não me deixando desistir.

Aos que me ajudaram de perto: Micheline, Claudenice, André, Dickson, Hamilton e para os dois que sempre materializaram palavras de Deus encorajando-me a seguir adiante: José Luiz (meu 'pai emprestado') e Edvailson (um pastor abençoado).

Aos que me ajudaram 'de perto', mesmo estando longe (Louvo a Deus pela Internet): Rosimeire, Erika, Anna Claudia, Ana Carolina, Gilberto, Priscila e Wayne.

A todos os amigos, que de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desse sonho.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, especialmente à Secretária Macaé Evaristo que autorizou esta pesquisa na Rede Municipal de Ensino, permitindo minha entrada nas UMEIs e à Gerente de Coordenadora da Educação Infantil Mayrce Terezinha da Silva Freitas, que colaborou para o meu contato com as UMEIs e em todos os momentos que precisei sempre disponível. Em sequência, agradeço de coração a toda a equipe do GECEDI – um grupo que luta pela Educação Infantil em Belo Horizonte com muita propriedade.

Aos Vice-diretores, Coordenadoras Pedagógicas e a todos os Educadores Infantis das UMEIs que participaram e contribuíram para esse estudo.

Agradecimento Especial

A Dra. Betania Parizzi, mais que uma orientadora... Empenho e dedicação durante o Curso de Mestrado em Educação Musical na Universidade Federal de Minas Gerais e ao seu marido, Dr. João Gabriel Fonseca, sempre solícito... Um sábio educador, exemplo para mim.

Aos participantes da banca de defesa, não podia estar mais bem assessorada.

Educador algum é sujeito de uma prática se não tem apropriado sua reflexão, seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não nos leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamentos. Portanto que não nos leve a transformar algo, em nós, nos outros, na realidade.

(Madalena Freire)

RESUMO

Na observância da lei de inclusão da música na educação básica do nosso país e com a consequente necessidade de se construir propostas de educação musical adequadas à realidade brasileira, torna-se imprescindível esclarecer a real situação do ensino da música na escola regular. Diante deste contexto, esta pesquisa buscou mapear o ensino de música nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte/MG. Para isso, foram investigados: o perfil dos educadores infantis que ministram atividades musicais nas UMEIs; suas necessidades para desenvolver o ensino de música, o *status* da música como componente dos currículos escolares; tipos de atividades musicais desenvolvidas e os recursos disponíveis para a realização dessas atividades. Foi realizada a análise documental de documentos de órgãos públicos competentes – federal e municipal sobre a educação infantil, e foram analisadas outras quatro pesquisas já implementadas no Brasil sobre o assunto. A metodologia utilizada foi o *survey*. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado, com a participação de 228 educadores infantis das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e por entrevista semiestruturada com quatro dos vice-diretores das UMEIs e a, então, Gerente de Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados foram semelhantes aos encontrados nas quatro pesquisas analisadas: a formação pedagógico-musical dos educadores é precária; as práticas musicais mais realizadas são as consideradas as mais simples de serem implementadas (como o cantar, o dançar com as crianças, as brincadeiras de roda, os jogos cantados e batimentos corporais); a música é utilizada como “pano de fundo” para outras atividades, na formação de hábitos e como forma de comando; os educadores sentem a necessidade da presença de um professor especialista de música nas escolas. Conclui-se que a situação do ensino da música na educação infantil parece ser semelhante em todo Brasil e que a formação do professor de música é uma questão relevante que merece atenção.

Palavras chave: educação musical na educação Infantil; formação de professores; rede municipal de ensino; mapeamento.

ABSTRACT

In observance of the law to include the song in basic education of our country and the consequent need to build proposals for music education appropriate to the Brazilian reality, it is essential to clarify the real situation of music teaching in regular schools. Given this context, this study sought to map the teaching of music in the Municipal Child Education Units (UMEIs) of the Municipal Education of the Municipality of Belo Horizonte / MG. Thus, we investigated: the profile of early childhood educators who teach in musical activities UMEIs; needs to develop the teaching of music, the status of music as part of school curricula, and types of musical activities developed and the resources available to carry out these activities. We performed a desk review of documents from public agencies - federal and municipal governments on early childhood education, and were analyzed four other studies already implemented in Brazil on the subject. The methodology used was the survey. Data were collected through a questionnaire, with the participation of 228 early childhood educators of Municipal Child Education Units (UMEI) and semi-structured interviews with four of the deputy directors of UMEIs. The results were similar to those found in the four studies analyzed: a musical-pedagogical training of teachers is poor, the most performed musical practices are considered the most simple to be implemented (such as singing, dancing with the kids, play wheel, chanted and beat the games body); music is used as a "backdrop" for other activities, the formation of habits and a way of command; educators feel the need for the presence of a specialist teacher of music in schools. It is concluded that the state of music education in early childhood education seems to be similar throughout Brazil and that the formation of the music teacher is an issue that deserves attention.

Keywords: music education in Childhood Education, teacher training; the municipal education; mapping.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

CAPÍTULO 1

QUADRO 1 – Legislação Brasileira para Educação Infantil	26
QUADRO 2 – Publicações do Governo para a Educação Infantil	27
QUADRO 3 – Política Pública Federal para a Educação Infantil	29
QUADRO 4 – Política Pública Municipal para a Educação Infantil	33

CAPÍTULO 2

QUADRO 5 – Legislação Brasileira sobre o ensino da música	47
QUADRO 6 – Histórico (RCNEI/MEC e PROPOSIÇÕES CURRICULARES/PBH)	59
QUADRO 7 – Organização Geral	60
QUADRO 8 – Referenciais teóricos utilizados	60
QUADRO 9 – Organização do capítulo referente à linguagem musical	61
QUADRO 10 – Proposta metodológica para o ensino da música	61
QUADRO 11 – Conteúdos específicos	62
QUADRO 12 – Avaliação	62
QUADRO 13 – Convergências	63
QUADRO 14 – Divergências	63

CAPÍTULO 4

QUADRO 15 – Formação e Habilitação dos educadores infantis	92
QUADRO 16 – Quadro comparativo dos resultados das pesquisas	115

CAPÍTULO 3

TABELA 1 – Número de atendimento e instituições municipais de educação infantil	
TABELA 2 – Instituições municipais de educação infantil por Regional	71

CAPÍTULO 4

TABELA 3 – Atividades musicais desenvolvidas no 1º Ciclo	102
TABELA 4 – Atividades musicais desenvolvidas no 2º Ciclo	103
TABELA 5 – Repertório utilizado	106
TABELA 6 – Locais para atividades musicais	106
TABELA 7 – Recursos disponibilizados pela UMEI	107
TABELA 8 – Apoio ou recursos sugeridos pelo educadores	112

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

CAPÍTULO 3

FIGURA 1 – Entrada da UMEI do Bairro Ouro Minas	73
FIGURA 2 – UMEI em bairros de BH	74
FIGURA 3 – Área externa (parquinho)	75
FIGURA 4 – Berçário / Banheiro / Corredor	76
FIGURA 5 – Sala de aula, corredores e área da administração	77
FIGURA 6 – Cozinha e vista do refeitório	77
FIGURA 7 – Hall de entrada e a parede de cacos	78
FIGURA 8 – Casa antiga que virou UMEI / Biblioteca	79
FIGURA 9 – Sala de multimeios e ‘cardápio’ de atividade diária	79
FIGURA 10 – Vista panorâmica de uma UMEI e sua fachada colorida	81

CAPÍTULO 4

GRÁFICO 1 – Faixa etária dos educadores infantis	91
GRÁFICO 2 – Escolaridade dos educadores	91
GRÁFICO 3 – Tempo de serviço	93
GRÁFICO 4 – Ciclo em que atua	93
GRÁFICO 5 – Formação musical	94
GRÁFICO 6 – Hábito de cantar e tocar	95
GRÁFICO 7 – Participação em cursos, oficinas, seminários, projetos, encontros	97
GRÁFICO 8 – Principais problemas	109
GRÁFICO 9 – Conhecimento das Proposições Curriculares / PBH	111
GRÁFICO 10 – Utilização em aula das Proposições Curriculares / PBH	111
GRÁFICO 11 – Conhecimento do RCNEI / MEC	113
GRÁFICO 10 – Utilização em aula do RCNEI / MEC	113

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DOM – Diário Oficial do Município

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GAP – Grupo de articulação parlamentar pró-música

GECEDI / SME – Gerencia de Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação

GT – Grupo de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MPB – Música Popular Brasileira

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SIND-REDE – Sindicato dos Docentes do Município de BH

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	
1.1 Educação Infantil no Brasil: considerações históricas	18
1.2 Trajetória da Legislação para a Educação Infantil no Brasil.....	20
1.2.1 Conceituações	20
1.2.2 Legislação para a Educação Infantil no Brasil	22
1.3 Ações governamentais para Educação Infantil no Brasil na atualidade	28
1.4 Políticas Públicas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) para a Educação Infantil	30
CAPÍTULO 2: A MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
2.1 O ensino da música na educação infantil no Brasil: revisão de literatura	36
2.2 A Lei 11.769: a lei que implementa a música na escola	43
2.3 Política Pública para o ensino da Música na Educação Infantil: <i>Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI/1998) X Proposições Curriculares da Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (2009)</i>	52
2.3.1 Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (1998)	52
2.3.2 Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (2009)	55
2.3.3 Quadros comparativos	59
2.4 Ações em Minas Gerais para levar a Música de volta às escolas (1997 a 2012)	64
CAPÍTULO 3: UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UMEI/PBH	
3.1 A Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (RME/PBH)	68
3.2 Sobre a Rede Conveniada de Educação Infantil	71
3.3 As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs)	73
3.4 Sobre o educador infantil nas UMEIs	80
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1 Metodologia	82
4.1.1 Amostragem	85
4.1.2 Coleta de dados	87

4.2 Resultados e Discussão	89
4.2.1 Parte I do Questionário – Identificação dos Educadores Infantis	89
4.2.2 Parte II do Questionário – As práticas pedagógico-musicais dos Educadores Infantis	97
4.2.2.1 As atividades musicais desenvolvidas pelos educadores	100
4.2.2.2 Repertório utilizado nas atividades musicais	105
4.2.2.3 Espaço Físico, Recursos e Avaliação	106
4.2.2.4 Os problemas que afetam a prática pedagógica	109
4.2.3 Parte III do Questionário – Dados sobre as Proposições Curriculares para Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte	110
4.2.4 Parte IV do Questionário – Dados sobre o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI/MEC – Vol. 3)	113
4.2.5 Comparação dos resultados das pesquisas	115
CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
REFERENCIAS DE CONSULTA <i>ONLINE</i>	127
ANEXOS	132
ANEXO 1 Autorização COEP	133
ANEXO 2 Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE)	134
ANEXO 3 Carta de solicitação à SMED/ PBH.....	136
ANEXO 4 Autorização SMED/PBH	137
ANEXO 5 Carta autorização para acesso à UMEI	138
ANEXO 6 Roteiros das entrevistas	139
ANEXO 7 Cálculo da amostra	140

INTRODUÇÃO

Há momentos em que ouvimos sobre determinados assuntos e muitas vezes não nos damos conta de sua amplitude e relevância, até que acontece um *'insight'*. As coisas antes obscuras, obsoletas, sem utilidade ou realizadas na ignorância ficam claras, mais visíveis, começam a *'ganhar corpo'* em nossa mente. Estabelecem-se as comparações, os critérios, os parâmetros que nos colocam no processo de desenvolvimento e vamos acrescentando, ao longo da nossa jornada, "ideias" que nos levam ao amadurecimento e delineiam o padrão a seguir, a nossa forma de pensar.

O meu interesse pela formação de professores foi sempre presente desde a graduação na Escola de Música da UFMG, quando fiz parte da equipe de estagiários do Centro de Musicalização Infantil (CMI) dessa universidade. Como monitores, ministrávamos aulas em cursos de capacitação para professores da educação infantil. Experiências foram vivenciadas, ainda, durante três anos, como educadora musical, no Centro Desenvolvimento da Criança (CDC – unidade de educação infantil da UFMG) ministrando aulas de música¹ para crianças de 2 a 6 anos, Buscava entender a forma de aprendizagem dessas crianças, como eu poderia ser um instrumento para ajudá-las em seu desenvolvimento e como proporcionar uma dinâmica de procedimentos didático-musicais para contribuir com a professora dessas turmas, pois todas eram observadoras desses momentos junto às crianças. Em Vitória/ES – minha cidade natal – tive, também, a oportunidade de ministrar cursos junto à Prefeitura para que seus professores trabalhassem com a música em sala de aula, além de lecionar no curso de licenciatura em música em Diamantina/MG e em Belo Horizonte/MG, experiências muito significativas.

No momento presente, atuo como professora e coordenadora no Núcleo Villa-Lobos de Educação Musical em Belo Horizonte, onde tenho a oportunidade de continuar refletindo sobre a prática pedagógica em música na educação infantil e de realizar

¹ Programa Núcleo de Educação Musical e Cultura – 2004 a 2006 – uma parceria entre o Centro de Musicalização da Escola de Música e o CDC da UFMG, que teve como Coordenadora Prof.^a Jussara Fernandino da EMUFG. O projeto proporcionou um conhecimento da realidade da escola regular, vivenciando práticas político-educacionais.

um trabalho de formação continuada de professores generalistas² que participam do Projeto Música na Escola³, que será citado com mais detalhes nesta pesquisa.

Fonseca (1991) diz que educar é estimular, guiar, orientar as aptidões do indivíduo; é aperfeiçoar e desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano; é desafiar o pensamento, um ato contínuo que leva ao aprendizado, a uma mudança, a uma transformação. O educador tem consciência que sua vocação é partilhar, ou melhor, compartilhar – “distribuir com” – o que tem em seu interior. Por isso questiona, analisa e coloca em prática o que tem dentro de si, uma necessidade de transformar a realidade que o cerca. Enquanto “ser consciente”, queremos que o que fazemos venha intervir na escola, na sociedade, fazendo-nos sair desse processo de alienação em que muitas vezes preferimos estar, principalmente, no que diz respeito ao ensino de música na escola.

É inquestionável a importância da música na educação e sua influência no desenvolvimento da criança é confirmada por inúmeras pesquisas desenvolvidas em diferentes países e épocas, particularmente nas décadas finais do século XX e, principalmente, no Brasil no início do século XXI (CARNEIRO; PARIZZI, 2008, 2011; PARIZZI, 2010, 2009; CARNEIRO, 2006; BEYER, 2005, 2004, 2003a, 2003b, 2001; MARINO, 2005; FIGUEIREDO e SCHMIDT, 2005; ARROYO, 2004; DEL BEN, 2003; BRITO, 2003; PENNA, 2002; SOUZA *et al.*, 2002; ARAUJO, 2001, entre outros). Atualmente, educadores musicais têm manifestado sua preocupação com a observância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, da Lei nº 11.769/08 de inclusão da música na educação básica do nosso país e com a construção significativa de uma educação musical adequada à realidade brasileira e às necessidades e características do aluno, principalmente, da Educação Infantil.

Entretanto, a área de educação musical, ainda carece de dados mais abrangentes sobre a prática do ensino de música nos diferentes níveis da educação básica e os documentos oficiais não nos permitem inferir o que, de fato, acontece nas escolas em termos de ensino formal de música.

² Com formação em curso Normal (Nível Médio) e/ou com nível superior em Pedagogia (Graduação). Também, denominados de ‘unidocente’, isto é, um único profissional responsável pelo ensino de diversas linguagens.

³ Projeto do Núcleo Villa-Lobos. <<http://www.nucleovillalobos.com.br/cursos/formacao-de-professores/>>

A elaboração de referenciais e parâmetros curriculares, portanto, não assegura a presença da música – ou de qualquer outra modalidade artística – em todas as escolas. Esses documentos também não especificam em quais séries ou ciclos dos diversos níveis da educação básica as diferentes modalidades deverão ser contempladas (DEL BEN, 2003, p.03).

Visando assegurar o cumprimento da Lei nº 11.769/08, a Fundação Nacional de Artes (Funarte) tem firmado parceria entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação e está organizando encontros regionais com acadêmicos, especialistas, Secretarias de Educação e Associações de Estudos Musicais para realizar mapeamentos do ensino de Música nos estados brasileiros.⁴

Conjuntamente, a Prefeitura de Belo Horizonte tem promovido e incentivado reuniões com o intuito de discutir a política educacional expressa na rede municipal de ensino e de examinar as possíveis marcas que permitem identificar a postura da instituição diante da nova legislação, a prática musical nas escolas e posturas político-pedagógicas entre os docentes desde a sua obrigatoriedade. Apesar da existência dessas ações da Rede Pública de Belo Horizonte, são escassos os dados mais abrangentes sobre a prática do ensino de música nos diferentes níveis da educação básica.

Diante deste contexto, a questão principal desta pesquisa é se os professores da educação infantil têm formação musical para ministrar aulas de música. Esta pergunta gerou outras questões relevantes: qual a real situação do ensino de música na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte? Como a música está presente nestas instituições? Quais são as necessidades para que o ensino de música seja desenvolvido? As condições de trabalho são favoráveis? Os profissionais sentem-se capazes de atuar frente à realidade encontrada nas escolas? Como capacitar os professores generalistas a atuarem de maneira eficaz no ensino de música?

Essa pesquisa tem a intenção de apresentar resultados no âmbito da Educação Infantil em Belo Horizonte, buscando mapear a formação e, conseqüentemente, as

⁴ Revista online “Nova Escola” Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/musica-sera-conteudo-obrigatorio-educacao-basica-541248.shtml>> Acessado em 27/04/2010.

práticas pedagógico-musicais dos educadores infantis das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI). Esse mapeamento é de grande interesse, pois para implementar um retorno consciente e consistente do ensino de música nas escolas, torna-se imprescindível o esclarecimento das questões relativas à situação do que realmente ocorre nas escolas regulares na atualidade. Esse esclarecimento trará contribuições para diversas vertentes que discutem, analisam e pesquisam questões relativas ao ensino da música na educação infantil, à formação do professor para esse segmento da educação básica, às práticas pedagógicas e alternativas metodológicas adequadas para a atuação do profissional em consonância com as diversas realidades sociais brasileiras.

O termo escolhido para denominar o professor da educação infantil será o de “educador infantil” por consideração ao conceito de educar que recitamos mais acima, “desafiar o pensamento a uma transformação” e por ser o termo do cargo criado pela legislação municipal na Lei nº 8679/2003⁵.

Como abordagem metodológica, optou-se pelo *Survey*⁶ em que foram considerados os educadores infantis que atuam em sala de aula com a faixa etária de zero a cinco anos e oito meses nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário aplicado a esses educadores e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a direção das UMEIs.

A presente dissertação compõe-se de quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Legislação e Políticas Públicas para Educação Infantil no Brasil”, tece considerações históricas, descrevendo a trajetória da legislação e ações governamentais federais e municipais para Educação Infantil.

O segundo capítulo versa sobre a “Música nas Escolas de Educação Infantil”, apresentando resultados de pesquisas semelhantes a esta, já realizadas no Brasil; apresenta um estudo sobre a lei 11769/2008, que implementa a volta da música às

⁵ BELO HORIZONTE, 2003. Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

⁶ *Survey*: levantamento com propósito descritivo, buscando identificar quais situações, atitudes ou opiniões estão manifestos em uma população, verificando se a percepção dos fatos está ou não de acordo com a realidade; amostra não-probabilista formada pela seleção de agrupamento de elementos em que os participantes são convidados a participar da pesquisa. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.171)

escolas; faz uma análise de dois documentos que orientam o ensino da música na educação infantil em Belo Horizonte, o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (1998), em nível federal e as Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (2009), em nível municipal; e cita ações já implementadas em Minas Gerais para levar a Música de volta às escolas.

O terceiro capítulo trata especificamente da “Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI / PBH”, delineando sua criação, sua estrutura e seu reflexo na sociedade. O quarto capítulo descreve a metodologia utilizada e apresenta os resultados da pesquisa.

Esperamos que este trabalho possa trazer maior segurança, clareza e delineamento na orientação do caminho a seguir para a construção efetiva das práticas pedagógico-musicais nas escolas de educação infantil de nosso país.

CAPITULO 1

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*
(Paulo Freire)

1.1 Educação Infantil no Brasil: considerações históricas

No mundo ocidental, a ideia das escolas de educação infantil surgiu durante a Revolução Industrial, com a entrada da mulher no mercado de trabalho. As mães operárias, como não tinham com quem deixar seus filhos, passaram a recrutar o serviço de “mães mercenárias”, que, ao optarem por não trabalhar nas fábricas, “vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres”. As “mães mercenárias” procuravam oferecer às crianças atividades relacionadas “ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e à internalização de regras morais” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80)⁷. Com o passar do tempo, esta realidade ampliou-se para todas as classes sociais que buscavam um espaço para socialização das crianças, convivendo e aprendendo sobre sua cultura na interação com o meio e com os outros.

No Brasil, as instituições infantis com atendimento às crianças entre zero a seis anos de idade nascem, também, da necessidade de se prestar assistência às mães que buscavam assegurar um espaço onde suas crianças pudessem ser alimentadas e protegidas enquanto estivessem trabalhando para garantir o sustento familiar. Buscando suprir a falta da mãe com “atitudes maternas”, a maioria dos trabalhadores dessas instituições era do gênero feminino, e eram denominadas crecheiras, recreadoras, monitoras ou assistentes. Faziam um trabalho, na maioria das vezes, de forma voluntária, pois a instituição não tinha recursos financeiros suficientes para abarcar esta despesa. O atendimento prestado às crianças era

⁷ PASCHOAL; MACHADO, 2009. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

precário, como explicita o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI, 1998):

Grande parte dessas instituições nasceram [sic] com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998a, p. 17).

Desde o início do século XX até meados da década de cinquenta, aparecem em nosso país duas denominações ao atendimento escolar de crianças menores de seis anos, os ‘Jardins de Infância’ – que atendiam a todas as classes sociais, com a intenção de socializar, brincar e moralizar; e as instituições privadas particulares – chamadas ‘Pré-escolas’ –, de cunho pedagógico que passam a existir com o intuito de preparar as crianças de quatro a seis anos para o Ensino Fundamental (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2009, p.13 – 14)⁸.

Contudo notava-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de ensino bem diferentes, pois enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as das classes sociais abonadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER⁹, 1995, *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

“Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84), principalmente após a Constituição de 1988, como veremos no próximo item.

⁸ Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

⁹ KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

1.2 Trajetória da Legislação para a Educação Infantil no Brasil

1.2.1 Conceituações

Faz-se necessário conceituar os termos Legislação e Políticas Públicas uma vez que são conceitos diferentes, mas que possuem uma imbricação conceitual e prática.

O termo Legislação pode ser definido como “uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania” (CURY, 2002, p. 15).

Entende-se por Política Pública,

[...] o estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real [...] após [sic] desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas.¹⁰

Muitas vezes a política pública também requer a aprovação de legislação específica para sua implementação, “uma ação intencional com objetivos a serem alcançados”. Embora tenha impactos no curto prazo, é uma política prioritariamente de longo prazo e “envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação” (SOUZA, 2006).

[...] principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (*‘politics’*) e à sociedade política (*‘polity’*), e nas instituições/ regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública (SOUZA, 2006).

Da mesma maneira, as diretrizes não podem estar ‘resolvidas’ só nas leis, no papel, e os problemas continuarem no plano concreto. A lei abre o caminho e os ‘atores

¹⁰ SOUZA, Celina (2006). Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

atuantes' é que farão o processo do caminhar, cada um em sua própria realidade, contexto e cultura. Isto é, mais ainda, "reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável" (FREIRE, 1997, p. 21). A ação precisa da ideia, assim como a ideia precisa da ação, senão se tornará cega e sem eficiência (VASCONCELLOS, 2008, p. 44). E a ação humana se constitui desses três elementos básicos: "a necessidade, o objetivo e o plano de ação" (2008, p. 68), visando um fim proveitoso.

O empenho no ato de planejar depende, antes de mais nada [sic], do quanto se julga aquilo importante, relevante; quando há interesse nos resultados, corresponde ao interesse do grupo se envolverá a fim de garantir que o resultado almejado venha a se concretizar (cf. 2008, p. 40).

A mudança só ocorrerá se houver uma ação e não pode ser qualquer ação, precisamos ter algo bem definido na direção certa, com criticidade e considerações dos participantes, senão, alguém estará nos manipulando. Precisamos de nossas 'verdades', nossa qualificação da ação, precisamos de planejamento e de discussão das condições necessárias para um trabalho digno e coerente nas escolas e, juntamente, com seus profissionais. Como dizia Paulo Freire: "nada mais prático que uma boa teoria. Teorizar é iluminar a ação, é decifrá-la, é apreender o movimento do real, portanto, algo por essência relacionada à prática" (cf. 2008, p. 44).

Penna (2010) relata que a nova legislação para a educação no Brasil aconteceu como consequência das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que afetaram o mundo contemporâneo. Em termos mundiais, a educação foi incorporada aos direitos sociais de vários países, de forma crescente, por recomendações de organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial por meio de sua instituição denominada Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) ¹¹.

¹¹ Mais informação a esse respeito ler OLIVEIRA, *Gestão democrática da Educação*, 2008.

Os compromissos assumidos pelo governo brasileiro, especialmente, na Conferencia Mundial de “Educação para Todos”, acontecida em Jontien na Tailândia, em 1990, que resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003 (PENNA, 2010) e na Declaração de Nova Deli, de dezembro de 1993 (OLIVEIRA *et al.*, 2008) também, contribuíram para que o Brasil incorporasse à sua legislação os princípios desses acordos internacionais.

Compreende-se, pois, que a legislação deva estar integrada às políticas públicas, uma vez que ela oferece respaldo, impulsiona, dinamiza e direciona as ações governamentais.

1.2.2 Legislação para a Educação Infantil no Brasil

Embora com caracterização assistencialista, a primeira Lei que faz referencia à educação infantil no Brasil e que prevê em seu Art. 5º “a criação de jardins-de-infância para as crianças de 3 a 7 anos” é o Decreto nº 7.247 do ano de 1879. A segunda menção só veio ocorrer com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, mais de oitenta anos depois, estipulava que a educação pré-primária deveria ser ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

O que se observa é que as mudanças mais significativas em termos de legislação que privilegiaram a educação infantil, garantindo os direitos de cidadania das crianças brasileiras de 0 aos 5 anos, aconteceram somente a partir do final da década de oitenta quando, pela primeira vez, esta etapa da educação foi contemplada e incluída na Constituição Federal de 1988. Como diz Paschoal e Machado (2009), foi a partir dessa Lei que as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da secretaria de educação do município.

Em sequência, na década de noventa ocorreram momentos significativos em relação às formulações de propostas de gestão da educação no Brasil, reafirmando o princípio da Educação infantil como direito, instituindo-se o Estatuto da Criança e do Adolescente¹² (ECA 8.069/1990), segundo o qual, importante que se saiba, caso o acesso à escola pública, gratuita e próxima da residência não seja cumprido pelo município, ente federativo responsável pela Educação infantil, pode-se propor uma Ação Civil Pública (OLIVEIRA *et al.*, 2008, p. 46). A Vara da Infância e da Juventude tem a competência para processar tais ações referentes à falta de ensino básico (OLIVEIRA, 2010)¹³.

Art. 54 – É dever do Estado assegurar [sic] à criança e ao adolescente:

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º – O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente (ECA 8.069/1990).

A partir da aprovação desse Estatuto, o Ministério da Educação publicou, pela primeira vez em nossa história, uma série de documentos estabelecendo, basicamente, as diretrizes pedagógicas para a educação infantil brasileira e propondo a especialização do profissional para esta faixa etária, a expansão da oferta de vagas e a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino (mostrado no Quadro 1 na página 26).

Em termos de legislação, a maior conquista para educação infantil no Brasil foi promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, quando a educação infantil passou oficialmente a fazer parte da educação básica brasileira (fato inexistente nas legislações anteriores), sendo organizada em duas etapas: creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), instituindo, assim, uma

¹² Estatuto da Criança e do Adolescente. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

¹³ OLIVEIRA, Ana Cláudia. 2010. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

integração entre as duas etapas, passando a educação da criança a ser vista na função indissociável de educar e cuidar. Esse fato foi alavancado por ações políticas voltadas para a universalização do ensino – adotadas após Conferência Mundial de Educação de Jontien/Tailândia – tendo como importância a determinação clara da responsabilidade educacional da União, dos Estados e Municípios, bem como a criação, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), que incluiu o ensino infantil entre as obrigações de financiamento do governo para a educação.

É importante destacar que, até a LDBEN de 1996, a formação exigida do docente para lecionar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (antigo curso primário) era o antigo curso ‘Normal’ ou ‘Magistério’, em nível técnico. Em relação à educação infantil, essa questão não era sequer mencionada. Somente com a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – nº 9.394/96 (artigo 62) – passou a ser exigida a formação de nível superior para os professores da educação infantil e o curso Normal passou a integrar a grade do curso de graduação em Pedagogia. Foi estipulado um prazo de dez anos – a chamada “Década da Educação”, iniciada nos últimos dias de 1997, para que somente fossem admitidos (na educação básica) “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL. Lei nº 9.394/96, art. 87 § 4º).

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996)

Como nos diz Carvalho¹⁴ “é a primeira vez que nossa legislação contempla tal dispositivo [...] frente a esse prazo”. Entretanto, continuou sendo transitoriamente “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação

¹⁴ CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2.pdf> Acessado em 25/01/2011.

infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (cf. LDBEN/96, art. 62 – parte final).

Como dissemos, anteriormente, os trabalhadores dessas instituições eram constituídos basicamente de mulheres sem formação específica, as “crecheiras”, que puderam acompanhar, na década de 90, “as discussões sobre o atendimento às crianças de zero a seis anos, com a LDBEN/96, que instauraram uma nova concepção de educação infantil” (COTA, 2007, p.13)¹⁵. Segundo Cota (2007, p. 25) elas “não se percebiam como professoras de educação infantil”, pois começaram atuando como voluntárias e passaram a atuar, aos poucos, como parte do quadro de funcionários da instituição, justificando, assim, o número expressivo de trabalhadoras que não possuíam a habilitação mínima – nível superior – exigida pela então LDBEN/96. Além de estipular o tipo de formação específica para o cargo, a LDBEN/96 conferiu o *status* de professor à categoria, definindo assim o profissional da educação infantil e conferindo-lhe identidade (*ibidem*, p. 42). Entretanto, “a LDBEN/96 pouco alterou suas condições de trabalho [...] quanto aos salários [...] e a percepção de que são realmente professores de educação infantil ainda não se consolidou” (*ibidem*, p.43).

Temas como a formação de professores para a infância e a criança como sujeito de direitos ganharam maior visibilidade nos últimos anos, sendo intensificados também os debates sobre importância de um profissional mais bem preparado para atender à proposta da educação e cuidado da criança pequena [...] estamos distantes de resolver os problemas mais emergentes, no que diz respeito ao atendimento, como também à proposta de qualificação das trabalhadoras que estão nessas comunidades educativas (*ibidem*, p. 52 - 53).

*Devido ao grande número de dados e para uma melhor visualização da trajetória da Legislação brasileira referente à educação de crianças de até seis anos de idade, desde seu início, em 1854, até 2008, foi construído pela pesquisadora o Quadro 1. Em **negrito** os textos legais de maior importância para esse segmento da educação, após aprovação da Constituição Federal de 1988.*

¹⁵ COTA, 2007. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

QUADRO 1
Legislação Brasileira para Educação Infantil

(Continua)

DATA	LEI	ASSUNTO A DESTACAR
17/02/1854	Decreto nº 1331	Reforma Couto Ferraz; Regulamento para reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte;
14/04/1879	Decreto nº 7247	Primeira vez aparece referencia ao ensino infantil brasileiro, com caracterização assistencialista; Art. 5 – “criação de jardins de infância para as crianças de 3 a 7 anos”;
20/12/1961	Lei Diretrizes e Bases da Ed. (LDB) nº 4.024	A formação exigida do docente para o ensino primário era apenas o grau ginásial, antigo Normal; Recursos para Educação anual, na manutenção e desenvolvimento do ensino, de 12% no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 20%; Educação pré-primária ministrada em escolas maternas ou jardins de infância; Esta lei foi revogada pela Lei nº 9.394 de 1996, exceto os artigos 6º a 9º; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm
05/10/1988	Constituição Federal Brasileira	Ensino infantil passa a ser direito das crianças, da família e dever do Estado, acrescentando a ação de educar além da de cuidar. (Art. 208 – inciso IV); http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm
13/07/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nº 8.069	Seus 267 capítulos dispõem sobre a proteção integral à criança e ao adolescente; Assegura o acesso à escola pública, gratuita e próxima à residência; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm
1995	Lei nº 1313	Recriação do Conselho Nacional de Educação (CNE); órgão de Estado, colaborador do Ministério da Educação e do Desporto, destinado a assegurar a participação da sociedade civil nos destinos da Educação Brasileira (Art. 206, inciso VI);
20/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Ed. Nacional (LDBEN) nº 9.394	A Educação Infantil passa a compor a educação básica brasileira dividida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) – fato inexistente nas legislações anteriores (Art. 29; Art.30 e Art. 31); Art. 62 – Estabelece a formação do docente em nível superior; Art. 87 – Inicia o prazo estipulado para colocar em ação o que foi proposto na lei – Chamada a Década da Educação; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
12/09/1996	FUNDEF Emenda Constitucional nº 14	Modifica os artigos da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias quanto aos recursos financeiros destinados à educação; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm
24 /12/1996	FUNDEF Lei nº 9.424	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm
07/04/1999	Resolução nº 1 Câmara de Ed. Básica (CEB)	Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Art. 1º e 2º);
07/08/2000	Decreto nº 3554	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1
16/2/2000	PARECER do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 4/2000 – CEB	<i>Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil:</i> 1 - Vinculação das Instituições de Educação infantil aos Sistemas de Ensino; 2 - Proposta Pedagógica e Regimento Escolar; 3 - Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas instituições de Educação infantil; 4 - Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação infantil;

09/01/2001	PNE Lei nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm
2005	Lei nº 11.114	Altera o ensino fundamental para nove anos, <i>antecipando</i> o início do processo de alfabetização da criança para a idade de seis anos;
19/12/2006	FUNDEB Ementa Constitucional nº 53	Art. 206 – inciso VIII – estabelece piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública , nos termos de lei federal; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm
20/06/2007 Estendendo até 2020	FUNDEB Lei nº 11.494	Regulamenta no Art. 1º o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – obrigação de financiamento do governo na educação; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm
16/07/2008	Lei nº 11.738	Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm

Fonte oficial de Legislação Brasileira <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>

No Quadro 2, foram destacadas as primeiras publicações do Governo Federal, todas elas elaboradas após a LDBEN de 1996, com a finalidade de orientar os docentes que atuam na educação infantil do país. Esse assunto será tratado com maiores detalhes no Capítulo 2 deste trabalho.

QUADRO 2
Publicações do Governo para a Educação Infantil

ANO	ÓRGÃO	PUBLICAÇÃO	CONSIDERAÇÕES
1998	MEC / SEF (Secretaria da Educação Fundamental)	"Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (Vol. 1 / 2 / 3)	Guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para Educação infantil;
1999	MEC / SEF	"Educação Infantil Parâmetros em ação – Programa de desenvolvimento profissional continuado"	Apoia e incentiva o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação;
2006	MEC / SEB (Secretaria de Educação Básica)	"Política Nacional de Educação Infantil (PNEI): pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação"	Documento que viabiliza a melhoria da qualidade de ensino e o fortalecimento da Educação Infantil no país.

Fonte: Portal MEC <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=809>

1.3 Ações governamentais para Educação Infantil no Brasil na atualidade

As políticas públicas voltadas para a educação Infantil no Brasil só começaram a ser implementadas a partir de 2006, um ano marcado pelo Ministério da Educação como o *'Ano da Política Nacional de Educação Infantil'*, quando foram estabelecidas as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a prática pedagógica dessa etapa da educação brasileira.

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; estados e municípios elaborem ou adequem [sic] seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, [sic] no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos [sic] e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas [sic] (BRASIL, 2006, p. 27).

A partir daí, outras ações importantes foram implementadas, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que congrega programas voltados para todos os segmentos do ciclo educacional promovendo a conexão entre a educação básica (da qual faz parte a educação infantil), o ensino superior, o profissional e tecnológico; e a segunda edição do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) também que privilegiou a educação infantil ampliando a oferta de vagas para crianças de até cinco anos e reduzindo o *déficit* de atendimento com a construção de novas unidades de ensino para esse segmento.

Ações como o **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)**,

vêm propiciar a expansão de rede de atendimento da educação infantil, para suprir o déficit de vagas e melhorar a qualidade da educação. Pela Declaração de Nova Deli – sobre ‘educação para todos’ – os países em questão firmaram, incluindo o Brasil, um compromisso e ratificaram que garantiriam a toda criança vaga em escola ou programa educacional adequado às suas capacidades, para que a educação não seja negada a nenhuma delas por falta de professor ou material didático ou espaço adequado. Assim, é possível que o Plano Nacional de Educação (PNE) consiga alavancar seus propósitos de oportunizar o mais rápido possível, como é seu objetivo, de ter mais de 50% das crianças menores de seis anos do país em uma unidade municipal de ensino. Os governantes precisam estar cientes do papel vital que a educação tem a cumprir no desenvolvimento da nossa sociedade.

O Quadro 3 sintetiza as políticas públicas federais voltadas, especificamente, para a educação infantil, após esse ano de 2006.

QUADRO 3
Política Pública Federal para a Educação Infantil

ANO	ÓRGÃO PÚBLICO	AÇÕES	OBJETIVO
2007	Ministério da Educação (MEC)	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Promover a articulação entre os programas de governo já disponíveis, com garantia de continuidade por entre transições de governo, já que há metas a serem cumpridas até 2021;
Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007	Ministério da Educação (MEC) –Faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfancia)	Assegurar investimentos nos municípios para a construção, a reestruturação e a melhoria da infraestrutura de creches e pré-escolas, como também, a aquisição de equipamentos para o dia-a-dia das escolas, por meio de financiamento federal;
2010	Ministério da Educação (MEC)	Plano Nacional de Educação (PNE)	Matricular 50% das crianças de até três anos em creches ou unidades de educação infantil, nos próximos dez anos;
2010	Governo Federal	Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2) – Eixo Comunidade/Cidadã	Construir, até 2014, 6 mil creches e unidades de educação infantil.

Fonte: Portal MEC <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=809>

Nos sites do governo¹⁶, mídia relacionada¹⁷, leis e projetos votados¹⁸, jornais escritos e eletrônicos da cidade, avanços podem ser observados quanto às recentes políticas públicas educacionais do Poder Público, mas com muitos obstáculos, ainda, a serem transpostos, tais como: melhoria da qualidade de ensino, valorização do profissional da educação, melhoria de salário, melhor educação de base nas instituições de formação de professores, o aprimoramento técnico do corpo docente, a promoção da diversidade e a diminuição das diferenças entre o ensino oferecido em diferentes regiões do País e, até mesmo, diferenças dentro do próprio estado da federação. Como afirma Cota (2007), apesar da aprovação da LDBEN/96 em que a educação infantil é legalmente amparada na lei como primeira etapa da educação básica, “ainda convivemos com o fato de que a educação infantil passou a ser sinônimo de luta” (2007, p. 53). Mesmo com os avanços, seja pelo estabelecimento das leis, decretos e documentos oficiais, seja pelos avanços de conhecimento sobre desenvolvimento da infância, “o que se verifica é um distanciamento abissal entre essas conquistas e as práticas efetivas no cotidiano das instituições” (SILVA; ROSSETI-FERREIRA, 2000).

O item a seguir tratará das políticas públicas voltadas para a educação infantil no âmbito da prefeitura de Belo Horizonte.

1.4 Políticas Públicas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) para a Educação Infantil

O Estado brasileiro recorre a um sistema federativo que atribui a principal responsabilidade da educação à União – a qual centraliza as diretrizes do ensino público e privado, em todos os níveis, sendo responsável, também, pela coordenação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que avalia e define regras gerais sobre o tema. Entretanto, aos estados e municípios cabe a instalação e a

¹⁶ BH Referencia em Educação Infantil; <<http://conectabh.pbh.gov.br/>> Canal de propaganda da Prefeitura de BH <<http://fr.pbh.gov.br/?q=pt-br/content/bh-%C3%A9-refer%C3%A2ncia-em-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>>

¹⁷ UMEI São João no Aglomerado da Serra os bebês recebem massagem, técnicas utilizadas para relaxar <http://www.youtube.com/watch?v=1SQTcof_Fds&feature=related>

¹⁸ Câmara Municipal de Belo Horizonte. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

manutenção de estabelecimentos de ensino, bem como a implantação de diretrizes locais para o segmento¹⁹. As ações educacionais estabelecidas pela Prefeitura de Belo Horizonte em relação à educação infantil serão analisadas a seguir.

O atendimento às crianças de 4 a 6 anos no município de Belo Horizonte teve seu início em 1957 em jornada parcial – meio horário – em treze escolas municipais de educação infantil, que estão na ativa até os dias de hoje, e em escolas municipais de ensino fundamental que possuíam turmas de educação infantil. Entretanto, não havia a garantia de continuidade, isto é, em um ano poderia ter atendimento e no outro poderia não haver turmas para essa faixa etária nessas escolas. Já o atendimento às crianças de 0 a 3 anos era realizado nas creches comunitárias sem vínculo com a Rede Municipal de Educação (RME).

Em meados de 1983, começaram a se efetuar os primeiros convênios da Prefeitura de Belo Horizonte com as chamadas “Creches Conveniadas”²⁰ para responder à demanda crescente de atendimento a todas as crianças – de zero a seis anos. Concomitantemente, acontecia na capital mineira o Movimento de Lutas Pró-creches (MLPC) para defender o direito das crianças a um espaço educativo de qualidade e o reconhecimento da educação nas creches. Este movimento foi uma ação da sociedade que se tornou interventora da realidade, buscando soluções e mudanças com seus representantes inseridos na defesa da educação infantil – tantos os profissionais da educação quanto os pais participaram desta e de outras ações como o Grupo de defesa da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2009, p.15 -16).

¹⁹ “Por dentro do Brasil – Educação”, pag. 13 - 14 (Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República) <www.brasil.gov.br/navegue_por/noticias/textos.../educacao-no-brasil>

²⁰ **Creche Conveniada:** instituições educacionais privadas comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais, conveniadas com a PBH que atendem crianças de zero até 5 anos e 8 meses em tempo parcial ou integral, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96, denomine creches tão somente as instituições que atendem crianças até os três anos de idade (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2009, p.5). Esses espaços têm os mesmos direitos e atributos estipulados às Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs).

Na década de 90, começou a ser elaborado o Projeto Político Pedagógico (PPP's) das instituições da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Cada escola deveria elaborar o seu. Para garantir o aprimoramento do atendimento nas instituições municipais que atendiam a educação infantil da rede e nas creches conveniadas, a Secretaria Municipal de Educação criou os Centros de Educação Infantil (CEI's) com a intenção de “possibilitar a formação em serviço dos profissionais que atuavam com as crianças de até 6 anos nessas instituições e assegurar que o atendimento educacional se orientasse pelo princípio do cuidar e do educar como práticas indissociáveis” (*ibidem*, 2009, p.18 -19).

Na mesma época, um grupo de diretores das instituições que atendiam a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME), elaborou um documento, entregue à Secretaria Municipal de Educação (SMED), em que apresentaram reivindicações quanto à realidade vivenciada nas escolas, tais como: infraestrutura básica para o atendimento; alimentação para a criança; necessidade de encontros coletivos para definição das propostas pedagógicas, entre outras questões. Compõe-se, portanto, o Conselho Municipal de Educação que elabora a Resolução 001/2000, estabelecendo as normas de orientação no processo de autorização e funcionamento das instituições de educação infantil em Belo Horizonte (*ibidem*, 2009, p. 20).

Foi instituída uma nova concepção de política pedagógica ao reestruturar a organização e distribuição dos tempos e espaços escolares, com a implantação da Política Pedagógica Escola Plural²¹ que alterou a organização seriada e instituiu os Ciclos de Idade de Formação nas Escolas da Educação Básica de Belo Horizonte. Segundo Maria Céres Pimenta Spínola Castro²², Secretária Municipal de Educação na época, tais ciclos expressam uma nova forma de adequar a organização do tempo de escolaridade às características culturais e biopsicológicas da aprendizagem e desenvolvimento humano.

²¹ Escola Plural / Educação. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

²² CASTRO, M. C. P. S. *Escola Plural e Constituinte Escolar*: O Direito de ter Direitos. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

É equivocada a noção de que ciclo signifique simplesmente uma nova proposta pedagógica, pois ele é, na verdade, uma proposta de estruturação da escola que envolve, de maneira fundamental, a gestão, o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escola, e, finalmente, da socialização do conhecimento. (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2009, p. 27).

O Quadro 4 mostra um panorama das ‘Ações’ implementadas pelo Poder Público Municipal (as mais significativas já citadas neste item), bem como as ‘Ações’ ‘realizadas’ pela sociedade em prol da educação infantil.

QUADRO 4
Política Pública Municipal para Educação Infantil

(Continua)

PERÍODO	AÇÃO	CONSIDERAÇÕES
De 1957 até 2003	Atendimento na Rede Pública para as crianças de quatro até seis anos	Não se tinha garantia de continuidade ao atendimento a essa faixa etária nessas escolas;
1983	Primeiros convênios com a PBH com as chamadas “Creches Conveniadas” – atendimento a todos e 0 a 6 anos de idade	Acontecia também o Movimento de Lutas Prócreches (MLPC), um grupo que atua até os dias de hoje;
1985	“Grupo de defesa da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação” de BH: composto por representantes da Secretaria Municipal de Educação e das escolas que atendiam a educação infantil	Objetivo de fortalecer o atendimento à educação infantil firmando seu atendimento às famílias e promover a troca de experiências entre as escolas;
Por volta de 1994	Elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) nas instituições da Rede Municipal de Educação	As escolas foram incentivadas a se organizarem em grupos de estudo, dentro e extra-horário de trabalho para elaborar seus PPP's;
1994	Criados os Centros de Educação Infantil (CEI) – para formação adequada aos profissionais da educação infantil	Trouxe contribuições para que as instituições se constituíssem, cada vez mais, num espaço educativo;
1995	Implantação da Política Pedagógica Escola Plural na Rede Municipal de Educação (RME), com objetivo de reverter o alto índice de evasão e repetência escolar ²³	Reestruturar a organização e distribuição dos tempos e espaços escolares instituindo os <i>ciclos de idade</i> de formação nas escolas da Educação Básica;
1996	O <i>PERÍODO DA INFÂNCIA</i> foi subdividido em três ciclos : os <i>dois ciclos da Educação Infantil</i> – 1º Ciclo (crianças de zero a três anos) e 2º Ciclo (crianças de 3 até 5 anos e oito meses); e o <i>1º Ciclo do Ensino Fundamental</i> (6/7/8 anos – 1º, 2º e 3º anos)	Essa articulação buscou constituir um diálogo e uma continuidade na educação básica, sem perder características da identidade de cada nível, constituindo um desafio presente tanto para a educação infantil como para o ensino fundamental;

²³ Recomendamos a leitura sobre o assunto: DIAS, 2009. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

1998	Institui o Sistema Municipal de Ensino ²⁴ de BH pela Lei Municipal 7.543 que também criou o Conselho Municipal de Educação (CME). Exige envolvimento e compromisso na construção de uma educação de qualidade	CME tem caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador; composto por trabalhadores da educação, docentes, alunos e pais;
De 1998 a 2000	Debates sobre elaboração ou reelaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições de Educação Infantil da RME e creches conveniadas	Resultado concreto desse processo foi elaboração da publicação: "Ciranda, Cirandinha", volumes 1 e 2;
07/11/2000	Conselho Municipal de Educação elabora a Resolução CME/BH nº 001/2000	Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte: direito da criança de 0 a 6 anos;
2000 a 2004	Curso de Formação em Nível Médio Modalidade Normal	Visa promover a habilitação de educadores em exercício nas instituições de educação infantil e creches conveniadas que não tinham formação exigida por Lei;
2001	Lançamento da Revista "Subsídios para o Projeto Político-pedagógico da Educação Infantil"	O objetivo é a (re)elaboração das propostas pedagógicas;
2001	Criado o Grupo Gerencial da Educação Infantil (GGEI), no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED) – atuação desse grupo foi só nesse ano com objetivo específico	Visando elaborar uma proposta exequível de ampliação da educação infantil, propondo inserir o atendimento, em jornada integral, às crianças de zero até três anos, também;
2002	Primeira publicação de um prévio documento "Proposições Curriculares para a Educação Básica" (em processo de construção)	Objetiva contribuir para elaboração dos currículos das instituições que atendiam a educação infantil e creches conveniadas;
26/06/2003	Resolução CME/BH nº 002/2003	Regulamenta a renovação da autorização de funcionamento da educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte;
2003	Programa Primeira Escola: garantir o direito à educação infantil a todas as crianças com idade de 0 a 5 anos e 8 meses, oferecendo, principalmente às crianças de baixa renda, uma escola pública, gratuita e de qualidade	Para crianças de até 3 anos, o atendimento é em horário integral. Além de unidades exclusivas de educação infantil na rede própria, a Prefeitura mantém convênios com creches da capital para atender a um maior número de crianças;
2003	Lei municipal nº 8679	Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), o cargo de Educador Infantil e dá outras providências²⁵;
2004 a 2007	Número de atendimento vai aumentando gradativamente	Já eram atendidas na rede pública 2.400 crianças de 3 a 5 anos e 8 meses ²⁶ ; esse número passa para 14.800;
2005	Criado o grupo de Gerencia de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) ²⁷ – em plena atuação até os dias de hoje	Analisa, discute, propõe a construção de políticas; implementa, avalia e apresenta sugestões para aprimoramento, juntamente com as nove Regionais de BH;

²⁴ Conselho Municipal de Educação. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

²⁵ Maior detalhamento sobre a UMEI no Capítulo 3.

²⁶ Na RME o atendimento das crianças é feito até a faixa-etária de 5 anos e 8 meses (idade estipulada por eles), pois ao completar 6 anos essa criança passa para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

²⁷ Mais detalhes sobre esse grupo no Capítulo 3.

2005	Programa Família-Escola: instituído para criar uma rede de colaboração, diálogo e parceria entre famílias, escola, comunidades e serviços públicos para garantir a permanência, o aprendizado e o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens	Integram o programa: <i>Alô, Educação!</i> Serviço de relacionamento para a população da Cidade (Tel. 3277-8646) e o <i>Jornal Família-Escola</i> (edição trimestral);
2009	Publicada a segunda escrita do documento prévio: “Desafios da Formação – Proposições Curriculares Educação Infantil da RME e Creches conveniadas com a PBH” (processo de finalização)	Elaboração coletiva de todos os interessados das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, inclusive para o ensino da Música;
A partir de 2008 Portaria SMED nº 054/2008, nº 079/2009 e nº 67/2010	PROJETO DE AÇÃO PEDAGÓGICA (PAP) – <i>Recursos financeiros às Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação para oficinas, encontros e cursos. A escolha do que fazer fica a critério de cada unidade escolar do município</i>	Verbas específicas para investimentos nas unidades de educação infantil buscando a melhoria da qualidade da educação, trazendo aos educadores infantis, funcionários e crianças conhecimentos naquilo que for necessário para o grupo;
2011 Instrução de Serviço SMED Nº 002/2011	Programa BH para Crianças: oferece transporte aos alunos e educadores infantis para visitar museus, teatros, cinemas, fábricas, galerias de arte, emissoras de rádio, TV, jornais, parques, bibliotecas, equipamentos públicos de saneamento e outros espaços culturais da cidade	Busca ampliar a formação dos alunos ao experimentar a cidade como espaço de formação de identidades, saberes e culturas. Entretanto há UMEIs que não conseguem marcar saídas, pois a demanda é grande em todo município e não atende a todos.

Fonte: Proposições Curriculares (2009) e site da Secretaria de Educação da Prefeitura de BH. Vide Referência de Consulta Online na parte final do trabalho.

Como apresentado no Quadro 4, entre 2002 e 2009, foram publicadas as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, elaboradas com a finalidade de orientar o desenvolvimento educacional de nossas crianças, e foi outorgada a Lei municipal 8679 que criou, em 2003, a Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI. Estes dois assuntos, por serem de extrema relevância para este trabalho, serão abordados com maiores detalhes nos Capítulos 2 e 3, respectivamente.

Concluindo este capítulo, citamos Loureiro (2010):

...diríamos que estamos diante de um período de adaptações e de ajustes, inseridos num processo de mudanças e de grandes dificuldades desencadeado pelas reformas dos anos anteriores. Hoje, busca-se dar continuidade à luta pelas desejadas e tão necessárias melhorias de qualidade para a educação de crianças pequenas [...] quanto à questão do educar e cuidar procura-se inserir a família como parte indissociável nesse processo, eliminando-se a visão assistencialista de creches e pré-escolas instituídas em outros momentos históricos [...] como vimos, modificações no sistema educacional brasileiro, ainda há muito que ser feito em termos de políticas públicas (LOUREIRO, 2010, p. 36 e 37).

CAPÍTULO 2

A MÚSICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola,
mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios
estéreis, sem valor para a formação humana.
(Carlos Drummond de Andrade)*

2.1 O ensino da música na educação infantil no Brasil: revisão de literatura

A pesquisa bibliográfica foi realizada no decorrer de todo o processo de investigação deste trabalho e envolveu o estudo da literatura referente ao tema. Além disso, com o objetivo de dimensionar a atual produção bibliográfica e documental, assim como a pesquisa acadêmica na área de educação infantil, foram feitas consultas às bibliotecas virtuais das diversas universidades brasileiras, sites do MEC, CAPES, PBH e outros. Foram particularmente examinados os Anais dos Congressos e encontros promovidos pela ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical – e ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, com enfoque nas pesquisas voltadas para a formação continuada, mapeamentos, histórico da educação infantil no Brasil e na legislação brasileira voltada para a educação. Como resultado dessas consultas, percebeu-se que, apesar de um evidente aumento da quantidade de pesquisas em educação musical nos últimos anos, o número de trabalhos dedicados especificamente ao mapeamento das práticas pedagógico-musicais na educação infantil, nomeadamente, ainda não corresponde à necessidade atual – o que veio ampliar a importância do presente estudo.

Destacamos aqui duas teses e duas dissertações – encontradas no Banco de Teses da CAPES, produção dos cursos de pós-graduação no Brasil – em que predominam o tema “mapeamento”, “música”, “educação infantil”, “prática pedagógica” e “formação do professor”, tecendo suas considerações a respeito do ensino da Música na Educação Infantil.

NÍVEL DE MESTRADO

Ano: 2005

Pesquisadores: Lélia Negrini Diniz – Orientadora Luciana Del Ben

Título: “Música na Educação Infantil: Um Survey com professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre / RS”

Objetivo: Investigar a presença da música nas práticas pedagógicas dos professores de Educação infantil da Rede Municipal [0 a 6 anos].

Resultados /Considerações:

Participaram desta pesquisa 123 professores das 40 escolas de educação infantil da Rede Municipal [questionário: de 176 enviados foram devolvidos 123 (69,89%)].

1. Identificação do professor – **maioria mulheres**; idade varia de 21 a 60 anos, maioria que **respondeu à pesquisa entre 36 a 40 anos**; média de idade 38,3 anos, se aproxima dos estudos realizados pela UNESCO que é de 37,8 anos (UNESCO, 2004, p.47); **94,31% possuem curso de graduação em pedagogia e 70,73% possuem curso de pós-graduação**; tempo de serviço na educação infantil está entre 11 a 15 anos (36,59%); 59,35% afirmam ter tido algum tipo de formação musical; 39,84% disseram não ter nenhuma; 22,76% cantam e tocam algum instrumento musical; **espaços de formação musical: 54,79% em curso de Formação Continuada, 46,58% na Graduação, e 53,42% no Ensino Médio.**
2. Descrição das práticas pedagógico-musicais: **99,19% dizem que a música faz parte de sua prática pedagógica; 89,43% assinalam que esta prática acontece de forma regular, carga horária varia; 64,23% diz que a Música está presente diariamente na Educação Infantil.** O repertório utilizado é variado: canções infantis (96%), folclóricas (87%), música popular (78%), instrumental (66%) e erudita (34%); **espaço físico: sala de aula (97%), pátio 65% e citados também o refeitório, o saguão, corredores, sala de vídeo e etc. (27%); recurso utilizado: aparelho de som (95%)** seguido de TV e vídeo cassete; 35% contam com instrumentos musicais de percussão; **atividades musicais mais citadas foram: apreciação (94%), canto (90%), dança (87%), jogos cantados (83%), sonorização de histórias (54%), execução de músicas para formação de hábitos (77%) e movimento (74%);** a composição apareceu com menor frequência (17%) (talvez tenha relação com formação dos professores). Os professores que responderam ao questionário disseram que **a música é “para prazer, divertimento e lazer; auxilia em diferentes aspectos do desenvolvimento da criança; é um meio de transmissão de valores estéticos; tem funções terapêuticas e desenvolve a autoestima”.**
3. Bases para o ensino de música na Educação Infantil: propostas oficiais (o RCNEI e a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da SMED/POA) e

suas próprias experiências; 64% não conhecem o RCNEI, 35% conhecem, mas apenas 30% utilizam.

4. Problemas apontados pelos professores em relação ao ensino da música na educação infantil: **falta de professor especialista para subsidiar seu trabalho e para atuar diretamente com as crianças – gostariam de fazer parceria com professores de música; consideram sua formação musical insuficiente**; falta de conhecimento musical sistematizado, o que dificulta a realização de um trabalho com essa linguagem na educação infantil; faltam recursos para desenvolver atividades musicais mais diversificadas (com instrumentos musicais, CDs variados e bibliografia específica); faltam recursos financeiros para que as crianças possam ter acesso a instituições musicais fora da escola (teatros, concertos, etc.).
5. Reivindicações dos professores: uma formação musical mais aprofundada; **cursos de formação continuada** sobre conceitos específicos da linguagem musical e sua aplicação no contexto de aula; espaço físico adequado para atividades musicais; enfatizam a necessidade de cursos para melhorar sua prática e para contribuir na melhoria de sua saúde vocal.

Conclusões: Existe a necessidade de ampliação e aprofundamento sobre o assunto – a formação musical insuficiente dos professores reflete em práticas e, muitas vezes, a música ainda é concebida como um recurso para outras atividades.

NÍVEL DE MESTRADO

Ano: 2008

Pesquisadores: Isa Stavracas – Orientadora Maria da Glória Marcondes Gohn

Título: “O Papel da Música na Educação Infantil”

Objetivo: Investigar a presença e a forma de utilização da música em práticas educativas da Educação Infantil em escola de São Paulo/SP.

Resultados /Considerações:

Pesquisa de campo desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil

Professor Paulo Freire; participaram desta pesquisa dos 25 profissionais: diretor, coordenadores e professores desta escola.

1. Identificação do professor: **54% com curso de Pedagogia, 8% Normal superior**, 38% outros cursos; educador infantil não tem formação em música nem participam de eventos voltados para a prática musical; **maioria mulheres**.
2. Descrição das práticas pedagógico-musicais: **atividades mais desenvolvidas** são de **percepção de diferentes ritmos** [28%], produção de sons com o corpo [20%], datas comemorativas / festas (20%), **cantigas de roda e brincadeiras** [12%]; em menor proporção as **atividades motoras e canto de entrada/antes das refeições** [4%]. **Utilizam música diariamente**

em diversas atividades, entretanto a música é apenas mais um recurso para alcançar objetivos em outras áreas de conhecimento. Usam **repertório** variado: as mais citadas são as **infantis**, **MPB** e **clássica** (16%), **instrumental** e **cantigas de roda** (11%), entretanto não têm como objetivo o reconhecimento pelos alunos dessas diversidades, do reconhecimento e diferenciação dos estilos.

3. Bases para o ensino de música na Educação Infantil: utilizam o RCNEI quando se torna necessária a compreensão de termos específicos de música que constam da versão preliminar do documento de Orientação Curricular para a Educação Infantil elaborado pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
4. Problemas apontados pelos professores em relação ao ensino da música na educação infantil: professores **desconhecem o processo de musicalização**, o que transparece na falta de subsídios para trabalhar com essa linguagem, esta “insuficiência” está presente desde a formação docente.
5. Reivindicações dos professores: maior reflexão sobre as ações musicais desenvolvidas; uma maior conscientização coletiva de todas as esferas educativas sobre a importância da música, sobretudo na Educação Infantil; **promoção da formação docente continuada e garanta ao acesso de todos os professores a esses cursos.**

Conclusões: Apesar de as correntes teóricas enfatizarem a importância da música na formação das crianças, e a despeito de resultados satisfatórios que se obtém quando a música é introduzida no cotidiano das unidades pré-escolares, ela desempenha ainda um papel vago e impreciso, pois depende mais da sensibilidade do profissional que atua na área do que dos reais subsídios para que ela aconteça, uma vez que falta formação específica ao educador de Educação Infantil para atuar na área musical. A linguagem musical é uma área de conhecimento em construção, mas necessita ser repensada à luz de novos paradigmas educacionais e musicais. Garantir a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, não é suficiente para fomentar a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino.

NÍVEL DE DOUTORADO

Ano: 2010

Pesquisadores: Alicia Maria Almeida Loureiro – Orientadora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Título: “A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática”.

Objetivo: Investigar a presença da música e suas respectivas articulações entre as dimensões teóricas e políticas da educação infantil escolar presentes nos discursos

oficiais e sua relação com as dimensões práticas das atividades pedagógico-musicais para criança de zero a cinco anos de idade em Belo Horizonte/MG.

Resultados /Considerações:

Participaram desta pesquisa 9 educadores infantis (5 da rede pública e 4 da rede privada), 3 professores de música (todas da rede privada) e 6 coordenadores da educação infantil (4 da rede privada e 2 da rede pública) das 10 escolas de educação infantil – 5 escolas de cada rede administrativa: pública (municipal e estadual) e privada, de diferentes regiões da cidade de Belo Horizonte.

1. Identificação dos pesquisados: **maioria mulheres**; ensino médio – Magistério (4); Pedagogia (5), Normal Superior (2) e Psicologia (2) educadores com ensino superior; Psicopedagogia (4) com pós-graduação;
Formação profissional dos professores de música: Pedagogia (1), Psicopedagogia (1), Musicoterapia (1), Piano (1) Especialização em Artes (1) e Direito com Especialização em Educação Musical (1);
Formação profissional dos coordenadores: Pedagogia (5), Psicologia (1) e Psicopedagogia (2);
2. Processo de investigação: optou por observar a prática pedagógica que envolvesse tanto o professor quanto a criança, tendo como foco, a observação de situações, tarefas ou atividades específicas de música, suas práticas musicais vinculadas à organização escolar, em diferentes tempos e espaços no cotidiano das escolas; registrou em um diário de campo todas as observações para análise posterior; utilizando, também, a entrevista semiestruturada para obter mais informação.
3. Bases para o ensino de música: a pesquisadora tomou como ponto de partida o estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil buscando a possibilidade de relacionar a proposta de música do RCNEI com a prática musical desenvolvida nas escolas de Educação Infantil, incorporando os projetos políticos-pedagógicos das referidas escolas.
4. Descrição da prática pedagógico-musical: educadores revelam a **presença constante da música em sua prática: por meio do movimento corporal; por meio do cantar, usando a música como instrumento de comando e de controle na organização do tempo escolar e da própria sala de aula;** em datas comemorativas e festivas; **como suporte para outras atividades ou como entretenimento, permeando a rotina diária ou para relaxar ou como fonte de prazer e ludicidade, para trabalhar aspectos da cultura;** uso constante do CD, rádio e *internet* para seleção do **repertório** a ser cantado – **músicas folclóricas**, da própria autoria do educador, **da MPB**, clássica, etc.; as atividades são desenvolvidas sem nenhuma preocupação com uma escuta ativa pelas crianças ou exploração dos sons ou descoberta das possibilidades que a música oferece. O professor de música utiliza os instrumentos musicais de uma 'bandinha rítmica', **livros didáticos como material de consulta e apoio à sua prática pedagógica em música;**

trabalha a construção de instrumentos alternativos; histórias sonorizadas; improvisação; movimentos corporais, vocalização e o cantar.

5. Problemas apontados pelos professores em relação ao ensino da música na educação infantil: falta de recursos materiais; ausência da música como área de conhecimento nos cursos de formação realizados pelos educadores infantis e coordenadores, o que dificulta sua prática pedagógica; professores de música apontaram dificuldades para se trabalhar música na sala de aula pelo número elevado de crianças por turma.
6. Reivindicações dos professores: expressam o desejo de ***ter o profissional especialista em música dentro da escola, sugerindo um trabalho compartilhado, em parceria com o educador infantil***; os professores de música reivindicam a presença do educador infantil durante as aulas de música e um tempo maior para a prática musical; necessidade de uma prática pedagógica dialógica, com possibilidade de troca entre propostas e práticas.

Conclusões: A pesquisa revelou a ***superficialidade com a qual é tratada a área de Artes e da Música nos cursos de graduação*** – Pedagogia e Normal Superior – responsáveis pela formação desses profissionais, apresentando propostas curriculares com pouca ênfase às linguagens artísticas em seus currículos. Os principais achados revelaram ***acentuada desarticulação entre o falar sobre música e o fazer musical, o que aponta para usos e funções inadequados da prática pedagógico-musical***, em desarmonia com a realidade da criança. ***Há expressivos depoimentos dos educadores quanto ao uso das chamadas “músicas de comando”***. “Essas práticas não trabalham a música como área de conhecimento, mas utilizam-na como forma de entretenimento lúdico e institucionalizado” (2010, p. 261).

NÍVEL DE DOUTORADO

Ano: 2010

Pesquisadores: *Rosangela Duarte* – Orientadora Maria Luiza Rheingantz Becker

Título: “A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima”.

Objetivo: Investigar o desenvolvimento da musicalidade na formação e na prática musical do professor da Educação Infantil; verificar o papel da música como um conhecimento a ser construído e suas aplicações nas escolas de Boa Vista/RR.

Resultados /Considerações:

A pesquisadora ofereceu oficina de musicalização (90h/aula) para professores da educação infantil procurando vivenciar atividades de apreciação, interpretação e criação; os educadores foram levados a refletir sobre suas ações individuais e coletivas, diante do objetivo a ser alcançado: ser musicalizado. Participaram desta pesquisa 8 professores de 8 escolas de educação infantil da Rede Municipal e

Estadual, situadas em bairros centrais e periféricos. A abordagem metodológica utilizada foi 'pesquisa-ação' com a imersão da pesquisadora nas circunstâncias e no contexto em uma pesquisa qualitativa.

1. Identificação dos pesquisados (pergunta que permitia mais de uma resposta): no ensino médio – Magistério (4); Pedagogia (4), Normal Superior (1), Teologia (1), Administração de Empresa (1) e Letras (3) educadores com ensino superior; Psicopedagogia (1), Supervisão e Orientação Escolar (2), Coordenação Pedagógica (1), Educação Escolar (1), Língua Inglesa e Ciências Sociais (1) com pós-graduação. Faixa etária entre 21 e 37 anos.
Todas são mulheres.
2. Processo de investigação: à medida que as atividades da oficina eram propostas, os professores participantes planejavam como executá-las, realizavam a atividade e refletiam sobre como se dava o seu processo de musicalização, replanejando suas ações para atuar com seus alunos. A pesquisadora elegeu como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, a elaboração de um diário de campo e a observação para obter informações sobre a subjetividade dos participantes, a intervenção destes em sua realidade e como se deu o processo de criação de condições para transformar os contextos estudados.
3. Descrição das práticas pedagógico-musicais: a oficina de musicalização foi construída a partir da apreciação musical que se desdobrava em atividades de 'performance' e criação numa sequência lógica de complexidade. A partir da oficina os professores assinalaram a viabilidade de se trabalhar as atividades musicais atribuindo mais significado àquelas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.
4. Problemas apontados pelos professores em relação ao ensino da música na educação infantil: ***dificuldade em trabalhar com a música por não ter tido a devida formação***, por não saber cantar, por ter dificuldade em se expressar, ***por não se sentirem preparados; há carência de materiais didático-pedagógicos necessários que são suficientes para todos os alunos; há falta de apoio dos gestores escolares.***
5. Reivindicações dos professores: os ***professores declararam que as aulas de música deveriam ser ministradas por um professor especialista***, pois reconhecem que a música é uma área de conhecimento como qualquer outra e deve ser ensinada por professores licenciados em música; ***externaram a preocupação de ser realizado um trabalho de forma integrada e colaborativa com o professor atuante na educação infantil; não sentem segurança em desenvolver conteúdos específicos de música; a oficina proporciona ao educador uma oportunidade de construir novos conhecimentos sobre música, visando uma mudança de ação futura em suas práticas pedagógicas.***

Conclusões: a pesquisa contribuiu com reflexões e discussões sobre a teoria que permeia as práticas pedagógicas no sentido de privilegiar um espaço diferenciado

de construção do conhecimento e contribuir para formação de um professor atuante na educação infantil, que possa agir e refletir na e para a prática educativa. A pesquisadora constatou que a ***Música está presente na Educação Infantil com um sentido funcional, aparecendo como ilustração, pano de fundo, motivação ou recurso para outras atividades e áreas do conhecimento; como forma terapêutica; para as datas comemorativas; recreação; ênfase nas atividades de canto.*** A prática da Oficina de Musicalização permitiu aos professores ampliar suas concepções sobre o universo musical e aprimorar suas práticas. É preciso ***investir no desenvolvimento musical do professor, a formação continuada*** é uma solução emergencial para suprir a falta de professores especialistas nas escolas de Boa Vista.

A intenção de explanar os trabalhos de pesquisa acima foi para levantar a questão de que, no país, a visão que se tem da Educação Infantil é a mesma, com, praticamente, a mesma configuração e estratégias pedagógicas. O que grifamos em negrito é o que, também, temos levantado nos dados colhidos junto aos educadores infantis das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – as UMEIs. Abordaremos este assunto com maiores detalhes no Capítulo 4 desta dissertação.

2.2 A Lei 11.769: a lei que implementa a música na escola

Em agosto de 2008, foi sancionada a Lei 11.769, que acrescentou um novo parágrafo à atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/96) em seu artigo 26 – “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” – na educação básica, após trinta e sete anos de ausência.

Figueiredo (2010) contextualiza historicamente o que precedeu essa lei no que tange a necessidade de aprimoramento da legislação para a educação musical desde muito tempo. Relata que a música fez parte de orientações legais para educação brasileira desde o século XIX com diferentes propósitos e ênfases (BRASIL, 1854, 1890); que “o Canto Orfeônico, proposto e desenvolvido por Villa-Lobos, a partir da década de 1930, manteve a presença da música na escola brasileira”. Entretanto, em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a Educação Artística foi homologada como disciplina e a Música passou a dividir seu espaço com

as Artes Cênicas, as Artes Plásticas e o Desenho. “A proposta polivalente da Educação Artística contribuiu para a superficialização do ensino das artes como um todo” (FIGUEIREDO, 2010, p. 2).

Os profissionais que até então se encontravam nas escolas não tinham formação para suprir as necessidades desse novo currículo. Para preparar esses professores foram criados, em 1973, os cursos de licenciatura em educação artística de curta duração e a licenciatura em educação musical e artes plásticas de longa duração. Na verdade, com essa mudança de currículo, a música perdeu seu espaço na educação e passou a atuar como “pano de fundo” para expressão cênica e plástica, esvaziando-se como linguagem autoexpressiva (SANTOS²⁸, 1994, *apud* LOUREIRO, 2001).

Em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Educação Artística foi substituída pelo ensino da Arte – música, artes visuais, teatro e dança, nas escolas regulares de ensino. Nessa época, por determinação legal, o MEC criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo estruturar os conteúdos que seriam socialmente importantes no país levando em consideração seu grande território e sua diversidade cultural. Entretanto, segundo Figueiredo e Schmidt (2005), os PCN “não apresentaram uma clareza em termos de políticas educacionais para o ensino das artes”. O que passa a ocorrer, segundo esses autores é,

[...] uma continuação da prática anterior - polivalência - agora com a anuência da própria lei. Várias contradições convivem na prática escolar. No passado havia a polivalência indicada e não praticada, pois a tendência foi sempre a adoção de uma linguagem artística relacionada à formação do professor.

É importante ressaltar que na prática, “a Educação Artística nunca deu conta de todas as linguagens artísticas, mas isso nunca foi considerado um problema, pois o

²⁸ SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares. Fundamentos da Educação Musical. Série Fundamentos, Porto Alegre, v. 1, 1994, p. 9 e 10.

ensino das artes também não era considerado relevante no passado” (FIQUEIREDO; SCHMIDT, 2005) como também afirma o Deputado Federal Frank Aguiar, relator do Projeto de Lei²⁹ nº 2.732 que culminou na Lei 11.769, na Câmara dos Deputados:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já obriga o ensino de arte na educação básica, entretanto, frequentemente as escolas não valorizam a arte como essencial ao processo pedagógico, o que se revela na contratação de profissionais não qualificados, na diminuta carga horária, no menosprezo pelo conteúdo de arte em relação às disciplinas tradicionais. Além disso, a maior parte das escolas opta pela contratação exclusiva de professores de educação artística, reduzindo significativamente o potencial do contato pedagógico dos estudantes com a música.

Assim, apesar da presença de documentos específicos, instituídos pela LDBEN de 1996, para cada linguagem artística ter sido considerada uma tentativa de valorização das artes no currículo, isso não significou um avanço em termos educacionais: “os profissionais da educação que atuavam nas escolas e nas administrações educacionais ainda eram os mesmos; mudou a lei, mas não necessariamente o modo de pensar e agir das pessoas” (FIQUEIREDO; SCHMIDT, 2005). O que contribuiu para tornar o problema ainda mais grave foi o fato de que

[...] a própria legislação (LDB, PCN) permitia que cada sistema educacional decidisse sobre sua organização, o que acarretou a presença ou ausência de várias linguagens artísticas, de acordo com a vocação, o interesse e a compreensão que se tem sobre o ensino das artes na escola (FIQUEIREDO, 2005).

Assim, cada escola teve a opção de não oferecer experiências musicais para seus estudantes, caso tivesse em seu quadro professores de outra linguagem artística ou permitir que o professor de Artes, sem formação musical específica, ministrasse aulas de música. Essas aulas muitas vezes se limitavam à colocação de regras e conceitos musicais ou à realização de jogos e brincadeiras que propiciam “performances” sem significado para o aluno (MARINO, 2005).

²⁹ CAMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação e Cultura. Projeto de Lei nº 2.732 de 2008. Acessado 30/05/2012

A ausência de práticas musicais mais singularizadas na escola pressupõe, portanto, a falta de parâmetros educacionais que garantam aos educadores uma formação mais específica para esta área do conhecimento. Dada sua extrema importância para o desenvolvimento integral do educando, objetivo máximo da Educação Infantil, faz-se necessário unir forças para tornar a música mais do que uma prática simplista, desprovida de significados. (STAVRACAS, 2008, p. 113)

A partir deste cenário, observou-se no Brasil a paulatina extinção dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística (consequência da substituição desta disciplina pelo ensino de Arte, em consonância com a LDBEN/96) e a crescente implantação de cursos de Licenciatura em Música. Paralelamente, pôde ser observado o fortalecimento de algumas associações ligadas à Educação Musical, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)³⁰ e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

Em 2006, foi criado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música³¹ (GAP), um Grupo de Trabalho (GT), com a participação de músicos e educadores musicais, que esteve sob a coordenação do presidente do GAP o músico Felipe Radicetti. A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), também, foi convidada a participar de reuniões com o GAP para contribuir nos debates e encaminhamentos. Todo esse movimento resultou na aprovação da referida lei 11.769, em agosto de 2008, que veio acrescentar a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

O Quadro 5 sintetiza as modificações da legislação brasileira relacionadas ao ensino de música nas escolas regulares, desde o ano de 1854 até culminar na referida Lei 11.769, de 2008.

³⁰ ABEM: desde sua criação, em 1991, tem gerado debates e um número significativo de publicações na área de educação musical nas escolas, com o propósito de consolidar a área de música no país. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br>> Acessado em 03/12/2011.

³¹ O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, formado por universidades, associações e cooperativas de músicos, reivindica o ensino musical como obrigatório na educação básica. A ideia não é formar músicos profissionais, mas sim um reconhecimento dos benefícios que esse ensino pode trazer para o desenvolvimento e a sociabilidade das crianças. A campanha conta com um site <www.queroeducacaomusicalnaescola.com>

QUADRO 5
Legislação brasileira sobre o ensino da música

DATA	LEI	ASSUNTO A DESTACAR
17/02/1854	Decreto nº 1331	Reforma Couto Ferraz; Art. 47 – entre as disciplinas institui o ensino de música;
08/11/1890	Decreto nº 981	Oficialmente se garante a existência de um professor específico para música; Art. 28 – “cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores [...] 1 [um, <i>grifo nosso</i>] de música”;
11/04/1931	Decreto nº 19891	Obrigatoriedade do ensino de música nas escolas primárias e secundárias;
11/08/1971	Lei de Diretrizes e Bases da Ed. Nacional nº 5692	Nessa época, foram compreendidas como Educação Artística todas as modalidades artísticas no currículo; a Arte passou a concebida como atividade, e não como disciplina; as modalidades artísticas ficam a critério da escola. Surge, assim, o “professor polivalente”; Esta lei foi revogada pela Lei nº 9.394, de 1996; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm
20/12/1996	Lei Diretrizes e Bases da Ed. Nacional** (LDBEN nº 9.394)	O ensino de <i>Educação Artística</i> passa a ser discriminado como Arte , contudo enfrenta-se o mesmo problema da polivalência na docência; mas elevou-se o status de atividade para componente curricular obrigatório (Art. 26, Parágrafo 2º); http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
18/08/2008	Lei nº 11.769	Música passa a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo na educação básica (modificação feita no § 2º do Art. 26 da LDBEN 9.394/96); http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm

***Professor Polivalente** é aquele que leciona várias disciplinas abordando de forma interdisciplinar.

Fonte oficial de Legislação Brasileira: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>

Com a Lei 11.769/08 “abriram-se múltiplas possibilidades para a área de educação musical”, diz Penna (2010, p. 141). Entretanto no momento, “não cabe esperar que essa nova lei gere automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana”, pois sua “realização efetiva [...] depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis” (PENNA, 2010, p. 141). Cabe verificar, portanto, como serão levados os efeitos da lei 11.769/08 às salas de aula, “como as proposições e idealizações dos textos legais, de caráter abstrato, encontram sua concretização nas práticas pedagógicas cotidianas” (PENNA, 2010, p. 142).

O movimento pela aprovação da lei só fará sentido se a mobilização pela sua implementação [sic] for mantida. É responsabilidade de toda a comunidade escolar a qualidade da educação que se quer para a escola brasileira. [...] *A lei sozinha não fará mudanças, mas pode representar uma motivação para que se discuta melhor o papel da música na escola, na formação dos estudantes, democraticamente acessível a todos. Estes são grandes desafios a serem enfrentados na atualidade* (FIGUEIREDO, 2010, p. 8, *grifo nosso*)

Outra questão preponderante levantada por educadores musicais está relacionada ao veto presidencial ao parágrafo único do artigo nº 62 da Lei 11.769/08. Com o veto, a Música pode ser ministrada nas escolas por profissionais sem formação específica na área. Este veto foi justificado com os seguintes argumentos³²:

MENSAGEM DE VETO Nº 622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Senhor Presidente do Senado Federal, Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (no 330/06 no Senado Federal), que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica". [...] Parágrafo único. Razões do veto. No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional. [BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica].

O veto tem duas questões que merecem atenção: a exigência ou não da formação específica na área e o fato de músicos profissionais sem esta formação específica estarem ou não impedidos de atuarem como professores de música.

³²<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm> Acessado em 03/12/2011

Alvarenga e Mazzotti (2011)³³ esclarecem que a profissão de professor é instituída por Lei e tem regras claras para seu reconhecimento e exercício, sendo o diploma de licenciado a condição essencial para se ensinar nas escolas regulares.

De fato, o termo “formação específica” fica indefinido, abrangendo múltiplos significados que transparecem na mensagem [...] Neste caso, formação específica pode ser interpretada como formação de especialista em curso de pós-graduação, o que torna o veto pertinente, pois não há exigência deste tipo de formação para estas disciplinas nem para os conteúdos mais específicos de diferentes culturas e etnias, e línguas estrangeiras, citados, mais adiante, na mensagem de justificativa ao veto [...] o veto à formação específica na área, desde que entendido como formação em curso de licenciatura, é impróprio, pois a Lei nº 9.394/96 exige a licenciatura para ensinar na educação básica (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011, p.55).

Assim, a própria Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, já estipula que o docente tenha formação superior em sua área devida. Além disso, como este trabalho trata da educação infantil, é importante acrescentar que o **Decreto Nº 3.554, de 7 de Agosto de 2000³⁴**, vem reforçar essa questão, também, colocando a **necessidade da formação superior para os profissionais que atuarão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.**

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDBEN nº 9.394/1996).

Art. 1º § 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (Decreto nº 3554/2000).

A Licenciatura é a formação exigida para lecionar Matemática, Português, Ciências e outras disciplinas nas escolas brasileiras, ou seja, esta é a formação específica requerida. Porém, o veto afirma o oposto: “note-se que não há qualquer exigência de

³³ ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

³⁴ Decreto No 3.554.< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1> Acessado dia 23/04/2012.

formação específica para Matemática, Física, Biologia etc.” Somente no caso do termo “formação específica” ser interpretado como formação em curso de pós-graduação, o veto seria pertinente. Mas segundo Alvarenga e Mazzotti (2011), “não há exigência deste tipo de formação para estas disciplinas, nem para os conteúdos mais específicos de diferentes culturas e etnias, e línguas estrangeiras, citados, mais adiante, na mensagem de justificativa ao veto”. Assim, como já dito anteriormente, “única formação mínima exigida é o curso de Licenciatura tanto para o ensino dos conteúdos sugeridos como para lecionar as disciplinas da matriz curricular” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011).

A segunda questão alegada pelo documento do veto se refere aos músicos profissionais, sem formação acadêmica ou oficial em música, mas reconhecidos nacionalmente, estarem impedidos de atuar como professores de música nas escolas. É importante afirmar que o fato de serem músicos profissionais não os habilitaria a ministrar aulas na educação básica: “músicos e professores de música são categorias profissionais distintas” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011, p. 68). Esta possibilidade de atuação estaria novamente infringindo o **Decreto Nº 3.554, de 7 de agosto de 2000³⁵, que institui a necessidade da formação superior para os profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.**

Entretanto, apesar de toda essa polêmica, Figueiredo (2008, p.6) afirma que o veto não acarretará problemas para a implantação da Lei 11.769.

A supressão deste parágrafo não afeta diretamente a implantação desta nova medida que inclui a música na educação básica, pois também faz parte do texto da LDB de 1996, a necessidade de formação superior em curso de licenciatura para os profissionais da educação básica. De certa forma está garantido que para ensinar música na escola é preciso ter formação em curso de licenciatura, e parece óbvio que para ensinar música um professor deveria ter formação na licenciatura em música (FIGUEIREDO, 2008)³⁶.

³⁵ Decreto No 3.554 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1> Acessado dia 23/04/2012.

³⁶ FIGUEIREDO, 2008. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

A grande questão no momento é que, com veto ou sem veto, não temos professores de música suficientes para atuar com os 51,5 milhões³⁷ de crianças e jovens matriculados na educação básica no Brasil. Em vista da demanda desta lei, bem como das questões que ela propõe, o grande desafio continua sendo a formação de professores. Segundo os dados do Censo da Educação Superior (2006)³⁸ o Brasil tem 42 cursos de licenciatura em música, que oferecem 1.641 vagas. Os cursos de licenciatura em Música realmente não conseguem dar conta dessa enorme demanda.

É fundamental, então, que se invista na formação musical tanto do professor generalista bem como do especialista, uma vez que, com mais de 50 milhões de alunos matriculados na educação básica no Brasil, não se pode contar apenas com o professor especialista de música para tal demanda. O oferecimento de cursos de formação musical para professores generalistas é extremamente importante para que estes profissionais tenham “condições necessárias para trabalharem com conteúdos musicais de forma adequada para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção dos alunos” (QUEIROZ; MARINHO, 2007). Várias iniciativas neste sentido vêm sendo implementadas com sucesso em Minas Gêrias, assunto a ser abordado ainda neste capítulo.

Neste sentido, como destacam Souza *et al.* (2002), é necessário proporcionar “o trabalho colaborativo entre o unidocente³⁹ e o especialista [da área de música], o que poderá contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas aos alunos e para um maior desenvolvimento da educação musical nas escolas”.

³⁷ <<http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/o-brasil-em-numeros-1/educacao/print>> Acesso em: 07/06/2012

³⁸ Censo da Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso em: 07/07/2012.

³⁹ Unidocente é o mesmo que professor generalista, aquele professor que trabalha na educação básica. São utilizadas diversas denominações além dessas em nosso país: não especialista, docente, professor de classe, professor regente, entre outros (FIQUEIREDO, 2004, p. 55).

2.3 Política Pública para o ensino da Música na Educação Infantil: Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI/1998) X Proposições Curriculares⁴⁰ da Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (2009)

*Me movo como educador, porque,
primeiro, me movo como gente.
(Paulo Freire)*

Em relação ao ensino da música na educação infantil, pode-se dizer que, até o momento, existem como referência em Belo Horizonte dois documentos oficiais: o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (1998), em nível nacional e as Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (2009), em nível municipal. Estes dois documentos serão estudados nos itens a seguir.

2.3.1 Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (1998)

O Referencial Curricular para a Educação Infantil, publicado em 1998, integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério de Educação e do Desporto (BRASIL, 1998a, p. 7). Em seu terceiro volume, denominado “Conhecimento de mundo”, teve a participação de profissionais especializados nas diversas linguagens do conhecimento. Entre essas linguagens contempla uma proposta detalhada para a especificidade Música, entretanto, sem caráter obrigatório (PENNA 2010, p. 135). A intenção é de que o documento todo seja ‘dialógico’ entre as partes interessadas, para que, assim, possa abranger a gama ‘cultural’ existente no nosso imenso Brasil.

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existente, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória [...]. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (BRASIL, 1998a, p. 16, *grifo nosso*)

⁴⁰ O compendio das Proposições Curriculares chama-se “Desafios da Formação”, contudo ao citar no texto corrido e na identificação da publicação utilizaremos o nome Proposições Curriculares.

A função do educador infantil é sensibilizar as crianças quanto à música, educar seus sentidos, fazê-las ouvir e apreciar o que ouvem e, a partir daí, inseri-las em uma prática musical. Não se quer aqui impor um programa nem engessar o educador, deixando-o sem ação. Acreditamos no que reforça Teca Alencar de Brito, coordenadora da seção que trata da linguagem musical.

[...] a Educação Infantil é a etapa da exploração do gesto, do gesto produtor do som e das qualidades que esse gesto pode ter [...] não é, ainda, a etapa da produção *precisa* [grifo nosso], da construção de linhas melódicas definidas, métricas, com o tempo organizado em compasso [...] as crianças fazem porque é assim que elas percebem o mundo e [...] lidam com os materiais sonoros, sempre em dinâmica transformação, no tempo / espaço.

Entretanto, várias críticas têm sido feitas ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)⁴¹. Estudiosos da área musical consideram que as orientações “tem um uma visão romântica e uma concepção idílica de educação musical” (SOUZA, 2002, p. 29), uma vez que a escola raramente dispõe de professores especialistas na área de música.

[...] tudo indica que a proposta curricular e pedagógica desse referencial é uma idealização muito distante da realidade atual, e somente em poucas e privilegiadas escolas deste país encontramos um professor licenciado na área específica de música atuando neste nível escolar, especialmente na rede pública (PENNA, 2010, p. 135).

Além disso, Penna (2010) afirma que ainda prevalece no RCNEI, de modo geral, a ideia da música em função de alguma coisa ou a serviço de algum evento, atividade, como sempre foi no passado. Essa autora considera que ainda são dominantes tanto a “tradição assistencialista das creches” quanto a “marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas”⁴² e a ideia decorrente de que, para atuar na educação infantil, “basta ter jeito com criança” explicita Penna (2010, p. 134, 135), mentalidade que pode levar algum tempo para ser modificada.

⁴¹ Disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859> Acessado em 23/03/2010.

⁴² A entrada ao Ensino Fundamental, agora, com 6 anos. Antes essa era a faixa-etária do final da pré-escola, isto é, da educação infantil.

[...] planejamento é uma questão política, na medida em que envolvem posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação, etc. [...] não adianta ter planos bonitos, se não tivermos bonitos compromissos, bonitas condições de trabalho sendo conquistadas e bonitas práticas realizadas (VASCONCELLOS, 2008, p.41-46).

Entretanto Fonterrada (2005, p. 229) ressalta que o Referencial, sendo bem entendido, “pode contribuir para a transformação da educação infantil, pois destaca valores comprometidos com a cidadania”. Esta autora afirma que cabe a cada um dos interessados fazer, apreciar e refletir para que venhamos alcançar os objetivos que estão sendo propostos para a melhor qualidade da educação e, principalmente, da música na escola.

Outra questão que tem sido criticada é que os textos referentes às diversas linguagens – os sete eixos estruturadores⁴³ – demonstram o conhecimento dos autores em suas respectivas áreas, contudo “mostra a falta de integração entre eles” (DINIZ, 2005, 242). O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também cita a dificuldade encontrada pelas instituições para integrar a linguagem musical ao contexto educacional.

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói (1998c, p. 47).

Fonterrada, entretanto, não acha que isso seja um problema, pois

[...] a Educação Infantil, por sua própria natureza, se dá de forma interativa, com uma ênfase muito grande na inter-relação temática, ou melhor, na interdisciplinaridade, pois a faixa etária é caracteristicamente transdisciplinar e opera de modo não linear, o que favorece a adoção de atividades interativas. (FONTEERRADA, 2005, p. 234)

⁴³ Identidade e Autonomia; Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática. (RCNEI)

Como complementa Diniz,

É bom que o professor imagine, ele mesmo, maneiras de fazer a integração, pois isso o leva a refletir acerca da própria experiência. No entanto, nas condições atuais, em que [a maioria] das escolas e creches vivem [...], pois não há garantia de que a reflexão seja feita por cada professor ou pela instituição [...] Sendo assim, para que os objetivos sejam atingidos, é preciso que haja suporte, supervisão e cursos de capacitação e aperfeiçoamento docente (DINIZ, 2005, p. 242).

Como já dissemos anteriormente: um documento ou uma lei não resolverão o problema. Sua função deve ser instigar, levantar questões e criar processos para que viabilizem o retorno do ensino da música às escolas brasileiras.

2.3.2 Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (2009)

Diz-nos Vasconcellos que “o planejamento deve partir da realidade concreta tanto dos *sujeitos*, quanto do *objeto* de conhecimento e do *contexto* em que se dá a *ação pedagógica*” (2008, p. 106, *grifo nosso*). Assim sendo, está em processo de finalização o documento das Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação para a Educação Infantil da PBH – que tem no conjunto de sua versão preliminar o nome peculiar de “Desafio da Formação” (2009). Conta com as contribuições da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no âmbito nacional. As Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação para a Educação Infantil também se basearam na Resolução CEB 1/99 (que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino) e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI/1998). No âmbito municipal, este documento fundamenta-se na Resolução 001/2000 do Conselho Municipal de Educação (que estabelece as diretrizes para a Educação Infantil), na publicação *Subsídios para construção do Projeto Político Pedagógico para Educação Infantil*

(2001) e nos Referenciais Curriculares da Escola Plural de Belo Horizonte (1994, 1995, 1996, 2004), assim como em livros que orientam a questão da inclusão social numa garantia de igualdade de diversidade (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2009, p. 5).

A Gerencia de Coordenação da Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (GECEDI) almeja um documento que mostre melhor a identidade politico-pedagógica que se deseja imprimir na Rede Municipal de Educação e creches conveniadas. É possível entender a forma como se tem pensado a garantia do ensino à primeira infância, “ao trazer vários profissionais, de cada linguagem⁴⁴ trabalhada na Educação Infantil, para trocar ideias com os educadores e construir os conhecimentos básicos”⁴⁵, por meio da Rede de Formação, isto é, encontros realizados com a intenção de promover discussão, cursos, estudos, etc.. Estes encontros oportunizam uma reflexão coletiva entre esses profissionais convidados e os educadores, buscando indagar, investigar e apresentar mudanças, desvendando os equívocos existentes no documento preliminar das Proposições Curriculares para uma melhor finalização. Segundo a Sra. Mayrce Terezinha da Silva Freitas, da Gerencia de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI):

Documento das Proposições é significativo porque ele reconhece a realidade, apresenta uma teoria que embasa a possibilidade de mudanças e já aponta mudanças no cotidiano dos estabelecimentos de ensino, como, por exemplo, a conscientização da necessidade do desenvolvimento musical da criança. Ressalta que mostra a realidade e sabe que há uma gama de diversidade de profissionais, com diversas leituras. Por isso está sendo reestruturado a partir de diálogos com pesquisadores, com as universidades, com as instituições da rede própria e conveniada, ampliando o leque de participação, fundamentado em analisar, verificar e ampliar.

Relato as palavras da então Secretária Municipal da Educação, Sra. Macaé Evaristo:

Como parte das ações pedagógicas dedicadas à melhoria da qualidade do atendimento e do ensino desenvolvido na Rede Municipal de Educação, estamos dedicando atenção especial ao currículo [...] o texto, construído por mais de 2.300 profissionais, tem

⁴⁴ Artes Plásticas Visuais, Digital, Oral, Corporal, Musical, Matemática, Escrita.

⁴⁵ Fala da Sra. Mayrce Freitas. Em entrevista concedida no dia 27/06/2012.

objetivo de apresentar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil [...] visando assegurar o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando as características de cada turma e de cada ciclo (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2009, p. 4).

A comunidade escolar sentiu-se valorizada por participar da elaboração do documento:

O documento das Proposições, quando a gente conseguiu escrever, eu vi que aquilo não é um documento que meia dúzia de cabeças pensou [...] foi cansativo repetir a mesma formação para grupos diferentes, como eu fiz, mas... Conseguir ouvir o educador, ele participando, dizendo o que deveria ser focado, não tem preço [...] As Proposições com várias linguagens abrem um leque tão grande para o trabalho, levando em consideração a individualidade de cada criança, eu tenho um norte, um eixo que dá o tom das UMEIs *[ela participou da elaboração enquanto acompanhante na Secretaria de Educação]*. Quando eu vim para a UMEI, recebemos educadoras de todo jeito e quando você fala que existe um documento, existe uma proposta, que você faz parte de uma rede, que você não é uma escola isolada... isso dá uma segurança muito grande para a gente que vai dirigir (Fala de um Vice-diretor).

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil (2009) ressaltam que, numa instituição educativa, as intenções devem ser materializadas em uma proposta político-pedagógica que retrate a relação da instituição com a cultura local, desafios e propostas, sendo construído de forma coletiva e participativa, incluindo todos os envolvidos nessa construção: as crianças, suas famílias, educadores/professores, coordenação, direção e funcionários.

É referencial para todos na Rede, é um documento orientador, mas cada instituição constrói sua proposta pedagógica, cada um pensando a sua comunidade, a sua criança, a sua realidade para construir aquele documento que é o retrato da sua instituição sem “fugir” das diretrizes da Rede (Fala da Gerente de Coordenação Sra. Mayrce Freitas)

Essa organização e prática devem garantir à primeira infância um espaço legítimo para viver tudo aquilo que é considerado próprio da infância, um tempo de vivência com sentido em si mesma.

[...] ambiente seguro, saudável, acolhedor e estimulante; rotina estruturada e flexível em seu cotidiano; respeito à sua individualidade e suas diferenças; construção de laços afetivos e sociais; proteção, limite e segurança; construção de sua identidade e autonomia; cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação; construção de conhecimentos na relação com o outro; possibilidades de se expressar por meio das múltiplas linguagens; oportunidades de experimentar, explorar e ampliar os conhecimentos do mundo à sua volta; espaços e tempos para brincar, imaginar, representar, repetir e imitar; acesso à produção cultural e científica da humanidade. (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2009, p.35-36)

Uma preocupação explicitada por todos os que atuam na educação infantil é a de que as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação para a Educação Infantil não venham a “assumir a natureza de um documento que enrijeça, empobreça ou restrinja as atividades a serem trabalhadas com as crianças” nem venha a correr “o risco de uniformizar e desconsiderar a diversidade”, e, ainda, ser tomada como um “receituário aplicado de forma fragmentada” e “não como ações coerentes com os processos” apresentando “conhecimentos desarticulados das vivências” (cf. 2009, p.8).

A professora Aline Carneiro, que elaborou o capítulo referente à “Linguagem Musical”, enfatiza que o educador deve buscar entendimento sobre o desenvolvimento global da criança – como se dá o processo de aquisição cognitiva de cada faixa etária; como a criança apreende a música; como poderá ser refinada sua compreensão da linguagem musical; quais conteúdos musicais ela tem condições de explorar e manipular; qual o espaço físico ideal para se trabalhar com cada faixa etária. Essa compreensão poderá viabilizar um trabalho mais significativo de educação musical na escola (cf. 2009, p. 201 e 202). Sugere uma possível orientação para a construção dessa linguagem:

[...] a *valorização, por parte do educador/professor*, da manifestação da sonoridade e musicalidade das crianças. Esta se manifesta a partir das fontes sonoras – voz, corpo e instrumentos nas experiências sonoro-musicais trabalhadas nas atividades de composição/improvisação e *performance*. Estas últimas são retroalimentadas [...] pela apreciação musical. (cf. 2009, p. 201, *grifo nosso*).

Há também críticas às Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação para a Educação Infantil. Observa-se uma desarmonia entre as propostas pedagógicas e a postura administrativa do órgão municipal responsável relativa aos recursos necessários para o bom funcionamento do que foi planejado, como número de alunos por sala, o devido pagamento para reuniões pedagógicas, material didático e remuneração dos educadores infantis.

As orientações musicais fornecidas nos dois documentos – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação para a Educação Infantil – serão estudadas comparativamente no item a seguir.

2.3.3 Quadros comparativos

Devido ao grande número de informações contidas tanto no Referencial Curricular (RCNEI/1998) quanto nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil (2009), será apresentada, a seguir, uma comparação tabular (Quadros 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) entre os dois documentos, segundo os seguintes quesitos: histórico, organização geral, referenciais teóricos utilizados, organização do capítulo referente à linguagem musical, proposta metodológica para o ensino da música, conteúdos específicos e avaliação.

QUADRO 6
Histórico

RCNEI / MEC	PROPOSIÇÕES CURRICULARES / PBH
1998: <i>primeira orientação oficial para a educação infantil no Brasil;</i>	2002: primeira publicação de um prévio documento “ <i>Proposições Curriculares para a Educação Básica</i> ” (processo de construção); 2009: publicada a segunda escrita “ <i>Desafios da Formação – Proposições Curriculares da Educação Infantil / RME e Creches conveniadas com a PBH</i> ” (processo de finalização); 2013: previsão de conclusão do documento;
Governo Fernando Henrique Cardoso. Produzido pela COEDI/MEC (1994-1998) e em Fevereiro/1998 a versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da educação infantil para que em, um mês, fosse devolvido ao MEC um parecer para a versão final.	Sistematização das Proposições Curriculares para a Educação Infantil elaborada de forma coletiva e participativa – a partir de diálogo entre profissionais envolvidos, equipes da Secretaria de Educação – equipes regionais e a Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI); educadores/professores, coordenação, direção e funcionários crianças e suas famílias.

QUADRO 7

Organização Geral

RCNEI / MEC	PROPOSIÇÕES CURRICULARES / PBH
Três volumes;	Três Eixos Estruturadores (um volume): Natureza [EIXO 1]; Sociedade e Cultura [EIXO 2]; Brincar [EIXO 3];
VOLUME 1: Introdução – define os objetivos gerais da educação infantil e orienta a organização dos outros volumes de eixos de trabalho;	EIXO 1 – Construção de atitudes e valores;
VOLUME 2: Formação Pessoal e Social – favorece os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças;	EIXO 2 – Construção do conhecimento mediante interações estabelecidas com a cultura, a natureza e a sociedade, ou seja, com o mundo físico e social;
	EIXO 3 – Apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática) como forma de expressão;
VOLUME 3: Conhecimento de Mundo , construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática;	Em torno desses 3 eixos acima, se desenvolvem as sete linguagens: Artes Plásticas Visuais, Digital, Oral, Corporal, Musical, Matemática, Escrita; Essas linguagens se interligam e se complementam;
Elaboração por Faixa-etária como explicita a LDBEN/96: Crianças de 0 a 3 anos; Crianças de 4 a 6 anos.	Elaboração por Ciclo de Idade (muda a terminologia, apenas): <i>1º Ciclo:</i> Crianças de 0 a 3 anos; <i>2º Ciclo:</i> Crianças de 4 a 6 anos.

QUADRO 8

Referenciais Teóricos Utilizados

RCNEI / MEC	PROPOSIÇÕES CURRICULARES / PBH
Ideias de Koellreutter (1915-2005) sobre educação musical baseadas na criação e integrando, através da música, outras áreas do conhecimento, tendo sempre em vista o ser humano;	Sugere uma educação musical fundamentada no Modelo Espiral Psicológico de Desenvolvimento de Swanwick (1994) e baseada na experiência do Modelo C(L)A(S)P de Educação Musical (SWANWICK, 1979);
Bibliografia cita outros estudiosos que vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, como Keith Swanwick, Marilyn P. Zimmerman, François Delalande, Edgar Willems, Murray Scafer, J. Sloboda, e Howard Gardner, entre outros.	Bibliografia cita outros estudiosos que vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, como D. Hargreaves, D. Miell, R. Macdonald, R. Shore, entre outros.

QUADRO 9
Organização do capítulo referente à Linguagem Musical

RCNEI / MEC	PROPOSIÇÕES CURRICULARES / PBH
Relatora: educadora musical Teca Alencar de Brito Introdução Presença da Música na educação infantil: ideias e práticas correntes A criança e a Música Objetivos para cada faixa etária; Conteúdos: O fazer musical com orientações didáticas para cada faixa etária; Apreciação musical com orientações didáticas para cada faixa etária Orientações gerais para o professor: organização do tempo; oficina para construção de instrumentos (alternativos); jogos e brincadeiras; organização do espaço; as fontes sonoras (idiofones, membranofones, aerofones, cordofones); o registro musical (outras formas de notação musical); Observação, registro e avaliação formativa Sugestões de obras musicais e discografia (Popular e Erudito)	Relatora: educadora musical Aline Nunes Carneiro O processo na Rede de Formação⁴⁶, interlocução com a prática da Rede Municipal e Conveniada Algumas pesquisas na área da educação musical infantil Diálogos com os profissionais: Como trabalhar a linguagem musical com crianças na Educação Infantil? Quais as diferenças no trabalho em função das faixas etárias? Como propiciar um ensino apropriado e coerente com o desenvolvimento infantil? Qual a relação da música e o desenvolvimento da criança? A música contribui para a formação humana da criança? A educação musical infantil (0 até 6 anos): relações sociais e práticas interdisciplinares A educação musical infantil (0 até 6 anos): uma abordagem integrada da experiência musical Conteúdo da linguagem sonoro-musical para o 1º e 2º ciclos (0 até 6 anos) Sugestão de obras musicais e discografia (Popular e Erudito)

QUADRO 10
Proposta metodológica para o ensino da música

RCNEI / MEC	PROPOSIÇÕES CURRICULARES / PBH
Aponta a música como linguagem, como também, o movimento e as artes visuais. Deve ser considerado o trabalho musical integrado às outras linguagens com a realização de projetos integrados; Conteúdos organizados em dois blocos: fazer musical (improvisação, composição e interpretação); apreciação musical (audição e interação com músicas diversas); Caracterizado por três etapas nos procedimentos didáticos: Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; Apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; Reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.	<i>Idem;</i> Manifestação Sonoro-musical por meio de Fontes Sonoras: Voz / Corpo / Instrumentos (tradicionais ou alternativos); Experiência musical básica: Composição / Apreciação / Performance; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil <i>Princípios básicos: consciência auditiva; produção e reprodução sonoro-musical espontânea do bebê e da criança pequena e orientada pelo professor; reflexão e análise dos sons e da música que estão a sua volta, a história sociocultural da sua própria percepção auditiva, produção e reproduções sonoro-musicais;</i> Conteúdos especificados para serem vivenciados: O Som e o Silêncio: Matéria-prima da Linguagem Musical; Parâmetros do Som: timbre, intensidade, duração, altura; Caráter Expressivo – Dinâmica; Andamento; Estruturação musical: quadratura; frases musicais; por meio de jogos e canções; automatismo e ordenação de notas; Aspecto Rítmico: Regularidade e Irregularidade; Aspecto Melódico: Estruturas Melódicas; Atividades: alguns exemplos.

⁴⁶ Encontros ministrados por assessores das diversas linguagens contratados pela RME, isto é, que oportunizam uma reflexão coletiva – por meio de cursos, estudos, diálogos, etc. – sobre diversos assuntos referentes ao desenvolvimento da criança na instituição educativa (Entrevista com a Sra. Mayrce Freitas).

QUADRO 11
Conteúdos Específicos

RCNEI / MEC	PROPOSIÇÕES CURRICULARES / PBH
CRIANÇA DE 0 a 3 ANOS	
Apreciar diferentes produções artísticas, reconhecendo a grande diversidade; Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; Ouvir com atenção; Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais; Explorar, identificar e produzir sons; Coordenar os sons musicais com movimentos; Saber utilizar instrumentos da bandinha; Cantar em grupo e individualmente; Imitar, inventar e reproduzir canções; Ouvir diferentes estilos musicais; Explorar, expressar e produzir o silêncio e os sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos; Interpretar músicas e canções diversas; Dançar e/ou fazer improvisação musical; Desenvolver memória musical por meio da audição de canções;	
A CRIANÇA DE 4 a 6 ANOS	
Interessar-se por conhecer diferentes produções artísticas e formas de expressão cultural, apreciando e reconhecendo a grande diversidade, de acordo com as diferentes intenções e situações de comunicação, como forma de compreender e ser compreendido; Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; Brincar com música; Explorar, identificar e produzir sons; Coordenar os sons musicais com movimentos; Saber utilizar instrumentos da bandinha; Cantar em grupo e individualmente; Imitar, inventar e reproduzir canções; Ouvir diferentes estilos musicais; Identificar elementos da música para expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo; Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais; Utilizar as variações de tempos, compassos e ritmos musicais; Reconhecer versos, estilos da música brasileira e de outros locais e povos; Cantar as músicas para aprimorar a memória musical; Produzir sons com várias partes do corpo; Produzir sons com vários objetos e materiais; Confeccionar instrumentos sonoros; Explorar o silêncio através de sons da voz, do corpo, objetos etc.; Expressar o silêncio através da percepção, atenção e observação; Valorizar obras musicais de diferentes gêneros, estilos, épocas, culturas etc.; Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas produções artísticas.	

QUADRO 12
Avaliação

RCNEI / MEC	PROPOSIÇÕES CURRICULARES / PBH
Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.	

A partir dos conteúdos apresentados nos Quadros de número 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 foi possível identificar alguns pontos de convergência e de divergência entre os dois documentos. Esses pontos serão apresentados nos Quadros seguintes (13 e 14).

QUADRO 13
Convergências

RCNEI / MEC	PROPOSIÇÕES CURRICULARES / PBH
Não são documentos obrigatórios, mas apresentam as concepções governamentais que norteiam a área da música na educação infantil;	
Adotam a mesma divisão por faixas etárias contemplada nas disposições da LDBEN/96;	
Fatores relevantes no trabalho da educação musical infantil: relações sociais, noção de coletividade, relação afetiva com o educador e com o outro;	
Ênfase na criança e em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas e expressivas;	
Reforça-se o objetivo da área, o desenvolvimento integral da criança e coloca-se o brincar juntamente ao cuidar e ao educar, aplicando conhecimentos sobre o desenvolvimento do brincar e aprendizagem infantil;	
No geral, cada Linguagem é apresentada por seu autor com seu material, suas considerações, objetivos, conteúdos, orientações didáticas para cada faixa etária sem fazer uma 'ponte' com outras áreas, cabendo ao próprio educador infantil a difícil tarefa de promover essa integração;	
Tópico referente à Linguagem Musical tem seu espaço próprio nos dois documentos;	
Apresenta o mesmo conteúdo específico para cada faixa-etária;	
Levantam a questão – trazendo um alerta – de que a música, nas intuições de ensino, tem tido prioritariamente a função de formação de hábitos, atitudes e comportamento; e/ou é mais utilizada nas realizações de festividades e eventos do ano letivo;	
Apresentam caráter instrumental e didático para que o professor tenha consciência em sua prática educativa que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças.	
Quanto a Avaliação seguem o que propõe a LDBEN/96, mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, por observação, sem objetivo de promoção.	

QUADRO 14
Divergências

RCNEI / MEC	PROPOSIÇÕES CURRICULARES / PBH
Sem diálogo com os profissionais da educação, professores e sociedade;	Diálogo com os profissionais da rede municipal, conveniada e sociedade;
Outubro/1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos;	Vem sendo desenvolvida, desde 2002, construída a partir de muitas reuniões, muitos debates, diálogo entre os profissionais envolvidos na Educação Infantil;
Orientações didático-pedagógica (mantem o da LDBEN/96): 0 a 3 anos e 4 a 6 anos.	Propõe como orientações didático-pedagógica: 0 a 2 anos e 3 a 6 anos.

Observa-se que os dois documentos apresentam mais convergências que divergências. Tanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) quanto as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação para a

Educação Infantil compreendem a música como uma linguagem que “se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998c, p.45) e as práticas musicais – audição, percepção, improvisação, exploração sonora e rítmica, criação musical e outras – estão descritas nos dois documentos como abordagens relevantes para a formação musical da criança [RCNEI e PBH]. Ambas as propostas reconhecem o valor intrínseco da música e fazem um alerta contra a utilização da música exclusivamente para formar hábitos, atitudes e comportamentos, e nos eventos festivos da escola. O vislumbre deste novo paradigma já representa, sem dúvida, um avanço se considerarmos que a própria educação infantil só foi reconhecida como parte da educação básica pela LDBEN de 1996. Entretanto, apesar de esses documentos estarem cumprindo uma missão importante e já representarem um avanço em termos do ensino da música na educação infantil, não se pode garantir que tudo isso esteja sendo contemplado nas escolas. E este é justamente um dos assuntos que serão enfatizados no Capítulo 4 desta dissertação.

Sobre esses documentos, Celso Vasconcellos (2008, p. 59) aponta – e somos um com ele: as propostas curriculares elaboradas pelo sistema de educação sejam federais, estaduais ou municipais, deveriam ser *orientações* para as instituições escolares, mas acabam sendo entendidos como “*programa oficial*”, “aquilo que tem que ser dado”. Todavia é importante que *cada escola elabore* seu currículo “*dialogando com as orientações dadas*, mas tendo em vista a realidade concreta em que se encontra” (*ibidem*, p.100, *grifo nosso*).

2.4 Ações em Minas Gerais para levar a Música de volta às escolas (1997 a 2012)

É uma ‘doce ironia’, enquanto **volta** do ensino de Música nas Escolas estamos respaldados pela legislação vigente, mas quanto ao **reconhecimento** da Música na Escola temos muito que alcançar, ainda. Entretanto há iniciativas de Secretarias,

Prefeituras e outros Órgãos Públicos e particulares para promover a volta do ensino da música às escolas brasileiras.

Destaca-se, em Minas Gerais, como exemplo de iniciativas que provocam mudanças aliada à pesquisa no campo da educação musical, o Projeto “Música na Escola”⁴⁷, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, no período de 1997 e 1998, coordenado pelos professores/músicos: Rosa Lúcia Mares Guia, Carlos Kater, Maria Betânia Parizzi Fonseca, Maria Amália Martins, Matheus Braga e José Adolfo Moura. Este projeto teve como objetivo capacitar professores generalistas para um trabalho de musicalização nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, bem como articular a linguagem musical com o processo de alfabetização (MINAS GERAIS, 1998). O trabalho com os professores generalistas se fez necessário, pois não havia professores especialistas de música atuando nas escolas de ensino fundamental.

1997/98 – 3.269 professores de classe proporcionaram momentos musicais semanais a 124.390 alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental em 451 escolas públicas de 29 municípios mineiros (Reportagem: “Sustentabilidade – o que faço pela minha comunidade”)⁴⁸

A sistematização desenvolvida por esse projeto continua em atividade e franca expansão por iniciativa das Prefeituras de Santa Bárbara/MG⁴⁹ – desde 2006, e de Catas Altas/MG⁵⁰ – desde abril de 2011, sob a coordenação geral de Matheus Braga e coordenação pedagógica de Rosa Lúcia Mares Guia⁵¹. Para Cássia de Souza (2002, p.68), este panorama da capacitação dos professores das séries iniciais aponta para a necessidade de “um foco mais atencioso para a educação musical, visando uma coerência entre a formação inicial e o fazer profissional desses professores”.

⁴⁷ <<http://www.nucleovillalobos.com.br/pagina-a-ser-inserida-depois/historia-musica-na-escola/>> Acessado dia 04/05/2011

⁴⁸ Revista “NO TOM” – CAEM (Central de Apoio às Escolas de Música) / ano 5, nº 29, nov.dez/2011, p. 30.

⁴⁹ <http://www.santabarbara.mg.gov.br/mat_vis.aspx?cd=6495> Projeto ‘Música na Escola’ em Santa Bárbara.

⁵⁰ <<http://www.nucleovillalobos.com.br/catas-altas-mg-2/>> Projeto ‘Música na Escola’ em Catas Altas.

⁵¹ <<http://www.nucleovillalobos.com.br/categoria/videos-musica-na-escola/>> vídeos falando sobre os projetos.

Atualmente a Escola de Música da UFMG⁵² promove, desde o ano de 2011, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, sob a coordenação geral da Profª Betânia Parizzi, e a subcoordenação das professoras Patrícia Furst Santiago, Walênia Silva, Heloísa Feichas e Jussara Fernandino, o "Música na escola Regular – Projeto Integrado CMI/UFMG". Este projeto oferece um curso de formação musical básica – de dois semestres a quatro semestres – para 160 professores da Rede Municipal de Ensino que atuam nas UMEIs e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Como mais um exemplo de iniciativas desta natureza, destacamos o Programa Escola Integrada (PEI)⁵³ da Prefeitura de Belo Horizonte, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem por meio da ampliação da jornada educativa nas escolas municipais de Belo Horizonte, oferecendo, dentre outras atividades, aulas de música para crianças a partir de seis anos. Os alunos são atendidos em tempo integral, tanto dentro quanto fora da escola, durante 9 horas. São oferecidas três refeições diárias e atividades esportivas, culturais e educativas, como, língua estrangeira, informática, auxílio no dever de casa, prática de esportes, brincadeiras e oficinas de cultura e arte. As aulas de música, ministradas por estagiários alunos da UFMG e da UEMG, visam a sensibilização musical dos alunos, partindo-se de referências e de interesses dos próprios alunos, com aulas de violão, flauta doce e coral, abrangendo a faixa etária entre seis e dez anos.

É importante colocar que todos que esses projetos, apesar de importantes, não enfatizaram a educação infantil em suas ações, exceto o "Música na Escola Regular – Projeto Integrado CMI/UFMG", que tem priorizado a formação musical de professores da educação infantil para que eles possam realizar atividades musicais com seus alunos em sala de aula.

⁵² "Projeto - Capacitação professores Escola Regular" – CMI/EMUFG. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/CMI.html>> Acessado em 25/03/2012.

⁵³ Programa Escola Integrada (PEI). Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

Os projetos citados neste item, exceto o Projeto Escola Integrada, promovem a formação musical dos professores generalistas, uma vez que não há professores especialistas de música em número suficiente para atuar nas escolas de educação básica no Brasil. Esta parece ser uma alternativa possível de ser realizada com sucesso, principalmente se houver o trabalho conjunto de órgãos governamentais e das universidades.

CAPITULO 3

UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - UMEI/PBH

*Uma das tarefas da escola,
como centro de produção sistemática de conhecimento,
é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas
e dos fatos e a sua comunicabilidade. (Paulo Freire)*

3.1 A Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (RME / PBH)

O *Capítulo 1* deste trabalho apontou para o fato de que foi somente em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a educação infantil, até então vinculada às Secretarias de Assistência Social, passou a fazer parte oficial da educação básica brasileira, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Essa faixa etária foi a última a ser atendida em sua necessidade de ‘aprendizagem escolar’, pois não se pensava na criança como ser que aprende, e sim, um ser que deveria apenas ser cuidado.

Hoje se tem conhecimento, não só no Brasil como em outros países, pela realização de pesquisas sobre o desenvolvimento e a escolaridade desde a tenra idade, da importância da educação da criança de zero a seis anos e das repercussões dessa etapa da educação para a sociedade, pela elevação do nível de desempenho escolar dessa criança nos anos posteriores. Este fato foi confirmado na *World Conference on Early Childhood Care and Education (WCECCE)*⁵⁴ da UNESCO, em setembro de 2010, com o tema “Construindo a Riqueza das Nações”. Os participantes da conferência apontaram que a primeira infância é um período sensível marcado por transformações rápidas nos aspectos físico, cognitivo, da linguagem, do desenvolvimento social e emocional. Afirmaram, também, que os acontecimentos nos primeiros anos definem as trajetórias de aprendizagem, saúde e comportamento que podem durar por toda a vida. Um dos estudos citados é do

⁵⁴ Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho. Disponível em PDF: “World Conference on Early Childhood Care and Education”. Acessado em 18/04/2012. Tradução livre.

pioneiro Andersson (1992), pesquisador sueco, que ao investigar efeitos de longo prazo em matéria de educação concluiu que "o ingresso precoce em creches tende a prever um adolescente criativo, socialmente seguro, popular, aberto e independente" (citado no OECD, 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD).⁵⁵ Nessa conferência, todos corroboraram que a intervenção educacional precoce, isto é, o fato das crianças iniciarem sua trajetória educacional no período da educação infantil, pode reduzir as desigualdades sociais e confirmaram que investir na primeira infância compensa e tem altas taxas de retorno. Em uma reunião do Banco Interamericano na Costa Rica, em 2007, com a participação de trinta economistas de renome, houve um consenso de que o desenvolvimento na primeira infância é o programa mais efetivo de 29 opções para melhorar os gastos públicos e políticas.

Reconhecendo os benefícios acima descritos, nas últimas três décadas – segundo a UNESCO – tem-se registrado um aumento nos esforços globais e nacionais para expandir serviços equitativamente da educação infantil de qualidade. Em todo o mundo, o número de crianças matriculadas na educação infantil quase triplicou durante este tempo⁵⁶.

Com isso, podemos expressar que aqueles que atuam no governo federal – na área da educação – parecem estar se conscientizando do papel relevante da educação infantil como fundamental para o desenvolvimento geral da criança e como base para os estudos posteriores, conforme o texto abaixo, publicado na Revista Criança do MEC voltada para o educador infantil.

Se o Brasil não traçar uma política de atendimento para as crianças de 0 a 6 anos, teremos sérias consequências posteriormente com sua educação. Nesse período de vida que elas adquirem comportamentos, hábitos e constroem as matrizes de aprendizagem. Não frequentar a pré-escola é um fator quase determinante no

⁵⁵ Disponível na internet em PDF: "World Conference on Early Childhood Care and Education". Acessado em 18/04/2012. Tradução livre.

⁵⁶ Segundo Relatório de Monitoramento Global Educação para Todos da UNESCO (2006)

fracasso do aluno no ensino fundamental e seu posterior abandono da escola⁵⁷.

A subordinação da educação infantil ao Ministério da Educação pela LDBEN de 1996 representou, pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante no Brasil, até então (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1995). Esta mudança de paradigma teve reflexos importantes em todo o país e, em Belo Horizonte, culminou na criação das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs, foco desta pesquisa.

Ressaltamos que a Rede Municipal de Educação (RME) da PBH se propõe atender a Educação Infantil na Rede Própria com as UMEIs e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)⁵⁸ (atendimento parcial e integral de zero a cinco anos); nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental que ainda mantêm turmas de educação infantil (com atendimento parcial, a crianças de quatro e cinco anos); e na Rede Conveniada que são as creches conveniadas (com atendimento parcial e integral a crianças de zero a cinco anos).

A Tabela 1 mostra os investimentos feitos na área de educação infantil em Belo Horizonte redundando em um crescimento de atendimento que conta, atualmente, com mais de quarenta e quatro mil crianças matriculadas nesses estabelecimentos de ensino. A Tabela 2 apresenta um quadro geral das instituições por regional.

⁵⁷ Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho. Revista “CRIANÇA: do Professor de Educação Infantil”.

⁵⁸ Foram as primeiras escolas de educação infantil, desde 1957, das 13 escolas: 2 atendem em jornada integral de 0 a 5 anos; e as outras de 3 a 5 anos em jornada parcial. São escolas autônomas – com seu diretor e vice-diretor – por sua tradição histórica, isto é, não está vinculada a nenhuma outra escola como a UMEI.

TABELA 1
Número de atendimento e Instituições Municipais de Educação Infantil

ATENDIMENTO GERAL – 2012	
Atendimento à Educação Infantil – Rede Própria	21.633
Atendimento à Educação Infantil – Rede Conveniada	22.633
TOTAL DE CRIANÇAS ATENDIDAS	44.490

INSTITUIÇÕES DA REDE	
UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UMEI)	66
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEI)	13
ESCOLAS COM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ⁵⁹	27
TOTAL DE INSTITUIÇÕES DA REDE PRÓPRIA	106
CRECHES CONVENIADAS	193
TOTAL GERAL DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO	299

Fonte: SMED – GCPF – GECEDI (PBH) / JUNHO de 2012

TABELA 2
Instituições Municipais de Educação Infantil por Regional

REGIONAL	ESCOLAS COM TURMAS	EMEI	UMEI	TOTAL	CRECHES CONVENIADAS	TOTAL
BARREIRO	2	1	9	12	25	37
CENTRO-SUL	2	0	8	10	27	37
LESTE	4	1	4	9	27	36
NORDESTE	5	3	10	18	20	38
NOROESTE	4	2	8	14	22	36
NORTE	5	0	9	14	20	34
OESTE	3	2	5	10	25	35
PAMPULHA	1	1	6	8	17	25
VENDA NOVA	1	3	7	11	10	21
TOTAL	27	13	66	106	193	299

Fonte: SMED – GCPF – GECEDI (PBH) / JUNHO de 2012

3.2 Sobre a Rede Conveniada de Educação Infantil

É importante frisar que a Rede Conveniada de Educação Infantil⁶⁰ tem por intuito ampliar a oferta de vagas da educação infantil e melhorar a qualidade da educação.

⁵⁹ Turmas de Educação Infantil que funcionam dentro de uma escola de Ensino Fundamental.

⁶⁰ <<http://www.bhmetaseresultados.com.br/veja-mais/Educa%C3%A7%C3%A3o>> Acessado 11/04/2012.

Por meio de parceria com o Ministério de Educação e Cultura/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE) a Prefeitura mantém convênio com entidades mantenedoras de instituições educacionais privadas, comunitárias, filantrópicas e confessionais, sem fins lucrativos, para atendimento de crianças até seis anos, que recebem os mesmos recursos que são fornecidos às UMEIs:

- Recursos financeiros para cada criança (per capita);
- Alimentação integral;
- *Kit* de material escolar, contendo materiais específicos para cada faixa etária;
- *Kit* literário com diferentes gêneros literários abordando temas como solidariedade, cultura, artes, questões étnico raciais, meio ambiente, cidadania e clássicos da literatura;
- Exemplares da revista Nova Escola;
- Acompanhamento pedagógico;
- Ações de formação em serviços dos gestores, professores e educadores.

A Sra. Mayrce Terezinha Freitas, da Gerencia de Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (GECEDI/SMED), relata:

Na legislação (LDBEN/96), creche é todo atendimento de zero a três anos e pré-escola, todo atendimento de quatro até seis anos. Em Belo Horizonte, culturalmente, creche é a instituição que atende crianças de zero a seis anos em horário integral [...] Na questão do projeto pedagógico, da alimentação, do fornecimento de kits escolares, de kits pedagógicos, do acompanhamento pedagógico, não há diferenciação. A diferenciação existe no modelo de construção, porque as UMEIs tiveram esta preocupação no projeto estrutural. Nesse sentido, todo projeto para atendimento da Educação Infantil em BH tanto para UMEI quanto para a creche que é conveniada, pretende ser o mesmo⁶¹.

Sobre os educadores infantis que trabalham nas Creches e nas UMEIs, a Sra. Mayrce Freitas diz:

Todos são professores habilitados, tanto nas creches conveniadas como nas UMEIs e nas escolas Municipais de Educação Infantil [...] Todos tem que ter autorização de funcionamento, profissional habilitado, a documentação exigida pelo Conselho Municipal de

⁶¹ Entrevista com Mayrce Freitas concedida ao “Comunidade em Movimento / BH”. Disponível em: <http://www.comunidademovimentobh.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:a-umei-veio-atender-ao-anseio-da-populacao-por-educacao-infantil-publica-em-horario-integral&catid=44:arquivada&Itemid=61>.

Educação. Então, do ponto de vista organizacional, de tratamento às crianças, de um projeto pedagógico, não há diferença.⁶²

As creches conveniadas devem seguir rigorosamente as diretrizes político-pedagógico da PBH, as normas fixadas para a Educação Infantil por meio das resoluções do Conselho Municipal de Educação – CME/BH nº 001/00 e CME/BH nº 002/03, e referenciem-se nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil do Ministério da Educação de 2006, e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil do Ministério da Educação de 2006. O Município requer das instituições, para a manutenção do convênio, as mesmas exigências que são feitas a todas as unidades de ensino da rede pública: o funcionamento pedagógico (educadores e coordenadores habilitados); a formação dos professores; a utilização de equipamentos adequados; os espaços físicos em boas condições; e a documentação institucional atualizada. O descredenciamento das creches poderá ocorrer, quando houver o descumprimento pela instituição das exigências determinadas pela Prefeitura; por solicitação da instituição ou por municipalização da mesma.

3.3 – As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs)



FIGURA 1 – Entrada da UMEI do Bairro Ouro Minas

Em 2001, o Grupo Gerencial da Educação Infantil (GGEI) foi criado para estudar e elaborar uma proposta exequível de ampliação da Educação Infantil, um compromisso da Prefeitura no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED),

⁶² Entrevista com Mayrce Freitas concedida ao “Comunidade em Movimento / BH”. *Idem* acima.

por isso contou com a participação de diversas instâncias da SMED, das Regionais e instâncias externas (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2009). O Programa Primeira Escola⁶³, implantado pela PBH a partir de 2003, veio concretizar a expansão da oferta de vagas ampliando esse alcance para unidades de ensino exclusivas atendendo crianças de zero a cinco anos e oito meses, implementando as seguintes ações: a criação do cargo de educador infantil; a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs – que estariam vinculadas a uma escola municipal já existente; e a transferência das creches conveniadas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Em 11 de Novembro de 2003 é estabelecida a lei que cria a UMEI – Lei nº 8679⁶⁴.

Art. 1º - Ficam criadas as unidades municipais de educação infantil, com o objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade, na forma dos arts. 29 e 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do § 1º do art. 157 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (LOMBH).



FIGURA 2 – UMEI em bairros de BH

A construção das primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) na Rede Municipal representou ganhos significativos para a Educação Infantil.

O projeto arquitetônico das Unidades foi destacado como exemplo pelo Ministério da Educação [...] Seu estilo peculiar é evidenciado na fachada colorida [...] em seu interior com os móveis projetados para oferecer o melhor desempenho pedagógico, as salas de aulas são amplas e bem ventiladas, equipadas com armário e pia [...] os banheiros têm sanitárias e pias nos tamanhos adequados. Quando o assunto é alimentação, uma dieta balanceada faz parte do cardápio das 5 refeições servidas no período das 7h às 17h30 [...] biblioteca é organizada e divertida. Além do acervo de livros das mais diversas

⁶³ Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

⁶⁴ BELO HORIZONTE. Lei 8679/2003. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

formas e cores, brinquedos lúdicos incentivam a leitura e contribuem para a alfabetização. E como criança gosta é de brincar, não poderia faltar um parquinho. Em horários alternados, a turma se diverte num espaço recheado de aventuras. [...] O número reduzido de alunos nas turmas facilitam a interação e aprendizagem⁶⁵.



FIGURA 3 – Área externa (Parquinho)

De acordo com o relato do documento preliminar das Proposições (2009), as Unidades de Educação Infantil (UMEIs) foram projetadas para que as crianças sejam independentes e tenham liberdade de atuar como sujeitos no espaço; os ambientes são amplos e permitem às crianças circularem sozinhas de maneira que se sintam seguras e protegidas. Segundo relato do arquiteto Marcelo Amorim⁶⁶, “foi projetada especificamente para a escala da criança”, com maçanetas das portas e interruptores mais baixos, as tomadas dotadas de proteção contra choque, altura da bancada do banheiro, que normalmente tem 90 centímetros, a das crianças tem 65 centímetros, janelas a uma altura que a criança não precise se dependurar para olhar para fora da sala e no banheiro “o chuveiro é normal, mas o nível do piso do ‘box’ é elevado, para que a professora possa dar banho na criança sem ter que se agachar”.

[...] espaço projetados por arquitetos, engenheiros e pedagogos, um projeto arrojado, orientado pela concepção de criança e educação defendida na rede, criado para atender as especificidades e

⁶⁵ <<http://fr.pbh.gov.br/?q=pt-br/content/bh-%C3%A9-refer%C3%A2ncia-em-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>> Acesso em 28/08/2011

⁶⁶ <<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/06/relacao-entre-escola-e-arquitetura-por-dois-arquitetos-experientes.html>> Entrevista ao Globo Educação no dia 11/06/2011. Acessado em 24/05/2012.

necessidades das crianças pequenas (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2009, p. 17).



FIGURA 4 – Berçário / Banheiro / Corredor

Atualmente, nas UMEIs em Belo Horizonte distribuídas pelas nove regionais⁶⁷ da cidade, são atendidas crianças em tempo integral (de zero a dois anos) e em tempo parcial (de três a cinco anos e oito meses), sendo que o total de crianças atendidas, como também, o número de profissionais trabalhando na UMEI, depende do espaço físico oferecido, pois há UMEIs de menor porte e outras de maior porte⁶⁸, que atendem um número maior de alunos.

Participo das implantações das UMEIs desde 2004, junto a Secretaria de Educação, tenho de colocar essa questão do quanto à gente viu crescer a educação infantil em Belo Horizonte, em quantidade numérica de atendimento, em qualidade de atendimento, em tão pouco tempo. A gente tem de reconhecer o esforço da prefeitura, embora a gente saiba que não é, ainda, o suficiente [...] eu tenho 24 anos de Prefeitura e 22 anos na educação infantil, sou uma pessoa que, realmente, vivenciou essas etapas da educação infantil em BH, qualquer lugar que eu vou eu falo mesmo, depois de 2003 pra cá a educação infantil teve um '*boom*' nessa cidade [...] (Fala de um Vice-diretor)

⁶⁷ Regiões em que está subdividida administrativamente, as Regionais de Belo Horizonte são espécies de subprefeituras, encarregadas dos bairros de cada uma das nove.

⁶⁸ Souza (2009). Sobre especificações do espaço físico das UMEIs. Vide Referencia de Consulta Online na parte final do trabalho.

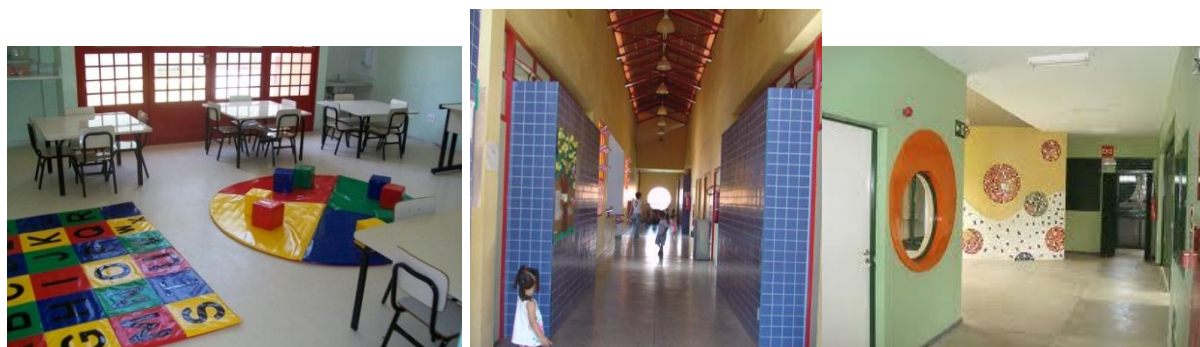


FIGURA 5 – Sala de aula, corredores e área da administração

Cada UMEI é ligada a uma “escola núcleo”, isto é, a uma escola municipal do ensino fundamental, que é responsável por sua administração geral, gerência de pessoal, pelo caixa escolar, pelo fornecimento dos recursos material, humano e, também, por qualquer obra de infraestrutura executada na unidade escolar determinações direcionadas pela pessoa de seu Diretor. Entretanto, à frente de cada UMEI, está o Vice-diretor, responsável pelos projetos pedagógicos da escola, pelas reuniões com as famílias, pelo acompanhamento da rotina da instituição como, também, pelo gerenciamento⁶⁹ dos recursos. Essa “escola núcleo” está ao lado ou próxima, isto é, na mesma regional em que está lotada a UMEI.

Art. 2º - A unidade municipal de educação infantil será vinculada a uma escola municipal.

Parágrafo único - A direção da unidade municipal de educação infantil caberá à direção da escola municipal a que se vincular a unidade. (LEI nº 8679/2003 sobre a criação da UMEI)



FIGURA 6 – Cozinha e vista do refeitório

⁶⁹ Organização e gestão de meios e materiais para uma atividade, para uma ação ou para um evento, assim como apoio no que diz respeito à compra de alimentação, remédios, e outros quesitos de serviço gerais. É aquela que presta conta à escola núcleo.

Os critérios definidos pela portaria 175/2011, da Secretaria Municipal de Educação, estabelecidos para a obtenção de vagas são os seguintes:

[...] os critérios asseguram matrícula compulsória para crianças com deficiência e crianças que estejam sob medida protetiva encaminhadas pelos juizados e órgãos competentes; do restante das vagas, 70% são destinadas às crianças em situação de vulnerabilidade social (definidas pelo Núcleo Intersectorial Regional – NIR, composto pelas Secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Assistência e Educação); 10% das vagas são distribuídas através de sorteio para as famílias que residem ou trabalham numa distância de até 1 km da instituição; e os últimos 20% para o sorteio geral de todo o restante das inscrições feitas para a unidade escolar. Todas as crianças ficam cadastradas, por ordem de classificação, e são chamadas quando surgem novas vagas. (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2009, p. 17)

Entretanto, percebe-se que esses critérios não dão conta de resolver e justificar o fato de crianças não conseguirem ser atendidas pelas UMEIs, como afirma um dos Vice-Diretores entrevistados pela pesquisadora: “Quem não gostaria de ter seu filho atendido em um espaço em que, além de bonito, bem cuidado, tem educadores capacitados que irão tratar a criança com carinho”. Para ele, a falta de vagas e o fato de ser necessário fazer um sorteio são motivos de angústia tanto para funcionários, professores, como muito mais para os pais que precisam deixar seus filhos em algum lugar para que possam trabalhar. Para esse Vice-diretor, todas as famílias que procuram as UMEIs necessitam de atendimento e todas, de certa forma, estão em situação de vulnerabilidade social.

Muitas crianças têm na UMEI um espaço cem vezes mais organizado, mais estruturado que a casa deles [...] tem crianças aqui que na hora de ir embora, não querem ir, pois sabem a realidade que irão encontrar em suas casas (Vice-diretor de UMEI).



FIGURA 7 – Hall de entrada e a parede de cacos

Segundo o gerente do projeto de Expansão da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SMED), Sr. José Aloísio Gomes Freire, até 2003, em Belo Horizonte não havia atendimento na rede municipal apropriado para crianças de até dois anos. Desde 2004, com a inauguração da primeira UMEI, o número de vagas triplicou, mas, ainda, é insuficiente para atender a demanda. De acordo com Sr. Freire,

[...] a Constituição de 1988 já previa o direito de todos à educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, veio reconhecer essa importância, mas enfrentamos um déficit histórico de vagas, e o movimento ainda vem engatinhando.



FIGURA 8 – Casa antiga que virou UMEI / Biblioteca

Segundo *site* da Prefeitura⁷⁰, em publicação no dia 28/05/2012 sobre o número das UMEIs na capital, além das sessenta e seis em funcionamento, há vinte em fase de construção, doze com projetos em execução, três aguardando ordem de serviço para iniciar as obras, trinta e duas em fase de licitação, por meio de parceria público-privada e dez previstas em parceria com o Ministério da Educação.

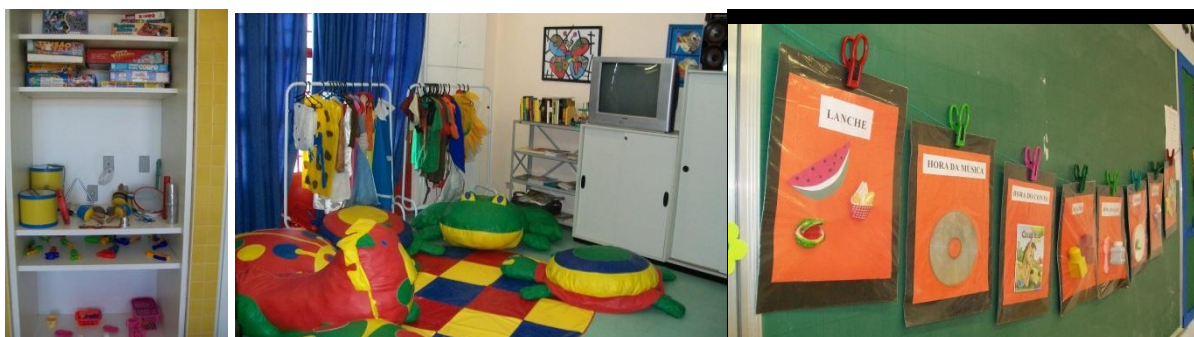


FIGURA 9 – Sala de Multimeios e 'Cardápio' de atividade diária

⁷⁰ Site da Prefeitura. Disponível em:
<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=63002&pIdPlc=&app=salanoticias>> Acesso em: 20/06/2012.

3.4 Sobre o educador infantil nas UMEIs

O educador infantil que atua nas UMEIs é responsável por todo o processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas, numa atuação interdisciplinar, “o que favorece a adoção de atividades interativas” (FONTERRADA, 2005, p.234). O que a nosso ver, caracteriza a prática desse educador é a “inter-poli-transdisciplinaridade”, termo definido por Ernani Maletta, que significa a “incorporação dos vários discursos originados nas diversas linguagens inerentes à criação” e que, “se estabelece quando uma disciplina incorpora o discurso das outras e constrói, portanto, um discurso polifônico” (MALETTA, 2005, p. 251 e p.252). Lembrando a fala de um Vice-diretor:

O leque de possibilidades é enorme [...] não se trabalha numa só linguagem, mas todas numa multidisciplinaridade, pois ninguém consegue fazer um som sem mexer com o corpo, bate um ritmo e a matemática está ali.

A LDBEN 9.394/96, em seu artigo 67, preconiza que os sistemas de educação deverão assegurar a valorização dos profissionais da educação em seus estatutos e planos de carreira para o magistério público: admissão somente por meio de concurso público de provas e títulos; formação continuada com concessão de licença remunerada; piso salarial; progressão funcional com base na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; tempo destinado para estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária do professor e condições adequadas de trabalho.

Da mesma forma, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) confirma que as instituições de educação infantil devem incorporar de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais que atuam com as crianças de zero a dois anos de idade daqueles que trabalham com as de três a seis anos de idade. Contudo, parece que isso não está acontecendo como deveria. Pela dificuldade que a pesquisadora teve para entrar em algumas UMEIs, mesmo com a autorização da Secretária Municipal de Educação e pela greve que paralizou as UMEIs no primeiro semestre

de 2012, é possível inferir que existe um descontentamento dos educadores que atuam na educação infantil. O espaço físico tão bem planejado e executado contrasta com essa insatisfação manifestada pelos educadores infantis. Como este não é o foco deste trabalho, não aprofundaremos aqui o assunto.



FIGURA 10 – Vista panorâmica de uma UMEI e sua fachada colorida

Agora e no futuro a oportunidade de desenvolvimento da cidade dependerá, gradativamente, do nível de escolaridade de seus habitantes e pela qualidade do sistema de ensino a que tem direito e acesso. Cada vez mais a educação é fator preponderante no desenvolvimento humano, contribuindo para uma qualidade de vida, eficiência e capacidade do cidadão de ser criativo e produtivo. Por isso, é necessário continuar na promoção de políticas voltadas para qualidade da educação como elemento central, ampliando o acesso à educação básica, melhorando a qualidade de aprendizagem e, principalmente, valorizando e qualificando os docentes que atuam na educação infantil no país.

CAPITULO 4

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional, é falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (Vital Didonet)

4.1 METODOLOGIA

Tendo em vista que o objetivo dessa pesquisa foi fazer um “levantamento com propósito descritivo, buscando identificar quais situações, atitudes ou opiniões estão manifestas em uma população, verificando se a percepção dos fatos está ou não de acordo com a realidade” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.171), optou-se pelo *Survey ou Levantamento* como abordagem metodológica, por esta metodologia já ter sido utilizada com sucesso em pesquisas semelhantes (HUMMES, 2004; MARINO, 2005; DINIZ, 2005; STAVRACAS, 2008; LOUREIRO, 2010; DUARTE, 2010; GOMES, 2011). O *Survey* é um tipo de pesquisa quantitativa, utilizado por órgãos de estatísticas particulares e oficiais, onde se faz um recorte quantitativo⁷¹ do objeto de estudo, através de vários instrumentos para coleta de dados, como questionários e entrevistas.

A pesquisa envolveu as seguintes etapas:

(a) Levantamento bibliográfico sobre o assunto, com ênfase em estudos semelhantes já realizados no Brasil em épocas recentes por meio dos bancos de dados científicos (SciELO, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – e de Associações – ABEM E ANPPOM). Foram também abordados documentos dos órgãos públicos

⁷¹ A **abordagem quantitativa**, segundo Richardson, “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.”

competentes – Federal e Municipal – num estudo da legislação, dos documentos oficiais (leis, decretos, portarias, emendas e outros mais) e os documentos técnicos para Educação Infantil e para Educação Musical (Referencial Curricular Nacional e as Proposições Curriculares da Rede Municipal);

(b) Aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP (ANEXO 1);

(c) Definição do núcleo fornecedor de informações que foi o educador atuante nas Unidades Municipais de Educação Infantil (**UMEIs**) das **nove** regionais – Barreiro, Centro-sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova – da Rede Municipal de Educação;

(d) Determinação estatística do tamanho da amostra;

(e) Coleta de dados;

(f) Análise e interpretação dos dados consubstanciada pela fundamentação teórica estudada.

Nesta pesquisa, para garantir uma maior credibilidade no conhecimento do objeto e suas especulações, foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados: o questionário – abordagem quantitativa – e a entrevista semiestruturada, conjugando as duas conforme a necessidade. Ambas foram aplicadas em momentos de desenho interseccional, ou seja, os dados foram coletados, em um determinado momento, a partir de uma amostra selecionada para descrever uma população, na mesma ocasião (*cross-sectional*)⁷².

O questionário mostra ser o instrumento mais adequado para a coleta de dados, tendo em vista que esse instrumento “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.184). Foi elaborado um questionário⁷³ semiestruturado a partir dos trabalhos de Penna (2002), Araújo (2001) e Del Ben (2003), o qual foi aplicado aos professores das UMEIs, com os seguintes propósitos:

- Identificar a presença da música nas UMEIs;
- Verificar a formação geral e a formação musical dos professores;

⁷² “A opção por esse tipo de desenho ocorreu em função do tempo disponível e do número de professoras a serem investigadas” (DINIZ, 2005, p. 34).

⁷³ Ver modelo do questionário a partir do item 4.2.

- Levantar as práticas pedagógico-musicais realizadas, a frequência e os recursos disponíveis;
- Buscar as relações das práticas musicais existentes com a orientações Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI,1998c) quanto ao ensino de música;
- Buscar as relações das práticas musicais existentes com as Proposições Curriculares da Secretaria Municipal de Educação (2009);
- Identificar possíveis dificuldades dos professores para realizar o ensino de música.

Para elaboração final do questionário foram realizados pré-testes⁷⁴, aplicados a sete colaboradores da comunidade escolar: duas educadoras infantis; três professoras de música atuantes na Educação Infantil (rede pública e privada); uma pedagoga; e uma professora universitária de música. A partir das sugestões e ideias fornecidas pelos colaboradores, o questionário foi finalizado.

Em termos operacionais, esse questionário foi dividido em quatro partes com vinte e três questões a serem respondidas num tempo máximo de vinte minutos. Na primeira parte do questionário consta o cabeçalho com dados de identificação do educador infantil e, em seguida, as questões de número 1 a 7 sobre sua formação em geral e formação musical; na segunda parte (questões de número 8 a 18) estão os dados sobre as atividades musicais realizadas em sala de aula. Na terceira parte, as questões de número 19 e 20 buscam os dados referentes às Proposições Curriculares para a Educação Infantil da PBH e sua utilização; e a última parte, as questões de número 21 a 23, dados sobre o terceiro volume do referencial curricular (RCNEI / MEC) e sua utilização. Ao longo do questionário, há perguntas que permitem que sejam assinaladas mais de uma alternativa, aquelas que os professores consideram mais pertinentes à sua condição, como as de número 5, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16 e 20A.

⁷⁴ Averiguar se o instrumento estava adequado à população a ser estudada; se é fácil de responder; se o tempo de preenchimento estava adequado; se gera respostas consistentes; a questão da ética; do aproveitamento de dados e se mede o que pretende medir; sua validade, fidedignidade e confiabilidade.

Sentiu-se necessidade de, além dos questionários, realizar entrevista semiestruturada com a responsável pela Gerencia de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) e com a direção das UMEIs, com a intenção de se buscar informações sobre o cotidiano das instituições e sobre os processos gerenciais e educativos vivenciados pela direção e pelos professores. É importante esclarecer que as UMEIs são dirigidas por Vice-diretor(as), pois essas instituições estão subordinadas a uma escola núcleo – Escola Municipal do Ensino Fundamental – sendo seu Diretor o responsável por sua administração geral. À frente da UMEI, está o Vice-diretor que fica a cargo da parte pedagógica, juntamente com as coordenadoras pedagógicas e da gerencia dos recursos financeiros.

4.1.1 AMOSTRAGEM

Reafirmamos que o município de Belo Horizonte foi escolhido para esta pesquisa por ele apresentar uma sistematização de políticas públicas para educação infantil viabilizando propostas inovadoras na área educacional e por ser a UMEI uma unidade criada com vistas a estabelecer melhorias tanto na qualidade de atendimento à sociedade como na qualidade de ensino.

O tipo de amostra foi aleatória não probabilística, formada por educadores infantis das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs. Ela foi composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 170 - 331). Os professores que aceitaram participar da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (ANEXO 2).

Para o início da coleta de dados foi feita uma carta de solicitação (ANEXO 3) pedindo autorização a, então, Secretária de Educação, Sra. Macaé Maria Evaristo. Sendo autorizado a realização da pesquisa por meio de um documento oficial (ANEXO 4), fomos encaminhados à Gerencia de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) para a organização da pesquisa.

Foi feito um levantamento dos dados disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação (SMED), obtendo-se assim a listagem das UMEIs – endereços e telefones. De posse desses dados, consultou-se o setor de estatística da SMED para confirmá-los. Seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), ficou estabelecida a seguinte conduta para o trabalho:

- Entrar em contato com a Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) para receber autorização para o acesso às UMEIs (ANEXO 5);
- Fazer contato prévio com as UMEIs e identificar aquelas cujos responsáveis demonstrassem interesse em participar da pesquisa;
- Respeitar a decisão daqueles que optassem por não participar;
- Respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor nenhuma das unidades, profissionais e responsáveis.

Atuavam nas UMEIs, em 2011, cerca de 1.202 educadores infantis, distribuídos em 51 UMEIs em funcionamento nas nove regionais (Barreiro, Centro-sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova). A partir deste número, foi calculado o tamanho da amostra que definiu o número de 292 professores das UMEIs⁷⁵ que foram os participantes da pesquisa. Segundo Fricke (2004, p.3), a amostragem consiste,

[...] no ato de investigar parcialmente a população com o poder de generalizar o conhecimento adquirido na amostra para o conjunto da população, com uma margem de segurança dimensionável. A coleta de dados é, talvez, a parte mais importante da pesquisa, pois qualquer erro, engano ou viés presente na mesma se refletirá nas conclusões baseadas nessa coleta, seja na coleta realizada de forma censitária ou amostral.

Embora essa pesquisa tenha tido a intenção inicial de dar um tratamento estatístico aos dados no transcorrer do trabalho optou-se por lidar com dados brutos em virtude do grande número de variáveis decorrentes do questionário e de sua grande diversidade.

⁷⁵ Vide anexo 7 para a fórmula de cálculo da amostra

4.1.2 COLETA DE DADOS

Como já mencionado, a coleta de informações foi feita por meio de questionários respondidos pelos educadores infantis atuantes nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), que se subdivide em 1º ciclo e 2º ciclo atendendo crianças de zero a cinco anos e oito meses de idade e por meio de entrevistas com pessoas que estão à frente da direção pedagógica – o(a) Vice-diretor(a) – para uma melhor compreensão da realidade nas unidades escolares.

Foram entrevistadas quatro Vice-diretores(as) e foi colhido o depoimento da responsável pela Educação Infantil junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED), Sra. Mayrce Terezinha da Silva Freitas (ANEXO 6).

Foi feito um contato inicial com dezenove UMEIs, procurando atingir escolas em todas as **nove** regionais da capital mineira. Entretanto, apenas nove unidades de sete regionais, nesse primeiro momento, aceitaram participar da coleta. Novamente foram contactadas outras unidades de ensino, algumas recomendadas pela Gerente e Coordenadora do GECEDI, e obtivemos resposta afirmativa de mais três UMEIs. A própria pesquisadora entregou os questionários nas UMEIS participantes e foi estabelecida uma data para a sua devolução, quando a pesquisadora ofereceria uma “Oficina de voz” ⁷⁶ aos professores participantes, sem nenhum ônus para instituição, como forma de retribuir a participação na pesquisa.

Em algumas UMEIs, a coleta de dados juntamente com a oficina de voz foram realizadas em horário extra, fora do horário regular de aulas⁷⁷. Em outras, as ações foram realizadas no turno regular de aulas, no horário da reunião pedagógica

⁷⁶ Objetivos da OFICINA DE VOZ: estimular a expressão vocal através de exercícios de postura, respiração, ressonância, articulação, tanto para a fala quanto para o ato de cantar, de uma forma lúdica e prazerosa, com atividades que podem ser realizadas até mesmo com as crianças.

⁷⁷ Fato ocorrido porque os educadores infantis não recebem por hora extra, por isso não se dispõem a vir em reuniões fora do horário de aula.

semanal (duração de 40 minutos). O espaço oferecido para isto era a própria sala de reuniões ou na sala de multimeios.

Apesar do oferecimento da Oficina de voz, não houve retorno satisfatório dos questionários entregues, isto é, o número de questionários respondidos ficou aquém do número de questionários entregues aos professores. Avaliação da pesquisadora foi de que a dificuldade encontrada em se fazer a coleta se deu pelo fato de os questionários terem sido deixados nas escolas e não aplicados e recolhidos imediatamente. Percebeu-se também uma falta de disponibilidade dos educadores, que alegaram falta de tempo e demonstraram certa insatisfação com a profissão.

Diante disso, a coleta precisou ser realizada também no primeiro semestre de 2012. A insatisfação dos professores, percebida pela pesquisadora no segundo semestre de 2011, foi confirmada quando os educadores infantis em questão deflagraram uma greve no mês de março de 2012, reivindicando, dentre outras coisas, maior valorização para a profissão. Essa greve só foi finalizada no mês de maio de 2012.

Sendo assim, nossa opção foi finalizar a coleta de dados no mês de maio para respeitar o cronograma estabelecido para a pesquisa e trabalhar com os questionários obtidos até aquela data. Dos 339 questionários entregues aos educadores infantis para serem respondidos, foram devolvidos à pesquisadora 228, o que representa um retorno de 67%. Essa redução de 292 para 228 não representou falta de confiabilidades dos dados obtidos, pois a margem de erro estipulada pelo estatístico para este número de questionários (228) é de 5,85%, considerada baixa para uma pesquisa na área de Ciências Humanas.

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados os resultados a partir de cada uma das quatro partes do questionário. Os resultados obtidos nas entrevistas serão também aqui incluídos.

4.2.1 Parte I do Questionário – Identificação dos Educadores Infantis

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) EDUCADOR (A) INFANTIL:

Nome da UMEI em que você trabalha: _____

Bairro: _____

Sexo: ☐ feminino ☐ masculino

Idade: _____

1. Qual a tua formação? (Especifique se estiver em andamento)

Formação		Habilitação
A	Nível médio	
B	Licenciatura curta	
C	Licenciatura plena	
D	Especialização	
E	Mestrado	
F	Doutorado	

2. Qual é o seu tempo de serviço na educação infantil?

☐ MENOS de 1 ano ☐ 1 a 4 anos ☐ 5 a 9 anos
☐ 10 a 14 anos ☐ MAIS de 15 anos

3. Em que nível (eis) da educação infantil você atua nesta escola?

☐ 1º ciclo (0 a 3 anos) ☐ 2º ciclo (3 a 6 anos) ☐ 1º e 2º ciclos

4. Você teve algum tipo de formação musical? ☐ Não ☐ Sim

Especifique:

☐ aulas particulares ☐ em curso de formação continuada
☐ ensino médio e/ou médio ☐ na graduação ☐ em escola de música
☐ outros: _____

5. Você:

Tem o hábito de cantar? ☐ Não ☐ Sim (se sim, especifique onde e qual repertório) _____

Toca algum instrumento musical? Qual/Quais? _____

Tipo de mídia que utiliza para ouvir música:

☐ Celular ☐ Fita Cassete ☐ Ipod ☐ Mp3 ☐ Mp4
☐ Rádio ☐ Som com Cd ☐ Vinil ☐ outros: _____

Tipo de evento social em que você ouve música:

☐ Congado ☐ Em Casa ☐ Escola ☐ Festival Punk
☐ Hip Hop ☐ Igreja ☐ Palácio das Artes ☐ Roda de Samba
☐ Shows ☐ Teatro ☐ TV ☐ Outros: _____

6. Você tem participado de cursos, oficinas, seminários, projetos ou encontros na área de música?

[] Não [] Sim. Especifique: _____

7. Quais os tipos de música que você gosta de ouvir? Enumere em ordem crescente [de 1 a 10] as alternativas que você mais ouve (ex: a música que você mais ouve será a de número 1):

	Bossa nova
	Canção folclórica brasileira
	Canção folclórica estrangeira
	Forró
	Gospel / Evangélica / Religiosa
	Música erudita (“clássica”): até o século XIX
	Música erudita contemporânea: do século XX
	MPB
	New age

	Pagode
	Rap, funk, hip hop e similares
	Regional brasileira
	Rock
	Romântica nacional
	Romântica internacional
	Samba
	Sertaneja
	Trilha Sonora de Filmes
	Outras: _____

A predominância entre os educadores foi do gênero feminino, confirmando os dados de pesquisa feita pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO)⁷⁸ com o resultado em Minas de Gerais de 96.71% de mulheres na Educação Infantil, e das pesquisas apresentadas no Capítulo 2 deste trabalho (DINIZ, 2005; STAVRACAS, 2008; LOUREIRO, 2010; DUARTE, 2010).

Como apresentado no Capítulo 1, essa predominância de educadoras mulheres na educação infantil teve suas origens na Revolução Industrial, quando as “mães mercenárias” “vendiam” seus serviços de “cuidadora” para aquelas que precisavam trabalhar fora. É provável que o instinto maternal da mulher possa justificar a predominância do sexo feminino nestes postos de trabalho. No Brasil, as denominadas “crecheiras, recreadoras, monitoras ou assistentes” eram as pessoas que, bastando ter “jeito com criança” (PENNA, 2010, p. 165), atuavam nestas instituições de ensino, de caráter assistencialista, anteriormente vinculadas à área de assistência social, e que posteriormente, após a Constituição Federal de 1988, passaram a ser de responsabilidade da secretaria de educação do município.

⁷⁸ Pesquisa ‘Docentes na Educação Básica – Caso de MG’ / GESTRADO – articulação entre trabalho docente e Política educacional; consequências dessas políticas trazidas para dentro da escola; Informações extraídas do site <<http://www.fae.ufmg.br/gestrado/>> Acessado em 09/08/ 2011.

A faixa etária predominante está entre 31 e 40 anos (54%), e entre 41 e 50 anos (28%) (GRÁFICO 1), o que também foi confirmado na pesquisa do GESTRADO – idade média 42 anos (64%), e pela pesquisa aqui apresentada no Capítulo 2 (DINIZ, 2005).

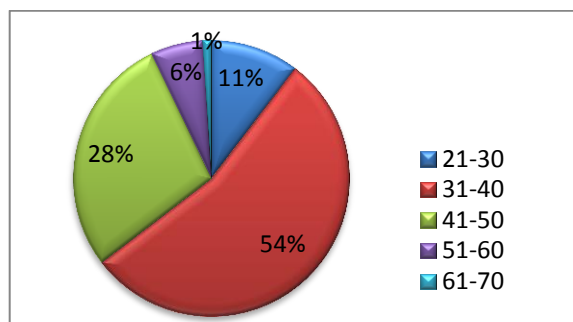


GRÁFICO 1 – Faixa etária dos educadores infantis

Quanto à formação dos educadores infantis (GRÁFICO 2), considerada do nível médio ao doutorado, verificou-se que a maioria dos educadores das UMEIs possui licenciatura plena (49%), muitos têm especialização (43%) e 5% têm formação de nível médio. Nenhum participante dessa pesquisa possui doutorado, apenas um professor concluiu o mestrado e apenas 2% deles possuem licenciatura curta.

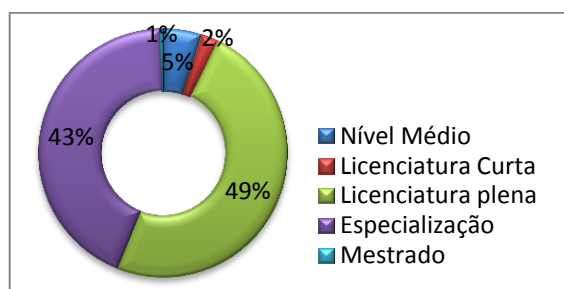


GRÁFICO 2 – Escolaridade dos educadores

Em termos de políticas públicas visando à formação do professor, foi visto no primeiro capítulo deste trabalho que, em Belo Horizonte, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) buscou melhorar a formação dos profissionais de educação infantil, criando o Centro de Educação Infantil (CEI) em 1994. Também, em nível nacional, o governo federal, após a promulgação da Lei 9.391/96, criou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

(PRÓINFANTIL)⁷⁹ – uma parceria entre o Ministério da Educação e os estados e municípios – com o objetivo de garantir a qualidade de ensino e para cumprir a formação exigida no art. 62, citado no Capítulo 1 desta dissertação.

O prazo de 10 anos estipulado pela LDBEN 9.394/96 (art. 87 § 4º) para que a formação de todos os professores da educação básica se adequasse à de nível superior já se esgotou e *o percentual de educadores infantis apenas com a formação de nível médio (5%) demonstra que houve avanços, pois mostra que essa modalidade está diminuindo no contexto da educação infantil.*

No Quadro 15, estão os cursos mais frequentados pelos educadores infantis participantes da pesquisa. A maioria dos cursos de Licenciatura Plena está relacionada à Pedagogia e dizem respeito à Educação Infantil, não muito diferente na Especialização.

QUADRO 15
Formação e Habilitação dos Educadores Infantis

FORMAÇÃO		HABILITAÇÃO
A	NÍVEL MÉDIO	Magistério // Técnico em processamento de dados // Técnico em contabilidade // Técnico em enfermagem // Científico
B	LICENCIATURA CURTA	Pré-escolar // Estudos Sociais
C	LICENCIATURA PLENA	Pedagogia: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; Normal Superior; alfabetização; supervisão de 1º grau // Letras: Inglês; Português; // Serviço social // Ciências biológicas // Educação física // Psicologia // História // Artes // Educação Artística [Desenho e Plástica] // Filosofia // Geografia
D	ESPECIALIZAÇÃO	Educação infantil // Psicopedagogia // Educação inclusiva // Educação ambiental // Educação bem dotados e talentosos // Alfabetização e letramento // Violência doméstica contra crianças e adolescentes // Arte-educação // Pré-escola // Neurociência // Gestão Educacional // Inspeção Escolar // Orientação Escolar // Didáticas e metodologias // Educação Básica // Psicologia Escolar // Supervisão escolar // Ciências das Religiões // Metodologia do ensino superior // Cultura afro-brasileira // Psicomotricidade // Treinamento esportivo // Violão Erudito // Educação Musical // Língua Portuguesa // Matemática

⁷⁹ ProInfantil: Vide Referência de Consulta Online na parte final do trabalho.

O tempo de serviço dos educadores infantis concentra-se na faixa entre 5 a 9 anos (39%), seguida pelas faixas 1 a 4 anos (23%), vindos em seguida a faixa de 10 a 14 anos (19%) e aquela com mais de 15 anos (17%). A predominância do tempo de serviço entre 5 e 9 anos coincide com o tempo de existência das UMEIs, criadas oficialmente em 2003, sendo que a primeira unidade foi inaugurada em 2004. Aqueles com mais de 15 anos são os que já estão para se aposentar. Registro aqui o que escreveu um educador infantil: “estou para aposentar, levo comigo a frustração de nunca ter sido apoiada, quando desejei trabalhar com o conteúdo de música. Que pena! Espero que isso mude! Ainda que eu não ‘alcancei’ [sic]”.

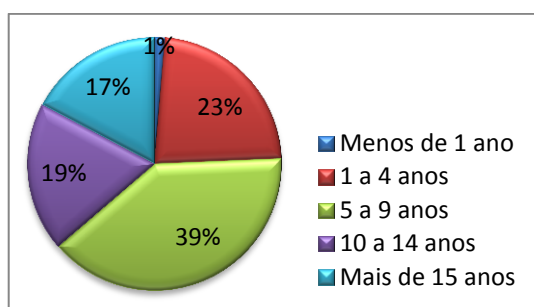


GRAFICO 3 – Tempo de Serviço

Os educadores podem atuar nos dois níveis de ensino da educação infantil: no 1º ciclo (0 a 2 anos) e no 2º ciclo (3 a 5 anos). Dos 228 educadores, a percentagem maior de participante desta pesquisa foram os que atuam no 1º ciclo (41%), 31% atuam no 2º ciclo e 28 % informaram que atuam nos dois ciclos (GRAFICO 4).

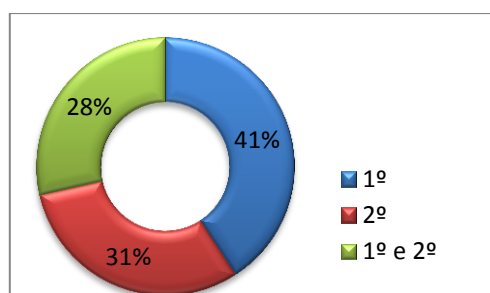


GRAFICO 4 – Ciclo em que atua

Os educadores infantis atuantes no 1º Ciclo sempre tiveram dificuldades em participar dos eventos promovidos pela Rede Municipal de Educação (RME). Por trabalharem com crianças muito novas e dependentes do adulto, sua presença é

muito requisitada em sala de aula, conforme a fala da Sra. Mayrce Freitas (GECEDI), dada em sua entrevista.

O atendimento por grupo de crianças [do 1º Ciclo] na Rede Municipal é de 1.5, ou seja, pra cada duas turmas há 3 profissionais. [...] Porém de 0 a 2 é uma faixa etária muito dependente e muitas vezes precisavam estar os 3 profissionais com a turma – no momento do banho, alimentação e outros – então, a participação desses profissionais foi muito reduzida, por não ter outra pessoa que pudesse assumir a turma (*grifo nosso*).

O Gráfico 5, abaixo, ilustra o percentual referente à formação musical dos educadores: 60% dos entrevistados disseram não ter tido nenhuma formação musical; 40% dos educadores infantis tiveram alguma formação por meio de aulas particulares, oficinas de música, curso de capacitação, na igreja (aulas de canto), no ensino fundamental e na graduação.

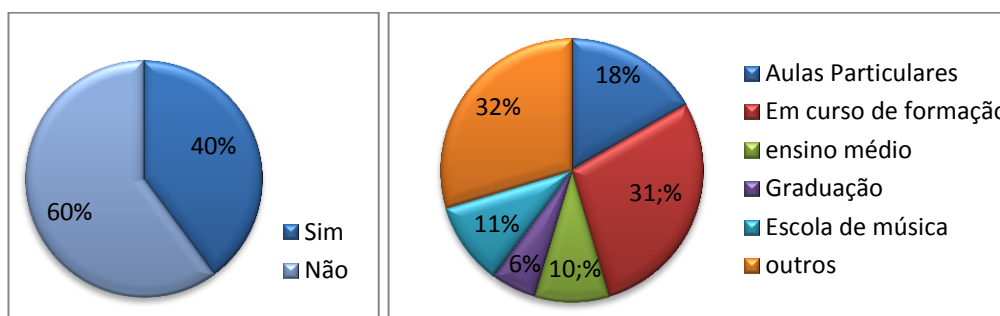


GRAFICO 5 – Formação Musical

Quando os educadores foram questionados – questão 5 – se cantavam ou tocavam algum instrumento musical, um grande percentual declarou que canta (87%) e apenas 16% informou que toca algum instrumento⁸⁰ (Gráfico 6).

Na educação infantil, o cantar parece ser uma constante; é o instrumento que “está à mão”, ou melhor, no nosso corpo; é a forma mais simples de se expressar, pois todos podem cantar e cantam – mesmo que, muitas vezes, de maneira inadequada, como foi constatado pela pesquisadora durante as oficinas de voz ministradas aos educadores. Entretanto, os educadores sentem necessidade de ter uma formação

⁸⁰ Violão [8 vezes citado]; flauta doce [6]; percussão [5] ; [ESSES 3 FORAM OS MAIS CITADOS]; pandeiro [3]; os da capoeira [2]; e esses últimos só foram citados uma vez: violino; piano; flauta; clarinete.

quanto ao cantar. Ao ministrar a “Oficina de Voz” aos educadores, a pesquisadora ouviu muitos dizerem que não sabiam cantar, mas que cantavam assim mesmo, contudo reconheciam que precisavam melhorar. Alguns reclamaram que não dispõem de tempo para fazer aulas e outros tantos que constantemente estavam roucos por não saberem usar seu aparelho fonador de forma adequada. A intenção ao proporcionar uma oficina de voz foi justamente mostrar que podemos fazer uma prevenção tomando alguns cuidados específicos⁸¹.

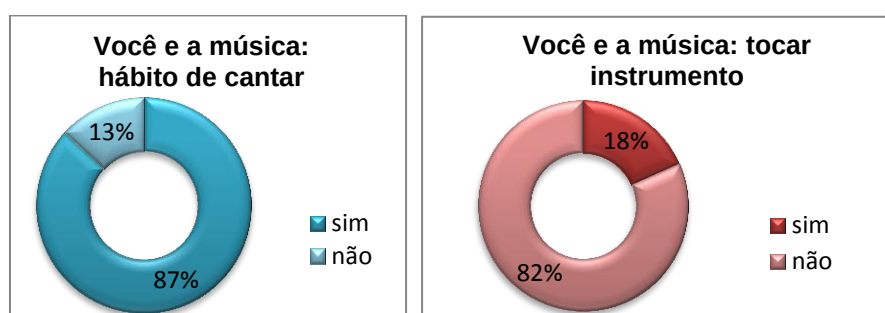


GRAFICO 6 – Hábito de Cantar e Tocar

Alguns educadores infantis manifestaram, em questões abertas do questionário, sua preocupação em relação ao ensino da música e a vontade de ter formação musical.

Gostaria de pedir: mais cursos destinados à música na educação; mais materiais; sugestão de oficinas sempre nas rotinas das escolas (construção de objetos); aulas de aprendizagem de instrumentos diversos como violão, piano, bateria, tambor, etc.; cursos gratuitos de música durante vários anos como formação.

Acho necessário o profissional qualificado para exercer essa função (formado). Por mais que me interesse e valorize esta matéria não acho que devo ‘ocupar’ o espaço do profissional (professor de música) formado para exercer esta função. Não me sinto apta para isso. Este curso de musicalização que fazemos na UFMG serve principalmente para reconhecer a necessidade da qualificação do profissional.⁸²

Toco violão, mas sinto falta de aprender tocar instrumentos percussivos. Às vezes me sinto insegura para trabalhar determinados parâmetros musicais.

⁸¹ Algumas orientações dadas aos educadores durante a Oficina de Voz: prática de alongamento, ingestão de água com frequência e realização de aquecimento vocal antes das aulas.

⁸² Educador Infantil que frequenta o projeto “Música na Escola Regular – Projeto Integrado CMI/UFMG”, citado no Capítulo 2 deste trabalho.

A questão 5 investigou também a frequência com a qual os educadores infantis frequentam eventos artísticos e onde ouvem música. Esta questão permitiu mais de uma resposta. A frequência aos locais como Palácio das Artes e outros Teatros somam 56%, contrastando com 73% referentes a Shows e Rodas de Samba; 91% ouvem música em casa e 84% na Escola; nas igrejas (61%) e pela TV (58%).

A preferência musical dos professores (questão 7) é a seguinte: MPB (93%), música Romântica Nacional (80%), Romântica Internacional (71%), Sertaneja (68%), Trilha Sonora de Filmes (67%), Samba, Rock, Canção Folclórica Brasileira e Música Gospel/Religiosa – estas com 58% cada.

Certamente a experiência de ouvir música, especialmente com a grande frequência identificada pelo questionário, influencia a prática musical dos educadores junto aos seus alunos. Mesmo tendo 60% deles afirmando não ter formação musical, eles ouvem música de diferentes gêneros e estilos com grande frequência e frequentam eventos nos quais a música se faz presente. Tudo indica que este aprendizado informal de música seja desconsiderado por professores que alegaram não ter formação musical. É provável que, para esses profissionais, saber música signifique saber ler uma partitura musical, o que normalmente acontece no aprendizado formal de música. Como diz Marino (2005, p.99), além dos cursos de graduação, as experiências artísticas dos professores devem ser consideradas, pois essa vivência também interfere em sua formação, contribuindo para a prática pedagógica. Um dos educadores infantis reafirma essa questão, ao escrever: “Música está muito ligada a nossa vivência”.

Na questão 6, quando perguntado aos docentes sobre sua participação em cursos de música promovidos pela prefeitura ou por outros órgãos públicos, 60% afirmaram já ter participado deste tipo de atividade.

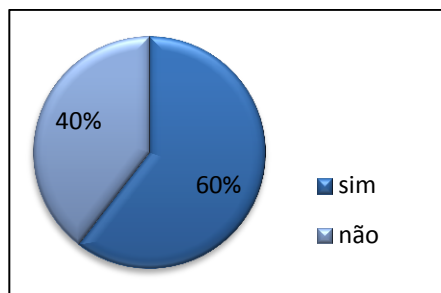


GRAFICO 7 – Participação em cursos, oficinas, seminários, projetos, encontros

Este é um dado aparentemente paradoxal: 60% alegam não ter formação musical (questão 4) e 60% afirmam ter participado de cursos e oficinas de música. Como já mencionamos anteriormente, muito provavelmente “ter formação musical” para esses educadores significa ler partitura e/ou tocar algum instrumento musical, conhecimentos normalmente adquiridos no aprendizado formal de música (BRITO, 2005).

4.2.2 Parte II do Questionário – As práticas pedagógico-musicais dos Educadores Infantis

DADOS SOBRE AS ATIVIDADES MUSICAIS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

8. Você realiza atividades musicais na educação infantil?

☐ Não ☐ Sim

9. PARA OS EDUCADORES DO 1º CICLO (se não for seu caso, vá para a próxima questão).

Que tipo de atividades musicais você desenvolve? Assinale as alternativas que considerar pertinentes:

- ☐ atividades que integram músicas e/ou canções com movimentos corporais e/ou danças.
- ☐ atividades que utilizam sons vocais diversos (imitação de vozes de animais, ruídos, etc) e/ou sons corporais (palmas, estalos, batidas na perna, de pés, etc.)
- ☐ atividades de cantar e/ou dançar **para** as crianças
- ☐ atividades de cantar e/ou dançar **com** as crianças
- ☐ atividades de escuta de diferentes sons do ambiente
- ☐ atividades que estimulam a exploração de sons vocais (balbucios, estalos de língua, etc.) e/ou gestos sonoros (bater palmas, pés, etc.).
- ☐ atividades que estimulam reações motoras nas crianças
- ☐ atividades nas quais a criança fala o que percebeu e/ou sentiu
- ☐ apreciação musical (ouvir músicas ativamente)
- ☐ exploração do espaço por meio de movimentações e danças
- ☐ brincadeiras de roda, jogos cantados, batimentos corporais
- ☐ parlendas e rimas
- ☐ exploração, expressão e produção de sons com a voz, com o corpo e materiais sonoros diversos.
- ☐ atividades que trabalham o som e o silêncio
- ☐ direção do som no espaço
- ☐ memória auditiva
- ☐ construção de instrumentos musicais
- ☐ utilização dos instrumentos musicais construídos em performances instrumentais e/ou em sonorizações diversas

- ☐ identificação dos timbres de instrumentos musicais
- ☐ execução de canções para formação de hábitos (lanche, formar fila, etc)
- ☐ improvisação/composição ou criação de músicas
- ☐ informações sobre as obras musicais ouvidas /história da música / compositores
- ☐ reconhecimento auditivo de diferentes formações instrumentais (orquestra, banda, trios, duos, etc.)
- ☐ sonorização de histórias (contos de fadas, produção literária infantil, etc.)
- ☐ comparecimento a espetáculos musicais (shows, concertos, etc.)
- ☐ visitas a escolas de música
- ☐ uso da música como “pano de fundo” para o desenvolvimento de outras atividades
- ☐ memorização de conteúdos pedagógicos por meio de canções
- ☐ outros. Especifique: _____

10. PARA OS EDUCADORES DO 2º CICLO. Que tipo de atividades musicais você desenvolve? Assinale as alternativas que considerar pertinentes:

- ☐ atividades que integram músicas e/ou canções com movimentos corporais e/ou danças.
- ☐ atividades que utilizam sons vocais diversos (imitação de vozes de animais, ruídos, etc) e/ou sons corporais (palmas, estalos, batidas na perna, de pés, etc.)
- ☐ atividades de cantar e/ou dançar **para** as crianças
- ☐ atividades de cantar e/ou dançar **com** as crianças
- ☐ atividades de escuta de diferentes sons do ambiente
- ☐ atividades que estimulam a exploração de sons vocais (balbucios, estalos de língua, etc.) e/ou gestos sonoros (bater palmas, pés, etc.).
- ☐ atividades que estimulam reações motoras nas crianças
- ☐ atividades nas quais a criança fala o que percebeu e/ou sentiu
- ☐ apreciação musical (ouvir músicas ativamente)
- ☐ exploração do espaço por meio de movimentações e danças
- ☐ brincadeiras de roda, jogos cantados, batimentos corporais
- ☐ parlendas e rimas
- ☐ exploração, expressão e produção de sons com a voz, com o corpo e materiais sonoros diversos.
- ☐ atividades que trabalham o som e o silêncio
- ☐ direção do som no espaço
- ☐ memória auditiva
- ☐ construção de instrumentos musicais
- ☐ utilização dos instrumentos musicais construídos em performances instrumentais e/ou em sonorizações diversas
- ☐ identificação dos timbres de instrumentos musicais
- ☐ execução de canções para formação de hábitos (lanche, formar fila, etc)
- ☐ improvisação/composição ou criação de músicas
- ☐ informações sobre as obras musicais ouvidas /história da música / compositores
- ☐ reconhecimento auditivo de diferentes formações instrumentais (orquestra, banda, trios, duos, etc.)
- ☐ sonorização de histórias (contos de fadas, produção literária infantil, etc.)
- ☐ comparecimento a espetáculos musicais (shows, concertos, etc.)
- ☐ visitas a escolas de música
- ☐ uso da música como “pano de fundo” para o desenvolvimento de outras atividades
- ☐ memorização de conteúdos pedagógicos por meio de canções
- ☐ outros. Especifique: _____

11. Caso realize atividades de AUDIÇÃO de MÚSICAS, que tipo de repertório utiliza?

- ☐ música popular: MPB, samba, pagode, forró, sertaneja, etc.
- ☐ canções infantis
- ☐ canções folclóricas nacionais
- ☐ canções folclóricas internacionais
- ☐ regional brasileira
- ☐ música erudita
- ☐ outros. Especifique: _____

12.As atividades musicais realizadas são:

- ☐ esporádicas (1 vez por mês)
☐ regulares (toda semana)
☐ outros. Especifique: _____

13.Caso as atividades musicais sejam realizadas esporadicamente, a que se destinam? Assinale as alternativas pertinentes.

- ☐ apresentações em datas específicas do calendário letivo (ex.: dia das mães, festas juninas, dia dos pais, aniversário da escola, festa da família, etc.)
☐ mostras artísticas ☐ execução de hinos oficiais/hora cívica
☐ outros. Especifique: _____

14.Caso as atividades musicais sejam regulares, qual a carga horária a elas destinada?

- ☐ 20 a 30 minutos/semana ☐ 1 h/aula/semana ☐ 2 h/aula/semana
☐ outra. Especifique: _____

15.Em que local você realiza as atividades musicais? Assinale as alternativas pertinentes.

- ☐ na sala de aula da turma ☐ em uma sala específica de música
☐ no parque ☐ no pátio
☐ em outros locais. Especifique: _____

16.Quais são os recursos disponibilizados pela escola para a realização das atividades musicais? Assinale as alternativas pertinentes.

- ☐ A escola **NÃO** disponibiliza equipamentos para as atividades musicais
☐ televisão ☐ aparelho de som ☐ violão
☐ instrumentos alternativos (de 'sucata') ☐ flauta doce
☐ instrumentos de percussão ☐ piano ou teclado ☐ DVD ☐ CDs
☐ vídeo cassete ☐ Livros, revistas, jornais (em geral)
☐ material didático (livros de música, partituras musicais, etc.)
☐ outros. Especifique: _____

17.Como você avalia o desempenho de seus alunos nas atividades de Música?

- ☐ com notas: avaliação quantitativa
☐ com conceitos: avaliação qualitativa
☐ por observação, considerando o processo contínuo vivenciado pelas crianças
☐ outros: _____

18.Quais os principais problemas que prejudicam sua prática pedagógica na área de Música?

Legenda: **NE** – não existe o problema; **PP** –prejudica um pouco; **PM** – prejudica muito

PROBLEMAS		NE	PP	PM
A	Falta de espaço físico adequado			
B	Deficiências no planejamento do curso			
C	Turmas muito numerosas			
D	Falta de material específico e equipamentos para as aulas de Música como: instrumentos musicais, CDs, aparelho de som, etc.			
E	Carga horária insuficiente para trabalhar o conteúdo todo			
F	Falta de apoio ao seu trabalho por parte da direção ou coordenação pedagógica da escola			
G	Desinteresse dos alunos pelas atividades de Música			
H	Você se sente inseguro(a) para trabalhar com atividades de Música devido a tua formação pedagógico-musical insuficiente			
I	Outros:			

4.2.2.1 As atividades musicais desenvolvidas pelos educadores

Em torno de 98% dos professores declararam realizar atividades musicais em sala de aula e apenas 2% não realizam nenhum tipo de atividade musical. Trazendo aqui novamente o dado obtido nas questões 4 e 8, em que 60% dos professores dizem não ter formação musical e sabendo que quase todos eles (98%) realizam atividades musicais com os alunos, é possível inferir que a maior parte das “aulas de música” da educação infantil é ministrada por professores sem formação musical. Entretanto, no item anterior, vimos que 60% dos professores afirmam já terem cursado algum tipo de curso ou oficina de música. Isso atenua um pouco o fato de quase todos eles estarem realizando atividades musicais em sala de aula e reforça a ideia de que, para os educadores infantis, o saber musical está relacionado ao aprendizado formal de música.

Segundo 72% dos educadores infantis, as atividades musicais são regulares e estão presentes em diversos momentos da rotina escolar. Mesmo não existindo um profissional especializado em música, várias dessas atividades ocupam espaço em sua prática pedagógica. Algumas especificadas por eles:

Início com a roda de conversa, na fila, na hora do lanche;

Aleatória, isto é, paralela a outras atividades;

Misturadas a outras atividades, como no banho cantando ou fazendo sons como o corpo;

Depende do projeto que estou trabalhando ou do lugar que ocupo na organização escolar;

As atividades musicais ocorrem de acordo com a demanda da turma e do planejamento semanal;

Todos os dias até na hora do sono;

Diariamente mediante o trabalho realizado;

Às vezes pedagogicamente e na maioria de forma lúdica para a expressão corporal;

Alternando entre atividades de rotina e outras atividades pedagógicas para desenvolvimento de outras linguagens motora, plástica, oral, etc.;

No Berçário utilizamos a música o tempo todo, até na hora do sono (canções de ninar);

Não há carga horária estipulada, muitas vezes ao longo de 4hs, ela aparece em muitos momentos nas atividades ludo-pedagógicas excedendo ao longo da semana;

[...] no 2º ciclo, geralmente, não se trabalha música isoladamente. Trabalha-se com música integrando-a aos outros conteúdos.

Parece que a música está sendo trabalhada em função de alguma coisa, a serviço de alguma ação, não está sendo trabalhada por sua relevância em si, o que demonstra uma desarticulação “entre o falar sobre música e o fazer musical”, o que aponta para usos e funções inadequadas da prática pedagógico-musical. Pois, fazendo assim, essas práticas trabalham a música “como forma de entretenimento lúdico e institucionalizado” e não “como uma área de conhecimento” (LOUREIRO, 2010). Esse tipo de prática foi também citado nas pesquisas de Diniz (2005), Stavracas (2008), Loureiro (2010) e Duarte (2010), apresentados no capítulo 2.

Quanto à carga horária, alguns professores, ao especificarem na questão, escreveram que a atividade musical é realizada diariamente ou mais de 2 a 4h/aula por semana, com atividades de 5 a 40 minutos de duração, em períodos variados pela manhã e a tarde.

Como diz Diniz (2005, p. 55) “um dos fatores que poderiam justificar a carga horária flexível na Educação Infantil é a unidocência”, isto é, um único professor em sala de aula junto às crianças, responsável em instruir os alunos nas diversas linguagens. Outro fator está na proposta das Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA PBH, 2009, p.40, 41 e 46) em que é citado como é entendido o ensino das crianças menores:

Os saberes/fazeres cotidianos que vemos na prática, de imediato, envolvem diversos elementos que se interligam e interdependem [...] a flexibilidade da organização do ensino, a coerência interna na escola enfatizando a construção contínua de conhecimentos, práticas, modos de fazer, oferecer várias ocasiões de aprendizagem para os alunos, modificar as modalidades de intervenções pedagógicas são importantes [...] Uma atividade proposta traz em si várias linguagens que levam ao desenvolvimento de capacidades, mesmo que, naquele momento, haja uma intencionalidade focada em uma determinada linguagem.

Quanto às atividades musicais desenvolvidas na Educação Infantil, o questionário colocou opções de atividades específicas para cada um dos dois ciclos e os educadores infantis deveriam assinalar aquelas alternativas que considerassem pertinentes. As atividades mais citadas pelo grupo do 1º Ciclo – faixa etária de 0 a 2 anos – foram aquelas que utilizam sons vocais, que integram músicas com movimentos corporais, que envolvem o cantar ou dançar com as crianças, brincadeiras de roda, jogos cantados, batimentos corporais, como mostra a Tabela 3, a seguir.

TABELA 3
Atividades musicais desenvolvidas no 1º ciclo

ATIVIDADES MUSICAIS NO 1º CICLO	NÚMERO DE EDUCADORES	PERCENTUAL %
Que utilizam sons vocais e/ou sons corporais	149	96%
Que integram músicas com movimentos corporais	146	94%
Cantar e/ou dançar com as crianças	144	93%
Brincadeiras de roda/jogos cantados/batimentos corporais	143	92%
Estimulam reações motoras nas crianças	131	85%
Estimulam exploração de sons vocais	127	82%
Escuta de diferentes sons do ambiente	114	74%
Apreciação musical	109	70%
Execução de canções para formação de hábitos	114	74%
Uso da música como “pano de fundo”	108	70%
Exploração, expressão e produção de sons	104	67%
Sonorização de histórias	102	66%
Cantar e/ou dançar para as crianças	99	64%
Parlendas e Rimas	97	63%
Exploração do espaço por meio de movimentações e danças	91	59%
Trabalham o som e o silêncio	92	59%
Construção de instrumentos musicais	80	52%
Memória auditiva	75	48%
Nas quais a criança fala o que percebeu e/ou sentiu	57	37%
Improvisação/Composição ou criação de músicas	55	36%
Utilização dos instrumentos musicais construídos	46	30%
Comparecimento a espetáculos musicais	46	30%
Memorização de conteúdos pedagógicos	45	29%
Direção do som no espaço	31	20%
Identificação dos timbres	23	15%
Informações sobre as obras musicais ouvidas	22	14%
Reconhecimento auditivo de diferentes formações instrumentais	18	12%
Visitas a escolas de música	9	6%
OUTROS	7	5%

OBS.: Os educadores infantis puderam assinalar mais de uma alternativa.

As atividades mais assinaladas pelo grupo do 2º Ciclo – faixa etária de 3 a 5 anos – foram atividades de cantar e/ou dançar com as crianças, que integram músicas e/ou canções com movimentos corporais e/ou danças, brincadeiras, jogos cantados, batimentos corporais, aquelas que utilizam sons vocais diversos e/ou sons corporais, como mostra a Tabela 4, a seguir.

TABELA 4
Atividades musicais desenvolvidas no 2º ciclo

ATIVIDADES MUSICAIS NO 2º CICLO	NÚMERO DE EDUCADORES	PERCENTUAL %
Atividades de cantar e/ou dançar com as crianças	124	96%
Atividades que integram músicas com movimentos corporais	123	95%
Brincadeiras de roda, jogos cantados, batimentos corporais	123	95%
Atividades que utilizam sons vocais	120	93%
Atividades exploração de sons vocais	112	87%
Parlendas e rimas	109	85%
Atividades que estimulam reações motoras nas crianças	101	78%
Atividades de escuta de diferentes sons do ambiente	99	77%
Atividades que trabalham o som e o silêncio	99	77%
Execução de canções para formação de hábitos (lanche, formar fila, etc)	94	73%
Exploração do espaço por meio de movimentações e danças	93	72%
Exploração, expressão e produção de sons	90	70%
Sonorização de histórias	90	70%
Apreciação musical (ouvir músicas ativamente)	89	69%
Uso da música como “pano de fundo” para o desenvolvimento de outras atividades	88	68%
Memória auditiva	80	62%
Atividades de cantar e/ou dançar para as crianças	79	61%
Atividades nas quais a criança fala o que percebeu e/ou sentiu	71	55%
Construção de instrumentos musicais	67	52%
Memorização de conteúdos pedagógicos por meio de canções	58	45%
Utilização dos instrumentos musicais construídos	52	40%
Improvisação/composição ou criação de músicas	52	40%
Informações sobre as obras musicais ouvidas	46	36%
Comparecimento a espetáculos musicais	43	33%
Direção do som no espaço	40	31%
Identificação dos timbres	32	25%
Reconhecimento auditivo de diferentes formações instrumentais	20	16%
Visitas a escolas de música	8	6%
Outros	7	5%

OBS.: Os educadores infantis puderam assinalar mais de uma alternativa.

Vale ressaltar que na maior parte do tempo das vivências musicais a ênfase é dada, tanto no 1º Ciclo quanto no 2º Ciclo, à ‘Performance’ Corporal e Vocal, vindo em seguida a Apreciação e, em último lugar, a Composição / Improvisação / Criação. Isso pode ser justificado pelo fato de que as atividades que enfatizam a performance vocal ou corporal e as que utilizam jogos e brincadeiras musicais sejam aparentemente as mais simples. Em contrapartida, a composição e a improvisação usando elementos da linguagem musical apresentaram baixa porcentagem por exigirem uma formação mais refinada do professor. Isto pode indicar a relevância da formação do professor como condição indispensável para a prática pedagógica musical de qualidade (MARINO, 2005).

É importante mencionar que a música vem sendo utilizada pelos educadores como “pano de fundo” para o desenvolvimento de outras atividades (70% no 1º Ciclo e 68% no 2º Ciclo) e vem sendo utilizada visando à formação de hábitos (74% no 1º Ciclo e 73% no 2º Ciclo). Esta prática, muito comum nas escolas brasileira há muitas décadas – a música como recurso “disciplinador” – foi confirmada nas dissertações e teses apresentadas no Capítulo 2 (DINIZ, 2005; STAVRACAS, 2008; LOUREIRO, 2010; DUARTE, 2010).

Alguns educadores infantis afirmaram, também, que utilizam a música nos seguintes contextos: “suporte às atividades de corpo e movimento”, na “recreação”, “no dia a dia para se expressar”, “desenvolver, conhecer, dançar”, “antes da / na ‘contação’ de histórias”, “para acalmar e organizar”, “desenvolver o gosto musical e a oralidade”; “ensinar as partes do corpo /dentro e fora/ cores, etc.”; trabalhar a oralidade; ampliar o vocabulário”. Nesse sentido, vale descrever o depoimento de um Vice-diretor, e de alguns educadores infantis em relação à música em si e ao ensino da música na escola.

Não é trabalhar a música em função de [...] Então, o que a gente busca proporcionar: um trabalho das músicas infantis, de qualidade, quanto à letra, a sonoridade, não ficar reproduzindo o que está na mídia – pois a comunidade dá conta sozinha –, buscar nossas raízes, nossa cultura – Capoeira junto com a Música, a Dança [...] de a

comunidade valorizar os grupos da própria comunidade. Procurar produzir momentos que valorizem isso (VICE-DIRETOR);

Apesar da obrigatoriedade a música ainda não conquistou o status de disciplina autônoma. Ela está o tempo todo presente em outros conteúdos, sem profundidade, ou como ornamento, ou meio de obter disciplina (Educador);

A música é um forte aliado do educador para tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas (Educador);

Trabalho a música porque sou apaixonada por música e busco e pesquiso muito sobre o meu trabalho que desenvolvo como folclore, cantigas de roda, etc. Acho que a música é viva e pulsa o tempo todo em tudo que fazemos! (Educador);

Considero a música como uma forte aliada da educação. Está presente a todo instante nas salas de aulas, no nosso dia-a-dia aqui na UMEI (Educador);

A música faz parte do desenvolvimento humano. Ela marca momentos em todas as fases, por isso tão importante sua estimulação (Educador);

Considero de extrema importância ser capacitado para ampliarmos e melhorarmos o trabalho com música na escola (Educador);

A música faz parte da vida. O som, o silêncio fazem parte da vida. É preciso abrir espaços para que as crianças possam expressar a música e vivenciá-la de maneira mais efetiva (Educador);

Temos música na chegada, para o 'silêncio', para o lanche [...] sei que não estou trabalhando adequadamente a música (Educador).

Parece que, mesmo aparentemente por intuição, estes educadores vislumbram que a música possa ter funções muito mais significativas do que “estar em função de” algum conhecimento extramusical, mesmo que na prática isto esteja longe de ser uma realidade.

4.2.2.2 Repertório utilizado nas atividades musicais

A Tabela 5 registra os gêneros musicais que são utilizados pelos educadores infantis em suas atividades.

TABELA 5
Repertório utilizado

REPERTÓRIO UTILIZADO	NÚMERO DE EDUCADORES	PERCENTUAL %
Canções Infantis	200	98%
Canções Folclóricas Nacionais	150	73%
Regional Brasileira	92	45%
Música Popular (MPB, Samba, Forró, Sertaneja, etc.)	77	38%
Música Erudita	53	26%
Canções Folclóricas Internacionais	12	6%
Outros	12	6%
Não Informado	23	11%

OBS.: Os educadores infantis puderam assinalar mais de uma alternativa.

O repertório utilizado por esses educadores infantis é semelhante aos utilizados nas dissertações e teses apresentadas no Capítulo 2 (DINIZ, 2005; STAVRACAS, 2008; LOUREIRO, 2010; DUARTE, 2010). Estão em consonância com o RCNEI e as Proposições Curriculares que indicam esse repertório para o trabalho na educação infantil.

4.2.2.3 Espaço Físico, Recursos e Avaliação

A questão 15 mostrou que as atividades musicais são realizadas nos seguintes locais na Tabela 6:

TABELA 6
Locais para atividades musicais

LOCAIS PARA ATIVIDADES MUSICAIS	PERCENTUAL %
Sala de aula	95%
No Pátio	57%
Outros Locais	25%
No Parque	20%
Sala Específica	7%

OBS.: Os educadores infantis puderam assinalar mais de uma alternativa.

Observa-se que o ambiente mais utilizado é a sala de aula (95%), mas os docentes exploram outros espaços como, por exemplo, na área externa – pátio e parque –

que juntos somam 77% de utilização, o que promove uma diversificação nas atividades e enriquecem seu trabalho didático-pedagógico.

Podemos inferir que as atividades musicais são realizadas, com maior frequência, em sala de aula devido à “unidocência” (DINIZ, 2005), isto é, um único professor junto às crianças, responsável por instruir os alunos nas diversas linguagens. Como já mencionado neste trabalho, as atividades acontecem de forma flexível, sem um cronograma pré-estabelecido e a sala de aula parece ser o local mais provável para estas atividades acontecerem. Os outros locais (24%) que os educadores citam são:

DENTRO: refeitório; sala ‘multiuso’ / ‘multimeio’ / atelier do som; sala de vídeo; saguão; varanda da sala de aula; ‘fraldário’; espaço da socialização; banheiro; Hall; corredor; biblioteca; pátio interno; área interna; auditório da escola; espaço para escuta do som e silêncio; brinquedoteca;

FORA: ‘gaiolão’⁸³, na grama; área verde; no solário; na praça, entrada da escola; quadra; com o objetivo de explorar os sons de diversos objetos como: pauzinhos, pedrinhas, latas e outros; espaço criado para o trabalho; fora da sala; na arena da escola.

Os recursos materiais – referidos na questão 16 – disponibilizados pelas UMEIs para a realização das atividades musicais estão abaixo relacionados na Tabela 7.

TABELA 7
Recursos disponibilizados pela UMEI

RECURSOS MATERIAIS	
Aparelho de som	96%
CD	84%
Televisão	79%
DVD	76%
Instrumentos alternativos (de ‘sucata’)	62%
Instrumentos de percussão	42%
Livros, revistas, jornais (em geral)	38%
Vídeo cassete	19%
Material didático (livros de música, partituras musicais, etc.)	13%
Outros	9%
Violão	8%
Flauta doce	8%
Piano ou teclado	5%
NÃO disponibiliza equipamentos	1%
OBS.: Os educadores infantis puderam assinalar mais de uma alternativa.	

⁸³ Nome dado a um determinado espaço em uma determinada UMEI.

Um educador esboçou uma crítica quanto à manutenção do material em uso: *“aparelho de som em péssimas condições”*; e outro disse *“levo instrumentos”* (de casa), referindo-se aos instrumentos musicais da UMEI que não estão em bom estado ou estão em número insuficiente para as crianças. Outra demanda é a presença de mais um educador nos momentos de utilização de instrumentos musicais: *“para tal evolução da música em sala de aula ou espaços de educação infantil, realmente, precisaremos contar com mais um profissional neste sentido”*, escreveu um educador infantil.

Nas UMEIs, a tendência é avaliar o aluno qualitativamente, isto é, valorizar cada momento do ensino-aprendizagem, uma avaliação feita por meio da observação considerando o processo contínuo vivenciado pelas crianças – dado fornecido por 97% dos pesquisados. E esta é a orientação das Proposições Curriculares que afirmam que o ato de avaliar está impregnado e inseparável dos saberes e fazeres, numa melhoria constante *“deste processo de sistematização e registro das vivências educativas institucionais das crianças”* (PROPOSIÇÕES CURRICULARES, 2009, p.318). Da mesma forma, está é também a orientação oferecida pelo RCNEI, que se refere à avaliação *“como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo”* (BRASIL, 2008c, p.40).

As estratégias de avaliação abrangem desde o trabalho dos profissionais, o trabalho da instituição, a gestão, o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, como, também, *“as formas de comunicação destas com as famílias, com as demais instituições, com toda a Rede Municipal de Educação (RME)”* (cf. 2009, p. 320). Sendo assim, a avaliação é mais para o educador do que para a criança, como é constatado na fala abaixo.

O essencial na Educação Infantil é ter acesso a diferentes espaços, a diferentes estímulos que propiciem explorar, criar, manipular, ler, jogar, brincar, pensar, discutir, elaborar, construir, comparar, analisar, sistematizar. Portanto, o educador deverá também planejar estratégias de organização e de intervenções que facilitem as aprendizagens e lhe permitam também sistematizar, avaliar e reorientar o seu fazer (PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA PBH, 2009, p. 317).

4.2.2.4 Os problemas que afetam a prática pedagógica

A insegurança na formação (28%) parece ser o maior problema declarado pelos educadores, seguido pelas turmas muito numerosas (20%), as deficiências no planejamento do curso (17%) e a falta de espaço físico (13%) (Gráfico 8).

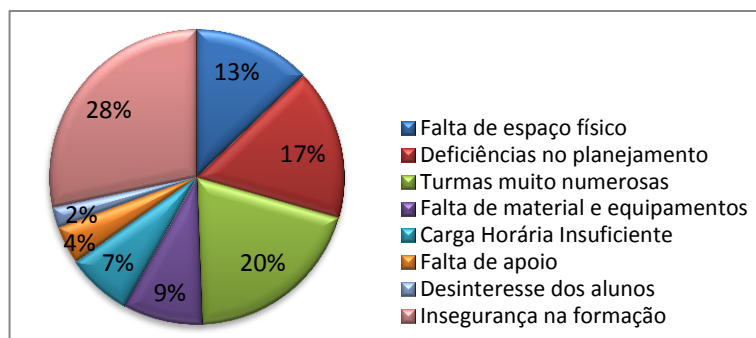


GRÁFICO 8 – Principais problemas

Os resultados mostram que existem, na verdade, vários problemas relacionados ao trabalho de música nas UMEIs. A insegurança na formação musical, turmas muito numerosas e deficiências no planejamento do curso são os mais pontuados. Foram essas as principais queixas dos educadores infantis em relação à insegurança relacionada à falta de formação musical:

Queria ter uma melhor formação na área, pois trabalho muito em volta do que 'julgo' ser correto;

Muitas vezes falta segurança de minha parte na realização das atividades e continuidade das mesmas;

Oferecem poucas vagas para curso de capacitação;

Pouco curso de música para a educação Infantil, oferecidos gratuitamente para ampliar o repertório;

Falta investimento na formação dos profissionais da educação, só agora existe uma parceria entre a UFMG e a Prefeitura, mas com um número de vagas extremamente inferior ao ideal;

Gostaria que o curso [*capacitação em música / EMUFG*] que estou fazendo continuasse em 2012;

Apostar na ideia da musicalização. Investimento da rede no profissional da educação;

Temos música na chegada, para o 'silêncio' (poucas falam), para o lanche [...] sei que não estou trabalhando adequadamente a música.

As queixas referentes às turmas muito numerosas, à deficiência no planejamento do curso e à falta de apoio foram também detalhadas pelos educadores:

Tento incluir sempre a música neste contexto, porém a maior dificuldade é dar continuidade ao trabalho devido às dificuldades encontras no nosso dia-a-dia (por exemplo: falta de professores, com isso tenho que cobrir e deixo de realizar o trabalho neste dia com as turmas);

Falta pessoal na Educação Infantil, o número de profissionais é insuficiente para a quantidade de crianças;

O número de crianças em sala dificulta muito qualquer trabalho;

Sala com menos alunos é essencial para um bom trabalho;

Acho muito importante a música na EI, comprei um violão e atualmente faço aulas para aprender a tocar, mas com investimento próprio e não da PBH;

Falta a consciência, a boa vontade dos profissionais da escola, para realizar um trabalho digno em música.

4.2.3 Parte III do Questionário – Dados sobre as Proposições Curriculares para Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (2009)

DADOS SOBRE AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA PBH

19. Você conhece a proposta de MÚSICA contida nas PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA PBH [2009]?

☐ Não ☐ Sim

20. Você a utiliza no seu contexto de sala de aula?

☐ sim, com frequência ☐ às vezes ☐ não

20 A – Que tipo de apoio ou recurso você acha que seria necessário para a aplicação das proposições curriculares da PBH nas aulas de música? *Assinale as respostas pertinentes:*

- ☐ acompanhamento pedagógico ☐ cursos de reciclagem e/ou formação
☐ material pedagógico ☐ sala ambiente para artes;
☐ turmas pequenas ☐ equipamentos próprios
☐ outros - especificar: _____

20 B – Algum outro dado que considere importante apresentar, ou algum comentário que queira fazer:

A maioria dos educadores diz ter conhecimento das diretrizes instituídas pela Secretaria de Educação da PBH e boa parte diz utilizá-las frequentemente em suas atividades (Gráficos 9 e 10).

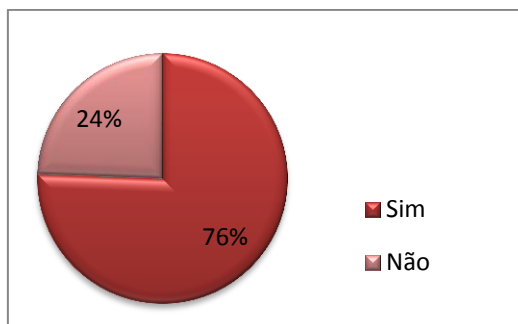


GRÁFICO 9 – Conhecimento das Proposições Curriculares / PBH

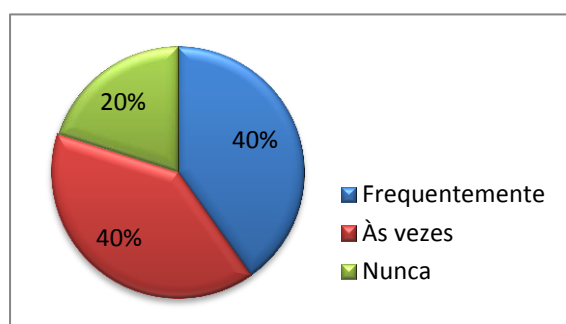


GRÁFICO 10 – Utilização em aula das Proposições Curriculares / PBH

Os educadores infantis se manifestaram com as seguintes palavras na questão aberta sobre o assunto:

Acho muito importante este tipo de linguagem para educação infantil, mas acho que nosso conhecimento no assunto é insuficiente. Cada educador poderia ter cursos de capacitação na área. Não somente estudar as proposições e não entender;

Considero que a cultura musical no nosso país ainda é muito deficiente e isso se reflete na educação. A importância que se dá à formação musical na infância escolar é muito pequena. Precisamos agir nessa base para que nós professores nos sintamos mais preparados para incluir de fato a música em nosso planejamento e tenhamos projetos significativos na área;

Nós educadores infantis temos conhecimentos das múltiplas linguagens (incluindo a musical). Tornar especialista em cada linguagem está longe de ser. O ideal é que viesse um profissional em música para trabalhar com a criança, esta arte que é a música;

As Proposições Curriculares precisam ser divulgadas de forma sistemática para todos os professores, os pais de alunos também precisam saber e que haja uma verba específica para iniciação musical;

Com base nas Proposições Curriculares faremos em nossa escola formação em linguagem musical com o Paulo Lobão⁸⁴. Muitas educadoras da escola tem dificuldade em trabalhar com essa linguagem.

As demandas dos professores para uma melhor aplicação das Proposições Curriculares da Rede Municipal da PBH nas aulas de música (questão 20 A) estão na Tabela 8.

⁸⁴ Artista local que tem feito cursos de capacitação junto às UMEIs quanto a Linguagem Musical. Contratado pela verba do PAP da SMED/PBH.

TABELA 8
Apoio ou recursos sugeridos pelos educadores

APOIO OU RECURSOS SUGERIDOS	NÚMERO DE EDUCADORES	PERCENTUAL %
Cursos de reciclagem e/ou formação	188	90%
Acompanhamento pedagógico	130	63%
Material pedagógico	110	53%
Equipamentos próprios	110	53%
Sala ambiente para artes	97	47%
Turmas pequenas	87	42%
Não informado	20	10%
Outros	16	8%

OBS.: Os educadores infantis puderam assinalar mais de uma alternativa.

As sugestões mais referidas foram formação musical e a solicitação de um “professor especializado”, isto é, “com formação acadêmica em música”, considerado um profissional mais “qualificado”. O anseio dos educadores é de que a UMEI tenha um “profissional na área de música para acompanhamento pedagógico”.

Só quem trabalha a música com as crianças pode avaliar o valor e a importância que ela exerce no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Esse trabalho dever ser ampliado em todas as escolas (Educador Infantil).

No segundo semestre de 2011, esses educadores participaram de diversos encontros versando sobre a Linguagem Musical na intenção de viabilizar uma maior dinamização da música em sala de aula, por conta, também, do cumprimento da Lei nº 11.769/08. Contudo, é preciso ser uma constância para que se possa garantir que a reflexão da própria experiência seja feita pelo educador infantil, pela instituição e pelos líderes governamentais responsáveis pela Educação (DINIZ, 2005, p. 242). Os educadores infantis procuram se atualizar, sendo a própria Rede Municipal a provedora de cursos para sua capacitação, como já visto no Capítulo 2 deste trabalho quanto a “Rede de Formação”⁸⁵.

⁸⁵ Encontros que oportunizam uma reflexão coletiva sobre diversos assuntos referentes ao desenvolvimento da criança na instituição educativa (PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA PBH, 2009, p. 36).

4.2.4 Parte IV do Questionário – Dados Sobre o Referencial Curricular para a educação infantil (RCNEI/MEC – Vol. 3)

DADOS SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI / MEC) – VOL 3

21. Você conhece a proposta de MÚSICA contida no REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, no vol. 3?

☐ Não ☐ Sim

22. Utiliza, no seu contexto de sala de aula, a proposta de MÚSICA contida no RCNEI?

☐ sim, com frequência ☐ às vezes ☐ não

23. Algum outro dado que considere importante apresentar, ou algum comentário que queira fazer:

Os gráficos 11 e 12, abaixo, demonstram que a maioria dos educadores diz conhecer e utilizar o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e às vezes ou quase frequentemente, utiliza em atividades da aula.

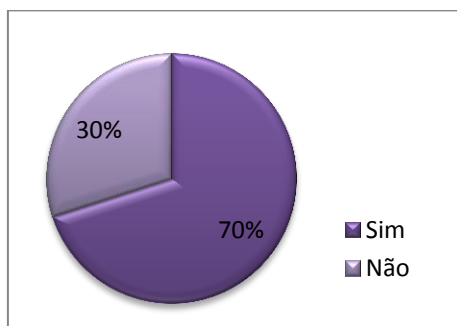


GRÁFICO 11 – Conhecimento do RCNEI / MEC

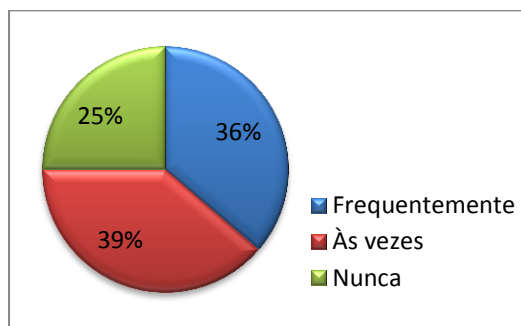


GRÁFICO 12 – Utilização em aula do RCNEI / MEC

Quanto ao RCNEI, um educador assim se expressou na questão aberta:

Acredito que o conhecimento produz mudança. É preciso conhecer o que queremos e onde queremos chegar, para proporcionar as crianças uma aula de música, uma vivência de música e uma música de qualidade, que vai além do cantar.

Novamente os educadores infantis destacaram que mesmo tendo conhecimento das orientações tanto no âmbito federal quanto municipal, eles necessitam “da presença de um professor de música especializado para melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, principalmente os do 2º ciclo”, declara um educador. Preocupa-se desejando que “a música tenha um valor significativo nas escolas”, diz outro educador.

Fonterrada (2005, p. 229) ressalta que o Referencial, sendo bem entendido, “pode contribuir para a transformação da educação infantil, pois destaca valores comprometidos com a cidadania”. E esta parece ser a grande questão. Parece que os professores conhecem, mas não compreendem as orientações. Em conversas com os professores durante algumas Oficinas de Voz, eles revelaram informalmente à pesquisadora a sua grande dificuldade em compreender o conteúdo tanto do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) quanto das Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação para a Educação Infantil da PBH. Em críticas feitas ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresentadas no Capítulo 2 deste trabalho, estudiosos como Penna (2010) afirmam que este Referencial é uma idealização muito distante da realidade atual, e somente em poucas e privilegiadas escolas deste país encontramos um professor licenciado na área específica de música atuando neste nível escolar, especialmente na rede pública.

Outra questão relevante é que, mesmo sendo a unidocência uma prática comum na Educação Infantil, os educadores manifestam o desejo de ter um professor com formação específica na área de Arte – seja música, dança, teatro, artes visuais, para que sintam maior segurança quanto ao trabalho realizado junto às crianças. Por isso, tanto neste trabalho quanto nos que foram aqui estudados especificamente sobre este assunto – DINIZ, 2005; STAVRACAS, 2008; LOUREIRO, 2010; DUARTE, 2010 – vimos uma bandeira se levantando: reivindica-se um professor especialista junto ao docente para que possam, em parceria, fazer um trabalho de ensino-aprendizagem musical que venha promover o desenvolvimento integral dessa criança.

4.2.5 Comparação dos resultados das pesquisas

Como já visto neste capítulo, as pesquisas citadas no Capítulo 2 – DINIZ, 2005; STAVRACAS, 2008; LOUREIRO, 2010 e DUARTE, 2010 – confirmam os resultados encontrados nesta pesquisa. Os mais significativos e que predominaram neste e nos outros quatro trabalhos foram organizados no Quadro 16, a seguir:

QUADRO 16
Quadro comparativo dos resultados das pesquisas

ASSUNTOS	DETALHAMENTO DE CADA PESQUISA				
	RIBEIRO 2012	LOUREIRO 2010	DUARTE 2010	STAVRACA S 2008	DINIZ 2005
Forma de utilização da música	Música de comando/Ordem/disciplina; pano de fundo; apoio às demais disciplinas; relaxar; divertimento/lazer/recreação; cultural.	<i>idem</i>	<i>idem</i>	<i>idem</i>	<i>idem</i> e terapêutico e para desenvolver autoestima.
Atividades musicais mais constantes e repertório utilizado nas aulas	Cantar; dançar; sons vocais e corporais; brincadeiras / jogos cantados; sonorização de histórias; execução de músicas para formação de hábitos. Canções infantis, folclóricas, MPB, músicas regionais.	<i>idem</i> e nas festas e datas comemorativas do calendário letivo. Mesmo repertório.	<i>idem</i> e em festas e datas comemorativas do calendário letivo. Mesmo repertório.	Percepção de diferentes ritmos; produção de sons corporais; cantigas de roda e brincadeiras e execução de músicas para formação de hábitos; festas e datas comemorativas. Mesmo repertório.	Cantar; dançar; jogos cantados; sonorização de histórias; execução de músicas para formação de hábitos. Mesmo repertório.
Frequência	Diariamente	<i>idem</i>	<i>idem</i>	<i>idem</i>	<i>idem</i>
Demanda dos educadores infantis	Formação continuada; Acompanhamento pedagógico; trabalho integrado e colaborativo com o especialista em música.	Formação continuada; espaço físico adequado; recursos materiais; música na grade curricular da graduação; turmas menos numerosas; trabalho integrado e colaborativo com o especialista em música.	Formação continuada; materiais didático-pedagógicos para os alunos; apoio maior dos gestores escolares; trabalho integrado e colaborativo com o especialista em música.	Formação continuada.	Espaço físico adequado; acesso a espaços culturais fora da escola melhoria da saúde vocal; trabalho integrado e colaborativo com o especialista em música.
Conhecimento dos documentos (RCNEI e outros em nível municipal)	Conhecem, mas poucos utilizam. Dificuldades na compreensão da Linguagem Musical.	<i>idem</i>	Não expõe esse assunto.	<i>idem</i>	<i>idem</i>

Apesar de esta pesquisa ter sido feita no âmbito das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Prefeitura de Belo Horizonte, pela semelhança de resultados que ela apresenta com os outros trabalhos aqui citados (DINIZ, 2005; STAVRACAS, 2008; LOUREIRO, 2010; DUARTE, 2010), realizados respectivamente nas regiões sul, sudeste e norte do Brasil, é muito provável que este mapeamento reflita a real situação do ensino de música na educação infantil de todo país. Levantamos a questão de que em nosso país, a visão que se tem do ensino de música na Educação Infantil é a mesma, com praticamente a mesma configuração, estratégias pedagógicas, demandas e problemas.

CONCLUSÕES

*“Do útero ao tumulto, vivemos numa escola;
por isso, o que chamamos de problemas são apenas lições”
(Fecundo Cabral)*

A intenção desta pesquisa foi mapear a situação do ensino de música no contexto das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte/MG, buscando identificar quem são os professores que atuam na área da Educação Infantil, sua formação e suas demandas em relação à sua atuação; analisar o *status* da música como componente dos currículos escolares; levantar as atividades musicais predominantes; e identificar os recursos disponíveis nas escolas para a realização das aulas de música. Identificando “onde acontece”, “como acontece”, “quem faz acontecer”, “sob que orientação” este ensino acontece, haverá maior segurança, clareza e delineamento na orientação do caminho a seguir na construção das práticas pedagógico-musicais, fortalecendo, assim, o desenvolvimento da educação musical nas escolas.

Reconhecemos que os governos federal e municipal têm buscado cumprir o compromisso firmado pela Declaração de Nova Deli – sobre ‘educação para todos’ – em garantir ações para que a educação não seja negada a nenhuma de nossas crianças por falta de professor ou material didático ou espaço adequado. Lembrando que o encontro da UNESCO – “Construindo a Riqueza das Nações” – enfatizou ser a primeira infância um período sensível marcado por transformações rápidas no físico, cognitivo, linguagem, desenvolvimento social e emocional, afirmando também que os acontecimentos nos primeiros anos definem as trajetórias de aprendizagem, saúde e comportamento que podem durar por toda a vida.

Podemos dizer que tem havido importantes conquistas. A primeira foi o fato de a educação Infantil passar a ser considerada parte constituinte da educação básica brasileira pela LDBEN/96. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal, mesmo com todos os problemas e críticas já citadas neste trabalho em relação ao ensino da música mostram que o poder público demonstrou algum interesse em buscar um norte para a educação musical das crianças durante o período da educação infantil.

A construção das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) na Rede Municipal também representou ganhos significativos para a educação infantil em Belo Horizonte. Os prédios foram projetados para que as crianças pequenas fossem independentes e tivessem liberdade de atuar como sujeitos no espaço, tendo ambientes amplos e permitindo às crianças circularem sozinhas de maneira que se sentissem seguras e protegidas. Entretanto para que o projeto de ampliação desse atendimento aconteça, faz-se necessário, em caráter de urgência, a construção de novas Unidades Municipais, pois a demanda é enorme e ainda há famílias carentes, moradoras de áreas consideradas de risco, sem esse tipo de atendimento.

A busca de uma melhor formação para os educadores foi também uma importante conquista. Vimos nesta pesquisa, que a maioria dos educadores das UMEIs possui licenciatura plena (49%), muitos têm especialização (43%) e 5% têm formação de nível médio. Houve investimentos neste quesito tanto da Secretaria Municipal de Educação (SMED) quanto do governo federal e notamos que apenas 5% dos educadores ainda têm formação de nível médio em Belo Horizonte, no contexto da educação infantil pública.

Entretanto, a grande questão ainda sem respostas é a formação musical destes educadores. Verificamos quase todos eles realizam atividades musicais com seus alunos (98%). A música está presente nas UMEIs. Entretanto, essa prática parece não ter uma orientação específica. Apesar de o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal traçar algumas diretrizes neste sentido, o que constatamos é que, mesmo tendo acesso a esses documentos, a dificuldade em sua compreensão parece ser um grande obstáculo para maioria dos educadores infantis. Os documentos foram criados muito provavelmente para professores especialistas de música, isto é, para aqueles com formação pedagógica e musical – os licenciados em música.

A maioria dos educadores infantis alegou não ter formação musical, mesmo já tendo, muitos deles, frequentado algum tipo de curso de música. Isso nos levou a crer que para eles, o saber musical está relacionado ao aprendizado formal de música, ao saber ler uma partitura musical e tocar um instrumento. Porém o aprendizado informal é importante e deve ser considerado, pois a experiência

informal com a música pode ser um fator facilitador para que esses educadores, com alguma orientação pedagógica e musical especializada, possam realizar atividades musicais significativas com seus alunos em sala de aula. Os exemplos de projetos bem sucedidos já realizados e de outros ainda em andamento em Minas Gerais mostram que o professor generalista tem condições de atuar como educador musical, desde que tenha a orientação adequada.

Como consequência dessa falta de formação pedagógica e musical, as práticas musicais mais realizadas nas UMEIs são aquelas consideradas por nosso referencial teórico (DINIZ, 2005; STAVRACAS, 2008; LOUREIRO, 2010; DUARTE, 2010) as mais simples de serem implementadas como: o cantar, o dançar com as crianças, as brincadeiras de roda, os jogos cantados e batimentos corporais. O repertório mais utilizado são as canções infantis, as canções folclóricas brasileiras, a música regional e a MPB. A música parece também estar sendo trabalhada a serviço de alguma outra coisa que não ela mesma, como na formação de hábitos e como forma de disciplina, o que também é um reflexo da falta de formação musical.

Os educadores se sentem inseguros em relação às atividades musicais que realizam com seus alunos. Eles também reclamam das turmas numerosas e da falta de planejamento do curso. E como uma possível solução para essas questões eles colocam a necessidade de haver nas UMEIs um professor com formação acadêmica em música, um “especialista”, com quem possam realizar um trabalho integrado e colaborativo.

O contexto delineado por esta pesquisa é muito semelhante ao encontrado nos estudos aqui apresentados (DINIZ, 2005; STAVRACAS, 2008; LOUREIRO, 2010; DUARTE, 2010), realizados em outras regiões brasileiras. Isso reforça a ideia de que os resultados desta pesquisa podem ser considerados não apenas como constatações em nível municipal, mas esses resultados parecem mostrar a real situação do ensino de música na educação infantil de todo o Brasil.

E aqui voltamos novamente à nossa questão ainda sem respostas: a formação do professor de música. Não há professores especialistas de música em número suficiente no Brasil e não haverá tão cedo. Precisamos contar com os professores

generalistas, se quisermos aproveitar o momento oportuno criado pela lei 11769/2008. Observa-se que a disciplina “Música” já se faz presente em vários cursos de pedagogia no Brasil. Cursos de licenciatura em Música são criados e têm ganhado força no país. Os projetos “Música na Escola”, visando proporcionar formação pedagógica e musical a professores generalistas, também têm acontecido no país e cumprido um importante papel. Devemos enfatizar que o trabalho conjunto de órgãos governamentais e universidades parece ser uma opção eficaz para a implementação de projetos desta natureza.

Se eu fosse pessimista diria, até, que “professor” é uma profissão em extinção. Porém, durante esse meu contato com os educadores da educação infantil pude vislumbrar que existem olhos brilhantes e vontade de levar a música para as salas de aula. O investimento na formação pedagógica e musical do professor generalista, associado a melhores condições de trabalho talvez represente um caminho provável para que um ensino de música mais eficaz aconteça nas escolas. A formação pedagógica e musical do educador infantil é uma garantia para este recomeço, até que haja professores especialistas em número suficiente.

A cultura atual em relação à educação é fatalista, de desencantamento, sem perspectivas futuras. Entretanto, não há processos sem tropeços e nem soluções milagrosas. Há caminhos, mais ou menos adequados, mesmo numa realidade tão complexa como é a sociedade brasileira, mesmo numa rede de educação tão grande como a da capital mineira.

Encerrando, gostaria de fazer uma alusão ao nosso olhar diante das circunstâncias, das situações do dia-a-dia e, para isso, tomarei um trecho da obra do grande Guimarães Rosa – “Manuelzão e Miguilim”. O menino Miguilim experimenta os óculos oferecidos pelo senhor que chega à sua casa:

E o senhor tirava os óculos e punha-os em Miguilim com todo o jeito.
- Olha, agora!
Miguilim olhou. Nem podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãosinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus tanta coisa, tudo... (1984, p.139-140).

Esse olhar que tonteia é o olhar da descoberta do mundo, das coisas e do outro. É o olhar do artista – o educador –, o olhar de apreciador, que tem seus sentimentos despertados e, por um momento, dialoga com a obra de arte. Por um tempo, é como se a razão ficasse suspensa e a emoção guiasse o seu processo de conhecimento.

É com este olhar que devemos projetar para as crianças brasileiras um ensino de música eficaz, prazeroso, desafiador e de incontáveis descobertas.

Então, “mãos à obra”!

*“Educa a criança no caminho em que deve andar;
e até quando envelhecer não se desviará dele”.*

(Provérbios 22:6)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Rosane C. *A situação do ensino de música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba no ano de 2000*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2001.

ARROYO, Margarete. *Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96*. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, mar. 2004.

BEYER, Esther. *O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil*. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. Santa Maria: **Anais ABEM**, 2001.

_____. As “preferências” musicais dos bebês entre 0 e 15 meses. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14, 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Anppom, 2003a. p. 369-376.

_____. A interação musical em bebês: algumas concepções. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria:UFSM, v. 28, n. 2, p. 87-97, 2003b.

_____. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem: CBM, 2004. p. 333-340.

_____. Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Deartes, 2005. p. 350-356.

BRASIL. *Decreto n. 1.331 A*, de 17/02/1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Côrte. Rio de Janeiro: Coleção das Leis do Império do Brasil, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª. 1854.

_____. *Decreto n. 981*, de 08/11/1890. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1890.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, altera a Lei nº 9.394, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1: Introdução.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social*. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3: Conhecimento de Mundo.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CARNEIRO, Aline Nunes. *Desenvolvimento musical e sensório-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas*. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CARNEIRO, Aline Nunes; PARIZZI, Maria Betânia. *Musicalizando bebês no primeiro ano de vida: fundamentos e prática*. **Revista do I Seminário de Música na Educação Infantil** – online: Brasília: UNB, UFRGS, abril, 2008.

_____. *'Parentalidade intuitiva' e 'musicalidade comunicativa': conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida*. In: Revista da ABEM, Londrina, v.19, n. 25, p. 89-97, jan-jun 2011.

CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEL BEN, Luciana M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre, RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. In: **Revista Hódie**, Porto Alegre, 2003.

DINIZ, Lélia Negrini. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS*. 2005. 114p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DUARTE, Rosângela. *A construção da musicalidade do professor de educação infantil*. Orientador(es): Esther Beyer e Maria Luiza R. Becker, 2010. 1v. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

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

FIGUEIREDO, S. L. F., & SCHMIDT, L. M. *Discutindo o talento musical. Anais do I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SINCAM)*. Curitiba: UFPR, p.386-392, 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FRANÇA, Júnia L. & VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 8 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

FRICKE, K. *Pilot Project to introduce simple technical procedures for mechanical biological treatment of waste in Brazil Theory*. New York: John. Wiley, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. RJ: Paz e terra. 1997.

FREITAS (H.), OLIVEIRA (M.), SACCOL (A.Z.) e MOSCAROLA (J.). O método de pesquisa survey. São Paulo/SP: **Revista de Administração da USP, RAUSP**, v. 35, nr. 3, Jul-Set. 2000, p.105-112.

FONSECA, João Gabriel M. *As relações interpessoais na escola: a dimensão não musical das escolas de música*. **Cadernos de estudo – Educação musical 2/3**, São Paulo: ATRAVEZ, p. 35 – 40, 1991.

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GARDNER, Howard. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED Ed., 2001. Trad. Carlos Alberto N. Soares.

GOMES, Carolina Chaves. O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes. 2011. 185 f. Orientador Luis Ricardo Silva Queiroz. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

HUMMES, Júlia Maria. As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro. Orientador Prof^a Dr^a Liane Hentschke, 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. Orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Casasanta Peixoto, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

_____. A presença da música na educação infantil: entre o discurso oficial e a prática. Orientação da Prof.^a Dr.^a Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MALETTA, Ernani de Castro. A formação do ator para uma atuação polifônica: princípios e práticas. Orientação da Prof.^a Dr.^a Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MARINO, Gislene. *Educação musical escolar: análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Projeto “Música da Escola”. A música das Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais, 1998.

Projeto “Música na Escola”. Módulo I - Proposta de Prestação de Serviços, Belo Horizonte, fev. 1997.

Projeto “Música na Escola” – Módulo II – Proposta de Prestação de Serviços, Belo Horizonte, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PARIZZI, Maria Betânia. *O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo*. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Saúde e Música). Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

_____. Influências da educação musical nas respostas vocais e de interação social em crianças nascidas prematuras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20. 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2010.

PENNA, Maura (Coord.). *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'Artes/UFPB, 2002.

_____. *Música (s) e seu ensino*. 2. Ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Formação continuada de professores de música das escolas municipais de João Pessoa. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16.; CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMERICA LATINA, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: UFMS, 2007. (CD-ROM).

RAMEH Letícia. *Método Paulo Freire: uma contribuição para a história da educação brasileira*. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 19 a 22/setembro/2005.

ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SAMPIERI, R. H. et al. *Metodologia de la investigación*. México: McGraw-Hill, 1991.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?* In: **Anais da 23ª Reunião anual da ANPED**: Caxambu, 2000.

SILVA, Nilza Nunes da. *Amostragem Probabilística: Um Curso Introdutório*. 2ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SOUZA, Cássia Vígina Coelho de. *A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma visita à literatura de educação musical*. **Linhas Críticas. Revista Semestral da Faculdade de Educação da UNB**, v. 8 (14), 2002.

SOUZA, Fabiana dos Santos. *Premissas Projetuais para Ambientes da Educação Infantil: Recomendações com base na observação de três UMEIs de Belo Horizonte / MG*. Orientador: Paulo Afonso Rheingantz, 2009. 428 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, Jusamara, *et al.* *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2002. (Série 'Estudos', 6)

STAVRACAS, Isa. *O Papel da Música na Educação Infantil*. 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

SWANWICK, K. *A basic music education*. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 18. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008, v. 1 (Cadernos Pedagógicos do Libertad).

REFERENCIA DE CONSULTA ONLINE

ALMEIDA, Poliana. A Identidade dos Professores de Música. *Site: Música na Escola*: Materiais didáticos para aulas de música popular brasileira. 31 de julho de 2011. Disponível em: <<http://musicanaescola.org/2011/07/31/a-identidade-dos-professores-de-musica/>> Acesso em: 15/05/2012.

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008*. **Revista Opus**, Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 51-72, jun. 2011. Acesso em: 15/05/2012. Disponível em: <www.anppom.com.br/opus/.../OPUS_17_1_Alvarenga_Mazzotti.pdf>

BELO HORIZONTE. LEI Nº 8679/2003 - Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil. Disponível em: <<http://bh5.pbh.gov.br/legislacao.nsf/42d34f6e3014477e0325679f0041f8fa/ead4183de05ae4bf03256dea0058d348?OpenDocument>> Acesso em: 20/03/2012.

<<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-belo-horizonte/201412/lei-8679-2003-belo-horizonte-mg.html>> Acesso em 23/05/2012

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional compilado de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais e pelas emendas constitucionais de revisão. Brasília: Senado Federal. 1998. Acesso em: 27/04/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, altera a Lei nº 9.394, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Acesso em: 27/04/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>

_____. Ministério da Educação. *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96*. Brasília, 1996. Acesso em: 27/04/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

CÂMARA DOS DEPUTADOS, Comissão de Educação e Cultura. Projeto de Lei nº 2.732 de 2008. Disponível em: <www.camara.gov.br/.../prop_mostrarintegra;.../2008> Acesso em: 30/05/2012

CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Notícias sobre audiências feitas com os educadores infantis. Acesso em: 20/03/2012. Disponível em: <<http://www.cmbh.mg.gov.br/noticias/2012-04/valorizacao-de-educadores-infantis-sera-tema-de-nova-audiencia>>

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. *Escola Plural e Constituinte Escolar: O Direito de ter Direitos*. Acesso em: 20/03/2012. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=19569&chPlc=19569&termos=escola%20plural>>

COMUNIDADE MOVIMENTO BH. Diversas notícias da cidade, no nosso caso a Ed. Infantil Acesso em: 28/08/2011. Disponível em: <http://comunidademovimentobh.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15>

7:numero-de-creches-em-mg-e-insuficiente-para-suprir-demandas-da-populacao&catid=39:noticias&Itemid=18>

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Sua composição, atribuições e conselheiros. Acesso em: 24/07/2012. Disponível em:

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=cme&tax=20646&lang=pt_BR&pg=8002&taxp=0&>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). “Por dentro do Brasil – Educação”, pag. 13 - 14 (Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República). Acesso em: 28/08/2011. Disponível em:

<www.brasil.gov.br/navegue_por/noticias/textos.../educacao-no-brasil>

COTA, Tereza Cristina Monteiro. *A gente é muita coisa para uma pessoa só*: desvendando identidades de “professoras” de creches. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. 122f. Disponível em <www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CotaTC_1.pdf> Acesso em: 22/08/2011.

DEL BEN, Luciana M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre, RS*: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. In: **Revista Hódie**, Porto Alegre, 2003. Acesso em: 26/04/2010.

Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/2475/2429>>

DIAS, Deise de Souza. *Trabalho Docente no Ensino Fundamental*: a tessitura de saberes numa perspectiva ergológica. Orientadora: Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha. 2009. 195 f. Tese (Doutora em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em:

<www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-858> Acesso em: 26/08/2011

DICIONÁRIO ON-LINE. <<http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>>

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25/03/2012.

ESCOLA PLURAL / EDUCAÇÃO. Sobre Escola Plural

Disponível em:

<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=19569&chPlc=19569&termos=escola%20plural>> Acesso em: 16/11/2011.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA 8.069/1990). Lei de 13/07/1990.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 20/04/2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A ABEM e o projeto nacional de música na escola. In: **VIII ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM**. 2008, Brasília, Palestra, 2008. Disponível em: <<http://musicanaescola.org/2011/07/31/a-identidade-dos-professores-de-musica/>> Acesso em: 07/06/ 2011.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). Disponível em:
<www.brasil.gov.br/navegue_por/noticias/textos.../educacao-no-brasil>

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil (1). Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84587> Acesso em: 25/08/2011.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (MEC) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>

OLIVEIRA, Ana Cláudia Lima de. *A educação infantil pública: um direito mitigado*. Jus Navigandi, Teresina, ano 15, n.2616, 30 Ago. 2010. Disponível em:
<<http://jus.com.br/revista/texto/17297>> Acesso em: 03/12/2011.

PAC 2 COMUNIDADE CIDADÃ. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/pac/o-pac/pac-comunidade-cidada>>. Acesso em: 17/11/2011.

<http://comunidade.movimentobh.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:numero-de-creches-em-mg-e-insuficiente-para-suprir-demandas-da-populacao&catid=39:noticias&Itemid=18> Acesso em: 28/08/2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional*. Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. **Revista HISTEDBR On-line**, Disponível em:
<www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf> Acesso em: 28/11/2011.

PROJETOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA DA SMED (PAP). Disponível em:
<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=989250>> de 2008
<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=997115>> de 2009
<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1037926>> de 2010. Acesso em: 20/03/2012.

PARECER CNE Nº 4/2000 / CEB. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13252:parecer-ceb-2000&catid=323:orgaos-vinculados>

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Disponível em:
<http://comunidade.movimentobh.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:numero-de-creches-em-mg-e-insuficiente-para-suprir-demandas-da-populacao&catid=39:noticias&Itemid=18>. Acesso em: 28/08/2011.

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL. BLOG em que se encontram as leis, os decretos, a situação dessa classe. Disponível em:
<<http://educacaoinfantilpbh.blogspot.com.br/>> Acesso em: 30/03/2012.

PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA. Disponível em:
<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/busca.do?jsessionid=735772B391F37136C8E0A8A8D61AF6D5.portalpbh1a?busca=escola+integrada+&evento=Ok>> Acesso em: 04/07/2012.

PROGRAMA PRIMEIRA ESCOLA. Disponível em:

<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=31707&chPlc=31707&termos=programa20primeira20escola>> Acesso em: 28/08/2011.

<<http://fr.pbh.gov.br/?q=pt-br/content/bh-%C3%A9-refer%C3%A9ncia-em-educac%C3%A7%C3%A3o-infantil>> Acesso em: 28/08/2011.

PROGRAMA FAMÍLIA-ESCOLA. Disponível em:

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=17929&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&> Acesso em: 16/11/2011.

PROINFANCIA. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-proinfancia>> Acesso em: 17/11/2011.

PROINFANTIL. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321&Itemid=550>

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12358&Itemid=555> Acesso em 17/11/2011.

PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA PBH. **Desafios da Formação:** *Proposições Curriculares da Educação Infantil Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte*. Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, 2009. Acesso em: 10/08/2010. Disponível em:

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&>

RAMEH Letícia. *Método Paulo Freire: uma contribuição para a história da educação brasileira*. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 19 a 22/setembro/2005. Acesso em: 20/05/2011. Disponível em:

<<http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=coloquios&sub=5coloquio>>

RESOLUÇÃO CME/BH Nº 001/2000. Disponível em:

<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=880431>> Acesso em: 20/03/2012.

REGIONAIS DE BELO HORIZONTE - Lei nº 10.231, de 19 de julho de 2011. Disponível em:

<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1062300>> Acesso em: 25/03/2012.

REVISTA “CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL”. n. 39. *Ministério da Educação - MEC* [PDF]. Disponível:

<www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_crian_39.pdf> Acesso em: 22/04/2012

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE(SIND-REDE BH). Disponível em:

<http://www.redebh.com.br/crbst_32.html>

<<http://coletivofortalecer.blogspot.com.br/>> BLOG do Sindicato. Acesso em: 30/03/2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=809>

<<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/educacao-basica>> Acesso em: 22/04/2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED) DA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Acesso em: 27/04/2010. Disponível em:

<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=educacao>>

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf> Acesso em: 16/04/2012.

SOUZA, Fabiana dos Santos. Premissas Projetuais para Ambientes da Educação Infantil: Recomendações com base na observação de três UMEIs de Belo Horizonte, MG. Rio de Janeiro: UFRJ / FAU, 2009. Disponível em:

<www.gae.fau.ufrj.br/arg.../dissert_fabiana_souza.pdf> Acessado 25/06/2012

"World Conference on Early Childhood Care and Education". Disponível em:

<www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212e.pdf> Acessado em 18/04/2012.

Tradução livre.

ANEXOS

ANEXO 1 AUTORIZAÇÃO COEP



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

Projeto: CAAE – 0044.0.203.000-11

**Interessado(a): Profa. Maria Betânia Parizi Fonseca
Departamento de Teoria Geral de Música
Escola de Música - UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 28 de setembro de 2011, após atendidas as solicitações de diligência, o projeto de pesquisa intitulado **"Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógicas-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte"** bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

A handwritten signature in dark ink, appearing to read "Maria Teresa Marques Amaral", is positioned above the printed name.

**Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG**

ANEXO: Termo de Consentimento livre e esclarecido
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIRETORES DAS UMEI's EM PESQUISA – UFMG

Título da pesquisa: “Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte”

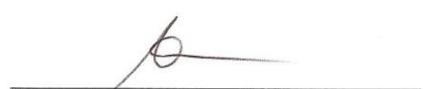
Pesquisadores responsáveis: Rosa Maria Ribeiro e Prof^a. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca.

Prezados Diretores,

Os professores desta escola estão sendo convidados a participar da pesquisa intitulada “Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte”. Esta pesquisa está vinculada ao programa de Mestrado em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais e será realizada no âmbito das UMEIs (Unidades Municipal de Educação Infantil) das Regionais da Rede Municipal de Educação dessa Prefeitura. A Secretaria Municipal de Educação já autorizou a realização dessa pesquisa que terá como objetivos: realizar um mapeamento da situação do ensino de música; verificar como se dá a prática pedagógico-musical dos professores de educação infantil, identificando recursos materiais para realização dessas aulas, necessidades dos professores para a realização das mesmas; descrever a formação dos professores que ensinam música e/ou promovem atividades musicais, como possível clientela para a formação continuada dos que atuam sem formação específica. O tema da pesquisa é de extrema relevância, considerando, principalmente, a promulgação da Lei nº 11.769 (2008) que tornou obrigatório o ensino da música na Educação Básica. A coleta de dados se dará por meio da aplicação de questionário (com questões fechadas e abertas) que levantará dados sobre o(a) professor(a) e sua formação, nível (eis) de atuação, práticas pedagógico-musicais realizadas. Os professores deverão, exclusivamente, preencher esse questionário, o que não tomará mais do que 20 minutos de seu tempo, sem nenhum tipo desconforto. Todos os dados coletados serão arquivados e poderão ser utilizados em pesquisas, divulgações científicas e publicações em revistas da área de música e educação. Os responsáveis pela pesquisa se comprometem a manter sigilo sobre sua identidade e sobre as informações que possam identificá-los, assim como a cumprir os demais requisitos éticos, de acordo com a Resolução nº 196, de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde. Esclarecemos que a participação na pesquisa é voluntária e os professores podem se recusar a participar ou podem retirar seu consentimento, quando quiser ou precisar, sem nenhum prejuízo ou penalidade. Estaremos sempre à sua disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida. Se concordar na participação desse estudo, é necessário que preencha e assine o Termo de Consentimento, abaixo. Agradecemos pela sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,


Rosa Maria Ribeiro
Mestranda - Escola de Música da UFMG
Telefone: (31) 3433-7794


Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca
Teoria Geral da Música da Escola de Música da UFMG
Telefone: (31) 3221-6772

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – UFMG – Telefone: (31) 3409-4592
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901

Após ter sido informado(a) sobre a pesquisa da UFMG, “Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte” e devidamente esclarecido(a) pelos profissionais responsáveis por ela, ciente dos procedimentos e sem nenhuma dúvida, eu, _____, responsabilizo-me pelas informações fornecidas e dou consentimento à Rosa Maria Ribeiro e à Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca a referida pesquisa. Concordo que os dados e avaliações sejam utilizados para fins de ensino, pesquisa e publicações, preservado o direito de não-identificação.

Assinatura do Responsável: _____

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

ANEXO: Termo de Consentimento livre e esclarecido
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES EM PESQUISA – UFMG

Título da pesquisa: “Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte”

Pesquisadores responsáveis: Rosa Maria Ribeiro e Profª. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca.

Prezados Professores,

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte”. Esta pesquisa está vinculada ao programa de Mestrado em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais e será realizada no âmbito das UMEIs (Unidades Municipal de Educação Infantil) das Regionais da Rede Municipal de Educação dessa Prefeitura. A Secretaria Municipal de Educação já autorizou a realização dessa pesquisa que terá como objetivos: realizar um mapeamento da situação do ensino de música; verificar como se dá a prática pedagógico-musical dos professores de educação infantil, identificando recursos materiais para realização dessas aulas, necessidades dos professores para a realização das mesmas; descrever a formação dos professores que ensinam música e/ou promovem atividades musicais, como possível clientela para a formação continuada dos que atuam sem formação específica. O tema da pesquisa é de extrema relevância, considerando, principalmente, a promulgação da Lei nº 11.769 (2008) que tornou obrigatório o ensino da música na Educação Básica.

A coleta de dados se dará por meio da aplicação de questionário (com questões fechadas e abertas) que levantará dados sobre o(a) professor(a) e sua formação, nível (eis) de atuação, práticas pedagógico-musicais realizadas. Sua forma de participação na pesquisa será, exclusivamente, o preenchimento desse questionário sem nenhum tipo desconforto para você. Esse preenchimento não tomará mais do que 20 minutos de seu tempo. Todos os dados coletados serão arquivados e poderão ser utilizados em pesquisas, divulgações científicas e publicações em revistas da área de música e educação. Os responsáveis pela pesquisa se comprometem a manter sigilo sobre sua identidade e sobre as informações que possam identificá-los, assim como a cumprir os demais requisitos éticos, de acordo com a Resolução nº 196, de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Esclarecemos que a participação na pesquisa é voluntária e vocês podem se recusar a participar ou podem retirar seu consentimento, quando quiser ou precisar, sem nenhum prejuízo ou penalidade. Estaremos sempre a sua disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida. Se concordarem em participar desse estudo, é necessário que preencham e assinem o Termo de Consentimento, abaixo. Agradecemos pela sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,


Rosa Maria Ribeiro
Mestranda - Escola de Música da UFMG
Telefone: (31) 3433-7794


Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca
Teoria Geral da Música da Escola de Música da UFMG
Telefone: (31) 3221-6772

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – UFMG – Telefone: (31) 3409-4592
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901

Após ter sido informado(a) sobre a pesquisa da UFMG, “Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte” e devidamente esclarecido(a) pelos profissionais responsáveis por ela, ciente dos procedimentos e sem nenhuma dúvida, eu, _____, responsabilizo-me pelas informações fornecidas e dou consentimento à Rosa Maria Ribeiro e à Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca a referida pesquisa. Concordo que os dados e avaliações sejam utilizados para fins de ensino, pesquisa e publicações, preservado o direito de não-identificação.

Assinatura do Responsável: _____

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

ANEXO 3
CARTA DE SOLICITAÇÃO

À Sra. Macaé Evaristo,
DD. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte

Belo Horizonte, 10 de agosto de 2011

Exma. Secretária,

Eu, Rosa Maria Ribeiro, aluna do Curso de Mestrado na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, sirvo-me do presente para solicitar a Vossa Excelência autorização para o início da pesquisa de dados junto às Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI).

Como pesquisadora do trabalho intitulado “Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte” que tem como núcleo fornecedor de informações o educador infantil, pretendo coletar dados em todas as regionais, em 19 UMEIs e, no mínimo, 292 professores no total. Este levantamento foi estabelecido por um estatístico de acordo com dados fornecidos pelo GECEDI na pessoa da Sra. Mayrce Terezinha da Silva Freitas.

Finalmente, gostaria de oferecer aos educadores infantis uma breve oficina de música juntamente com a coleta de dados.

Limitado ao exposto, fique com meus votos de estima e consideração.

Rosa Maria Ribeiro

Mais informações fica meu contato:
87667219 (cel.) / e-mail: rosinha1963@gmail.com

À Sra. Macaé Evaristo,
DD. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte

ANEXO 4
CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SMED/EXTER/1819-2010

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2010

Senhora Professora,

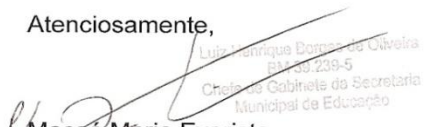
Em atenção à solicitação de V. S^a., referente à pesquisa a ser realizada pela mestrand **Rosa Maria Ribeiro**, como parte do projeto de Mestrado *Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*, autorizamos a realização da pesquisa nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS).

Entretanto, ressaltamos a necessidade de garantia dos seguintes itens:

- 1- fazer contato prévio com a Gerência de Coordenação da Educação Infantil, na pessoa da senhora Mayrce Terezinha da Silva Freitas;
- 2- fazer contatos prévios com as UMElS, alunos e responsáveis que se mostrem interessados e disponíveis para colaborar;
- 3- respeitar aqueles que optarem por não participar;
- 4- respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor nenhuma das escolas, profissionais, alunos e responsáveis.

Sendo o que se apresenta para o momento, somos.

Atenciosamente,


Macaé Maria Evaristo
Secretária Municipal de Educação

À Senhora
Prof^a. Maria Betânia Parizzi Fonseca
Escola de Música
UFMG
NESTA



Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação.
Gerência de Coordenação da Educação Infantil.
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
Rua Carangola, 288 – 8º andar – Santo Antônio – CEP 30.330.240 – fone 3277-8643/8644

SMED/GCPF/GECEDI - 1110 /11.

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2011.

Prezada Senhora,

O Programa Primeira Escola, implantado pela Prefeitura de Belo Horizonte, a partir de 2004, tem apontado avanços e desafios no atendimento às crianças de 0 até seis anos na rede pública municipal.

Várias pesquisas tem sido realizadas pelas Instituições de Ensino Superior, nos cursos de pós-graduação, para avaliar o impacto deste Programa para seus usuários.

A Secretaria Municipal de Educação incentiva estas iniciativas por acreditar que mediante os resultados destes trabalhos teremos condições de avaliar, refletir e garantir melhoria e avanços no Programa, dialogando com diferentes parceiros, além dos profissionais diretamente envolvidos no processo de construção e implementação do mesmo.

A orientanda Rosa Maria Ribeiro apresentou seu projeto de pesquisa para a SMED intitulado “Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógicas-musicais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte”.

Para realização desta pesquisa, foi autorizado o acesso na UMEI, bem como realizar entrevistas com as educadoras.

Assim, solicitamos a vice-direção receber, apresentar a orientanda e sua proposta aos profissionais, orientar, acompanhar e viabilizar o acesso autorizado.

Agradecemos desde já sua atenção e encaminhamentos,

Atenciosamente,

Mayrce Terezinha da Silva Freitas
Gerência de Coordenação da Educação Infantil/SMED

Mayrce T. da Silva Freitas
BM: 27241-1
Gerente de Coordenação da Educação Infantil
Secretaria Municipal de Educação

Exma. Sra.

Vice-diretora da UMEI

ANEXO 6

ENTREVISTA COM VICE-DIRETORES

1. Fale-me sobre a UMEI: como são divididas as tarefas, dar uma explicação como funciona a parte administrativa, pedagógica, por que vice-diretor, etc..
2. Qual a tua análise quanto ao projeto da Secretaria Municipal de Educação para a Música dentro do currículo das escolas municipais?
3. Qual o papel da Música na Educação Infantil?
4. Quais são as manifestações ou eventos artísticos / musicais que ocorrem na UMEI?
5. Em quais circunstâncias e locais a Música ocorre na UMEI?
6. Quem elabora, frequentemente, o planejamento das aulas de Música?
7. Há um tempo disponível na sua carga horária semanal, reservado para o planejamento das aulas?
8. Fale-me sobre: Instalações e/ou equipamentos disponíveis: aparelho de TV; DVD; *microsystem*; gravador de áudio ou/e vídeo; *Datashow*; computador; outros;
→ se há videoteca e/ou espaço específico para aula de artes ou/e música; o que há de filmes e CD's
→ de quem foi o investimento: se do governo federal, estadual ou municipal; do PAP; e outros;
9. Gostaria de ter um profissional com formação em música, contratado, para trabalhar com música na UMEI? Acha isso viável?

ENTREVISTA COM GECEDI

1. Qual o papel do grupo de Gerencia e Coordenação da Ed. Infantil? Desde quando estão em atuação? Qual o teu cargo nesse grupo? Qual a responsabilidade de cada um no grupo?
2. Fale-me sobre as Proposições Curriculares da Educação Infantil? Como tem sido a elaboração?
3. Quais as perspectivas para o ensino de Música nas escolas públicas, principalmente na educação infantil, a partir da lei nº 11.769/08 - da obrigatoriedade?
4. Como educadora, o que tem a dizer a respeito da música na Educação Infantil?
5. Gostaria de ter um profissional com formação em música, contratado, para trabalhar com música nas UMEIs?
6. Gostaria de fazer mais algum comentário?

ANEXO 7 CÁLCULO DA AMOSTRA

O tamanho da amostra foi calculado através da fórmula abaixo disponível em Silva (2004)

$$n = \frac{\frac{z^2 \cdot P \cdot (1-P)}{d^2}}{1 + N^{-1} \times \left(\frac{z^2 \cdot P \cdot (1-P)}{d^2} - 1 \right)}$$

onde:

N: tamanho da população-alvo.

n: tamanho da amostra desejada.

z: abscissa da curva Normal determinada por uma área de tamanho α (alfa), que é o risco calculado, para que a margem de erro máximo adotado seja a menor possível; neste caso, $z = 1,96$.

d: margem de erro máximo adotado; valores entre 1% e 20% são passíveis de adoção; o valor 5% é um dos mais usuais.

P: proporção de ocorrência do fato observado;

Existe um problema na estimação do tamanho da proporção P a ser utilizada, não apenas em razão do experimento tratar de diversas variáveis, mas também pelo fato do valor da proporção populacional para cada uma das variáveis, além de ser desconhecido, poder mudar de acordo com a variável em questão. Deste modo, três possíveis soluções são sugeridas: i) adotar o cenário mais pessimista, no qual $P = 0,5$; ii) utilizar valores encontrados em outros trabalhos similares disponíveis na literatura, e; iii) realizar um estudo piloto para se estimar o valor de P.

Neste trabalho, optou-se por utilizar a primeira alternativa, na qual o cenário mais pessimista é adotado. Desta forma, o tamanho da amostra será o maior possível e o erro cometido na amostragem é minimizado.

z	Proporção	Variância	Margem de erro d	Tamanho da amostra n
1,96	0,5	0,25	5,85	228
1,96	0,4	0,24	5	83
1,96	0,5	0,25	5	292

Fonte: elaboração própria a partir do cálculo de tamanho da amostra.

Cabe ressaltar-se que nas variáveis presentes no questionário a proporção é diferente de 0,5, o que significa que a margem de erro é significativamente menor que aquela calculada pela fórmula.